

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

DAIANE BRAGA NETTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

**Jaguarão
2023**

DAIANE BRAGA NETTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Relatório Crítico Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Trindade da Silva Selbach

Jaguarão
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

NN476dd Netto, Daiane Braga

Desafios e possibilidades de uma escola de educação
infantil na construção de um programa de desenvolvimento
profissional / Daiane Braga Netto.

112 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.

"Orientação: Paula Trindade da Silva Selbach".

1. Professor. 2. Escola. 3. Programa. 4. Desenvolvimento.
I. Título.

DAIANE BRAGA NETTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Profa Dra Paula Trindade da Silva Selbach

Orientadora

(UFSM/ Unipampa)

Profa Dra Silvana Maria Gritti

(Unipampa)

Profa Dra Graziela Escandiel de Lima

(PUCRS)

Profa Dra Maria da Penha Teófilo

(Uminho/PT)



Assinado eletronicamente por **PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH, Usuário Externo**, em 18/07/2023, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA GRITTI, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 18/07/2023, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maria da Penha Teófilo, Usuário Externo**, em 19/07/2023, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA, Usuário Externo**, em 19/07/2023, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1160694** e o código CRC **3D7C3B2C**.

Dedico este trabalho aos meus pais Edione e
Manuela Braga e ao meu esposo Marcelo
Netto, amores desta e de outras vidas.

AGRADECIMENTO

Ao meu Deus que me trouxe até aqui e cuidou de cada detalhe!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, pela oportunidade de realizar esse sonho.

Aos meus queridos professores, Juliana, Alessandro, Bento, Lúcio, Paula e João Carlos.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei tantos momentos, em especial às minhas companheiras Janaína e Jocelaine.

À equipe gestora da minha escola e aos colegas que apoiaram incondicionalmente esse projeto. Cada um a seu modo, corroborou com a sua realização.

Aos meus amados pais, Edione e Manuela por terem me ensinado que a honestidade enobrece, que a humildade engrandece e que amor e a fé fortalecem! Pelo exemplo e inspiração.

Ao meu amado esposo, Marcelo, por todo amor, companheirismo, compreensão, paciência e auxílio técnico. Pela partilha de tantos momentos difíceis, daqueles que só nós sabemos, e que nos fizeram mais fortes e unidos. Por sempre confiar em mim, essa é uma conquista nossa!

A minha querida tia Laci, pela doçura nas palavras e cuidado que sempre teve comigo.

Aos meus sogros, Ivete e Jesus, pelo carinho e apoio.

A Carmela, Maju, Alice, Caramelo, Nina, Branca (in memorian) e Felpudo (in memorian) pela alegria diária, de tê-los em minha vida.

Aos meus anjos da guarda da Renal Clínica de Alegrete, que no momento mais desafiador da minha vida estiveram ao meu lado, me incentivando a não desistir.

À família, que jamais saberei quem são...pelo gesto que salvou a minha vida.

Às professoras Graziela Escandiel de Lima, Maria da Penha Teófilo e a Silvana Maria Gritti, pelas contribuições na banca de qualificação e por me acompanharem, na banca de defesa.

A minha orientadora, Paula Trindade da Silva Selbach, por tudo o que aprendi. Por confiar em mim e acreditar que eu faria o meu melhor.

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.

Moacir Gadotti

RESUMO

A partir da relevância e da necessidade de tornar oportuno o desenvolvimento profissional dos professores dentro da jornada de trabalho, nasceu a presente pesquisa de mestrado que, objetiva analisar os desafios e possibilidades de uma escola de Educação Infantil, do município de Alegrete, em construir um programa de desenvolvimento profissional. Tendo a escola como contexto e o professor como protagonista da sua formação. Esta pesquisa contou com a participação de sete professoras e duas integrantes da equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Tenente Salustiano Prates. Os referenciais teóricos utilizados, apresentam a perspectiva de (MARCELO GARCÍA, 2009) sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, por compreendermos como um processo *continuum*, que permite com que as etapas articulem entre si, os nove princípios de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente eficaz de Marcelo e Vaillant (2009), assim como as políticas públicas e a trajetória dos movimentos sociais que, hoje, nos permitem discutir possibilidades para a sua efetivação dentro da jornada de trabalho. Metodologicamente esta pesquisa - ação (THIOLLENT, 2017) foi se constituindo através de duas fases: a) fase exploratória; e b) fase de desenvolvimento. Os dados da fase exploratória foram obtidos através da análise de alguns documentos da EMEI, leis do município de Alegrete e entrevista semiestrutura. Já na fase de desenvolvimento foram realizados cinco encontros reflexivos que foram gravados, transcritos e analisados. O tratamento dos dados foi realizado a partir de análise de conteúdo (MORAES, 2011). Como resultados, após análise descritiva e categorial a pesquisa evidencia como desafios: a ausência de tempo específico para formação dentro da jornada de trabalho, o descontentamento das famílias e a inexistência do atendimento às crianças. Tais elementos reforçam que a construção de um programa de desenvolvimento deve considerar as especificidades do contexto, dos sujeitos e dos desafios. Além dos desafios identificados o estudo fortalece a escola como um lugar de formação e a experiência como campo fértil para o desenvolvimento profissional, tendo como pressuposto a reflexão sobre a ação.

Palavras chave: Desenvolvimento, programa, escola, professor

ABSTRACT

From the relevance and need to punctualize the professional development of teachers within the working day, this master's research was born, which aims to analyze the challenges and possibilities of an Early Childhood Education school, in the municipality of Alegrete, in the construction of a process of professional development. program. Having the school as a context and the teacher as the protagonist of his training. This research had the participation of seven teachers and two members of the management team of the Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) Tenente Salustiano Prates. The theoretical framework used presents the perspective of (MARCELO GARCÍA, 2009) on Teacher Professional Development, as we understand it as a continuous process, which allows the steps to articulate with each other, the nine principles of an effective Teacher Professional Development Program by Marcelo and Vaillant (2009), as well as public policies and the trajectory of social movements that, today, allow discussing possibilities for their implementation within the working day. Methodologically, this action research (THIOLLENT, 2017) consisted of two phases: a) exploratory phase; and b) development phase. Data from the exploratory phase were obtained through the analysis of some EMEI documents, laws of the municipality of Alegrete and a semi-structured interview. In the development phase, five reflective meetings were held, which were recorded, transcribed and analyzed. Data processing was performed based on content analysis (MORAES, 2011). As a result, after descriptive and categorical analysis, the research highlights the following challenges: the lack of specific time for training within the working day, the dissatisfaction of families and the lack of care for the children. Such elements reinforce that the construction of a development program must consider the specificities of the context, themes and challenges. In addition to the identified challenges, the study strengthens the school as a place of training and experience as a fertile field for professional development, based on reflection on action.

Keywords: Development, program, school, teacher

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1-Localização do município de Alegrete - RS: a) mapa Político do estado do Rio Grande do Sul e b) foto aérea da cidade de Alegrete..... | 44 |
| Figura 2 - Zona Urbana e Zona Rural do município de Alegrete..... | 44 |
| Figura 3-a) Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates e b) equipe de profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates..... | 46 |
| Figura 4-Local da realização da Entrevista Semiestruturada | 58 |
| Figura 5 – Registro fotográfico do primeiro encontro, dinâmica de sensibilização..... | 77 |
| Figura 6 – Registro fotográfico do segundo encontro, partilha das duplas acerca da leitura, reflexão e discussão do artigo “Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil” de Ilze Machado..... | 79 |
| Figura 7 – Registro fotográfico do quarto encontro, leitura das concepções de criança e infância nos documentos da EMEI..... | 82 |
| Figura 8 – Registro fotográfico do quinto encontro, a construção do Programa de Desenvolvimento Profissional das professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates..... | 84 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Organização de turmas e alunos da Escola Municipal de Educação Infantil | 48 |
| Quadro 2 - Escolas Municipais de Educação Infantil de Alegrete - Zona Urbana..... | 52 |
| Quadro 3 - Escolas Municipais de Educação Infantil de Alegrete - Zona Rural | 53 |
| Quadro 4 - Escolas Municipais de Educação Básica de Alegrete com turmas de Educação Infantil - Zona Urbana..... | 53 |
| Quadro 5 - Escolas Municipais de Educação Básica de Alegrete com turmas de Educação Infantil-Zona Rural | 54 |
| Quadro 6 - Cronograma de entrevistas..... | 57 |
| Quadro 7 - Códigos dos sujeitos participantes da pesquisa..... | 58 |
| Quadro 8 - Identificação dos sujeitos da pesquisa ação - equipe gestora..... | 61 |
| Quadro 9 - Identificação dos sujeitos da pesquisa ação –professores..... | 67 |
| Quadro 10 - Objetivos do conhecimento e objetivo prático/procedimental..... | 75 |
| Quadro11 - Considerações das aprendizagens e sugestões do encontro..... | 78 |
| Quadro 12 - Avaliação dos princípios realizados pelas participantes..... | 81 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CMEA - Conselho Municipal de Educação de Alegrete
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFAR - Instituto Federal Farroupilha
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ONU - Organização das Nações Unidas
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SECEL - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFN - Universidade Franciscana
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná
URCAMP - Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 24 |
| 2.1 Os movimentos sociais e as políticas públicas para a formação continuada de professores da Educação Infantil..... | 24 |
| 2.2 O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente: novas perspectivas para a construção de um lugar de formação nas escolas de Educação Infantil..... | 32 |
| 2.3 A construção dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente que envolva os professores da Educação Infantil | 36 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 42 |
| 3.1 A pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação..... | 42 |
| 3.2 Contexto da intervenção..... | 43 |
| 3.3 Contexto da pesquisa-ação..... | 46 |
| 3.4 A Educação Infantil no Município de Alegrete..... | 49 |
| 3.5 Diagnóstico..... | 54 |
| 3.5.1 O que pensam os professores e a equipe gestora sobre o Desenvolvimento Profissional Docente..... | 56 |
| 3.5.2 Os sujeitos da pesquisa ação-equipe gestora..... | 59 |
| 3.5.3 Os sujeitos da pesquisa ação-professores..... | 66 |
| 4 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS..... | 77 |
| 4.1 Contando histórias, tecendo trajetórias..... | 76 |
| 4.2 Eu, tu, eles e as nossas trajetórias..... | 78 |
| 4.3 Tecendo nossas trajetórias..... | 79 |
| 4.4 A escola de Educação Infantil que almejamos..... | 81 |
| 4.5 Elas (crianças), nós (professoras) e o nosso programa de desenvolvimento profissional..... | 83 |
| 5 ANÁLISES REFLEXIVAS DOS ENCONTROS REALIZADOS..... | 85 |
| 5.1 A formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento profissional e respeito as especificidades da infância..... | 85 |
| 5.2 O conhecimento construído a partir da reflexão sobre a própria prática..... | 91 |
| 5.3 Os desafios da escola na construção de uma proposta de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho dos professores..... | 93 |
| 6 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 100 |
| 6.1 Justificativa..... | 100 |
| 6.2 Objetivos..... | 103 |
| 6.3 Metodologia..... | 104 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |

| | |
|--------------------------|------------|
| 8REFERÊNCIAS..... | 111 |
|--------------------------|------------|

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, ao ser compreendida como a primeira etapa do contexto educacional brasileiro, potencializou a discussão sobre a formação inicial dos professores. Este entendimento permitiu que tal concepção fosse permanente reforçada nas políticas educacionais.

A Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2009) dá ênfase a formação deste profissional tornando como pré-requisito o nível médio ou superior para o exercício da docência neste nível. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) traz na Meta 1, estratégia “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014).

Observa-se na Lei Nº 12.796(BRASIL, 2009) e na Meta 1 estratégia 1.8, a importância da formação do professor para atuar na Educação Infantil e a formalização de uma concepção de formação contínua que propicie ao longo da trajetória profissional a qualificação necessária e específica para os profissionais.

O local de trabalho, neste caso a escola, é cada vez mais compreendida por muitos autores como um espaço de formação. Mizukami (2013, p.23) descreve que “ por excelência a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência”. Compactuando com as palavras da autora destaco a relevância em pesquisar o desenvolvimento profissional docente *in loco*.

A presente pesquisa - ação consiste na análise dos desafios e possibilidades da construção de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente com a equipe gestora e sete professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Tenente Salustiano Prates, localizada na cidade de Alegrete, estado do Rio Grande do Sul, onde atuo atualmente como coordenadora pedagógica.¹

Os programas de desenvolvimento profissional docente constituem-se em propostas de formações continuadas centradas na escola e nas necessidades do professor. Nesta pesquisa, para a construção do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente opto por utilizar o conceito de Desenvolvimento Profissional de Marcelo García (2009) por compreendê-lo como um processo *continuum* que implica em uma abordagem formativa, que pode ocorrer na escola, com a colaboração de todos os profissionais e orientada para a resolução de problemas. A LDB,

¹ Atuo como coordenadora pedagógica nesta escola desde o ano de 2018.

Nº 9.394 (BRASIL, 1996) apresenta no Parágrafo único do Art. 62º a garantia de formação continuada para os profissionais no local de trabalho:

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Conforme o Art. 62º os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ter a formação continuada garantida em seu local de trabalho, entretanto existem muitas dificuldades que devem ser enfrentadas para a constituição da escola de Educação Infantil como lugar de desenvolvimento profissional docente, entre elas a ausência de tempo específico dentro da jornada de trabalho.

Importa salientar que o meu interesse por esta temática não partiu somente de sua relevância e da necessidade de investigá-la, mas do que tenho vivenciado inicialmente como professora e nos dias atuais como coordenadora pedagógica e que me instigam a tentar entender os desafios das instituições de ensino em realizar as formações continuadas dentro da jornada de trabalho das professoras.

No ano de 2018 passei a atuar na Coordenação Pedagógica da EMEI Tenente Salustiano Prates e comecei a perceber que consolidar propostas de desenvolvimento profissional, dentro da jornada de trabalho, é uma tarefa desafiadora carregada de inúmeros embates que dificultam, desmotivam e inquietam.

Ainda que, como coordenadora pedagógica, tenha participado da reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e nele conste proposta de formação continuada, construída pelas percepções e considerações do corpo docente do educandário, ao analisá-lo entendi que a proposta de formação continuada apresentada neste documento não será suficiente para assegurar estes momentos dentro da jornada de trabalho dos professores.

Desta forma as discussões e estudos sobre a infância, tão necessário para a qualificação do trabalho e prática docente, tem se tornado cada vez mais escasso dentro da jornada de trabalho. Entendo que cada vez mais as escolas de Educação Infantil necessitam de momentos para pensar as suas práticas a fim de qualificá-las. A escola de Educação Infantil precisa de professores que estejam preparadas não apenas para cuidar, mas, sobretudo educar com a intenção de desenvolver integralmente a criança. Crady (2001, p.16) diz que:

a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, tem necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Sabemos da indissociabilidade desses dois processos na escola de Educação Infantil, todavia na prática o cuidar, por vezes sobrepõe-se sobre o educar determinando as experiências que ocorrem no ambiente escolar. Neste sentido a escola de educação infantil deve oportunizar as suas professoras momentos em que possam partilhar as suas práticas e teorizá-las a fim de qualificá-las. Compreendendo que:

a experiência na educação infantil deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação CRADY(2001, p.21).

De acordo com as ideias citadas acima os professores devem estar em constante formação, qualificando o seu trabalho e a sua prática docente. A construção de um programa de desenvolvimento *in loco* pode oportunizar momentos em que os professores possam compreender o que Oliveira *et.al.*(2012) define como a “intrínseca relação entre educar e cuidar”, sendo esse um importante princípio para a definição de práticas educativas (OLIVEIRA. *et.al.*, 2012, p.57).

Nos anos de 2018 e 2019 consegui, com o engajamento de algumas profissionais da escola, planejar momentos formativos. No entanto, estes momentos não ocorreram com a frequência que devem ocorrer. Ainda que houvesse o diálogo com as professoras na tentativa de acolher suas inquietações e acompanhar os desafios das turmas de crianças bem pequenas e pequenas, meu grupo de trabalho solicitava mais momentos para partilhar suas vivências e realizar estudos que pudessem auxiliá-los nas necessidades pessoais e sociais das crianças.

Embora estes momentos sejam planejados, por vezes a demanda de trabalho impossibilita a concretização desses espaços. Penso ser oportuno, ressaltar que no município de Alegrete, conforme orientações às escolas de Educação Básica podem realizar uma reunião mensal de cunho administrativo, pedagógico e formativo.

Justifico a importância da realização de momentos mais frequentes para estudos na educação infantil, levando em consideração que a criança “nos desafia porque tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu” (CRADY,2001, p.16).

Desta maneira entendo que os professores ao longo de sua trajetória profissional devem participar de momentos que envolvam a partilha de suas vivências, assim como a reflexão e o estudo sobre a sua prática. No que se refere aos profissionais que estão inseridos na Educação Infantil esta necessidade evidencia-se através da dificuldade que muitos profissionais apresentam ao não ter clareza sobre “os direitos das crianças, uma concepção de infância, bem como da Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2012, p.44).

Oliveira *et.al.*(2012) explica que a clareza dos direitos e das concepções é o ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico, tendo seu início no planejamento dos professores. Por vezes os professores agem intuitivamente, ou conforme as suas crenças, sem pensar ou saber que existem princípios e critérios que podem nortear uma boa prática, como os descritos:

para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências OLIVEIRA *et.al.* (2012, p.44).

Para planejar os professores precisam conhecer alguns princípios e critérios que facilitarão a maneira como, estes profissionais conduzirão o seu trabalho. Algo recorrente na Educação Infantil refere-se ao trabalho realizado com crianças bem pequenas e pequenas onde os professores precisam compreender que “as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas sejam aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança” (OLIVEIRA *et.al.*, 2012, p.56).

Seguindo esta linha de argumentação, de que os professores precisam conhecer alguns princípios e critérios, entendo que os mesmos devem estar em constante desenvolvimento, Mizukami afirma (2013, p.53) que “a necessidade de tempos e espaços para trocas e reflexões individuais e coletivas é de suma importância para o desenvolvimento profissional”. Concordo com a autora e acrescento que esses espaços de partilha e estudo devem compor a jornada de trabalho, tornando oportuno aos professores a reflexão necessária sobre a sua prática e o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, de se ter tempos e espaços dentro da jornada de trabalho compreendo que os professores aprendem compartilhando sua profissão e ao mesmo tempo formam a si e ao outro, neste sentido nos anos de 2018 e 2019 consegui realizar algumas reuniões pedagógicas mensalmente, porém não tínhamos tempo suficiente para dialogar, refletir e estudar os desafios encontrados em nossa prática.

No ano de 2020, o contexto pandêmico propiciou a utilização de plataformas de videoconferência que viabilizaram a efetivação de encontros síncronos semanais de formação dentro da jornada de trabalho. Durante este período as professoras das escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino, foram orientadas a entregar quinzenalmente atividades impressas e a realizar três vezes por semana encontros síncronos pela plataforma *Google Meet*. Tal dinamização de atendimento aos alunos, oportunizou tempo e espaço dentro da jornada de trabalho para a realização de encontros quinzenais de diálogo, reflexão e estudo. Todavia, sabemos que estes momentos foram concretizados devido à inexistência do atendimento presencial dos alunos. Desta experiência formativa contínua e frequente evidenciou-se uma maior motivação por parte das professoras pelo seu desenvolvimento profissional. Nesta oportunidade fui percebendo que o Desenvolvimento Profissional Docente envolve tempo, espaço e a disposição do próprio professor.

Ao refletir sobre este processo, observei o fortalecimento de uma nova percepção do grupo acerca dos processos formativos planejados e concretizados coletivamente.

Ao retornarmos para a escola de Educação Infantil por meio do escalonamento de turmas, o retorno presencial das professoras e das crianças da rede municipal de ensino de Alegrete, dificultou a continuidade das formações continuadas dentro da jornada de trabalho, tendo em conta o atendimento das crianças na escola.

Durante a realização do diagnóstico inicial desta pesquisa os relatos feitos pelas professoras reforçam que as mesmas preferem realizar formações continuadas na escola e que a ausência de tempos e espaços específicos de estudo dentro da jornada de trabalho é considerada por elas como o grande desafio para a consolidação de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

De acordo com estas colocações, penso que o processo de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho fortalece a escola como um lugar de formação e permite que as necessidades e desafios dos professores sejam dialogados, refletidos e estudados na escola de Educação Infantil.

A docência precisa estar permeada de saberes que dialoguem com os desafios vivenciados pelas professoras e para isso é preciso que as mesmas sejam protagonistas de sua formação, participando e propondo alternativas que auxiliem no seu desenvolvimento.

Partindo dessas considerações, e frente aos constantes desafios da docência na Educação Infantil, considera-se como justificativa desta pesquisa a relevância de fortalecer a escola como um lugar de formação, contribuindo com o desenvolvimento profissional dos professores a fim de torná-las protagonistas de sua formação. Observa-se a ausência de momentos dentro da

jornada de trabalho das professoras para compreender e planejar os processos de Desenvolvimento Profissional Docente no local de trabalho.

Como coordenadora pedagógica desta escola de Educação Infantil, compreendo que uma das minhas atribuições é construir um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente em meu ambiente de atuação profissional, considerando todos esses desafios. Ao criar um programa dentro da jornada de trabalho os desafios serão evidenciados trazendo possibilidades de superação, juntamente com a Secretaria de Educação Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) do município de Alegrete.

Assim, a pesquisa proposta buscará construir um programa de desenvolvimento profissional que fomente a construção de saberes e o desenvolvimento das professoras.

Nesse sentido, a problemática que norteia este estudo é se o processo de construção de um programa de desenvolvimento profissional por parte das professoras de uma escola de educação infantil do município de Alegrete-RS, tem potencial para evidenciar os desafios e possibilidades da concretização do mesmo dentro jornada de trabalho.

Especificamente o **objetivo do conhecimento** desta pesquisa é analisar os desafios e possibilidades do processo de construção de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente em uma EMEI. E o **objetivo da prática** é construir um programa de Desenvolvimento Profissional Docente com as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates.

Buscaremos: refletir sobre os percursos formativos das professoras; analisar o conceito de desenvolvimento profissional; avaliar a contribuição dos princípios na construção de um programa de desenvolvimento profissional; elaborar um adendo para o PPP e regimento escolar da escola considerando as percepções das professoras acerca de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

Na sequência, esta pesquisa apresenta a fundamentação teórica onde é apresentado a trajetória dos movimentos sociais e as políticas públicas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e novas perspectivas para a construção de um lugar de formação nas escolas de Educação Infantil e a construção dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente que envolva as professoras da Educação Infantil.

Na sequência, os caminhos metodológicos da pesquisa - ação de caráter qualitativo (THIOLLENT, 2018), assim como o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, o diagnóstico, os encontros reflexivos e a análise dos mesmos, através da análise textual

discursiva (MORAES, 2003), o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente construído pelas professoras, as considerações finais e as referências bibliográficas da pesquisa.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica desta pesquisa a fim de buscar elementos que contribuam para a construção de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

Partindo dessas considerações, será abordado os movimentos sociais e as políticas públicas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente: novas perspectivas para a construção de um lugar de formação nas escolas de Educação Infantil e a construção dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente que envolva as professoras da Educação Infantil.

2.1 Os movimentos sociais e as políticas públicas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil

A ideia de formação de um profissional que atue na Educação Infantil foi construída a partir da compreensão da mesma e das concepções sobre infância que foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. E podemos afirmar que é algo recente na nossa história.

Revisitando a história social e política do nosso país, na década de 1980, Brito (2018) relembra que o Brasil, lutou pela sua redemocratização, e nesta conjuntura muitos movimentos sociais engajaram-se neste enfrentamento. As associações de professores se mobilizaram e adentraram em discussões pela reorganização social, política e econômica do país. No mesmo período a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) tornou-se resistência às reformas dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, assim como se mobilizou em prol de políticas de formação para professores.

Aguiar (2019, p.52), descreve:

seguindo o caminho aberto pelo Comitê Pró - Formação do Educador, a CONARCFE dentre os princípios defendidos em 1983, que persistem válidos até os dias atuais, podem ser citados: a autonomia e liberdade acadêmica, a docência como base da identidade do profissional da educação, a sólida formação teórico-prática, a teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador, a Base Comum Nacional dos Cursos como “concepção básica de formação do educador”, a perspectiva interdisciplinar do trabalho pedagógico.

Aguiar (2019, p.53) ainda explica que a CONARCFE se tornou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e:

continuou na mesma trilha, contribuindo com o debate crítico sobre a formação dos profissionais da educação, sem tergiversar sobre as políticas de formação vinculadas às condições materiais, o que significa a defesa permanente da valorização dos profissionais da educação, em termos da formação, condições de trabalho, planos de carreira e salários dignos, elos indissociáveis para a garantia da qualidade social da educação pública.

Como entidade de cunho acadêmico, a ANFOPE passou a ser a referência quanto aos estudos, pesquisas e representatividade na defesa dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito a formação inicial e continuada dos professores.

Entre os embates e reivindicações da ANFOPE, consideramos relevante exemplificar, nesta discussão, o que se refere a LDB 9394 (BRASIL, 1996) ao curso de Pedagogia quando os “preceitos legais estabelecidos indicavam para o curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Após, discussões acerca do assunto a formulação da LDB (BRASIL, 1996), atribuiu ao curso de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Desta maneira, a ANFOPE, assegurou como pré-requisito a formação em nível médio e superior para os profissionais que atuam na Educação Infantil.

Craidy (2001, p. 23) apresenta “uma nova doutrina em relação à criança, que é a doutrina da criança como sujeito de direitos”. Nesta perspectiva enfatiza a LDB (BRASIL, 1996) que:

Art. 29. 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).

Esta compreensão traz novas nuances para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Infantil. A criança passa a ser compreendida na sua integralidade, o que interfere diretamente na proposta pedagógica concebida pela escola. Contudo, construir conhecimentos que atendam este artigo requer investimento na formação inicial e continuada destes profissionais.

Na mesma perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) reforçam uma concepção de proposta pedagógica que visa oferecer “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009, p.19). Dessa forma os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam estar em formação contínua a fim de compreender alguns princípios e referências que são fundamentais para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da criança.

Sendo assim as DCNEI (BRASIL, 2009) definem no Art. 4º que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular,

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009)

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) ao cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, as propostas pedagógicas devem orientar as ações das instituições de ensino e definir as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, a proposta pedagógica deve complementar a educação e o cuidado das crianças, promover oportunidades de acesso, possibilitar a convivência com outras pessoas e construir maneiras de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a promoção de algumas práticas e a ruptura de relações de dominação (BRASIL, 2009). Estas orientações devem direcionar o trabalho do professor, considerando também as especificidades da relação entre educar e cuidar para com crianças de até três anos, como também a continuidade no processo de aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos sem antecipação de conteúdos da etapa subsequente.

A respeito das concepções de educação Oliveira *et.al* (2012 p.62) diz que:

as concepções de educação se relacionam e se traduzem nas propostas ou projetos pedagógicos de creches e escolas e nos diferentes níveis de gestão de situações educativas nelas encontrados, como a própria gestão da unidade, no que diz respeito a decisões administrativas e formativas, e também à gestão dos grupos infantis de 0 a 5 anos por seus professores.

De acordo com a autora, a concepção de educação ao ser apresentada na proposta pedagógica de uma escola irá trazer os diferentes níveis de gestão, situações educativas e decisões. Entre as decisões encontram-se as formativas, que a nosso ver ao ser formalizada na proposta pedagógica da escola normatiza o Art.62º-A da LDB (BRASIL, 1996) que garante a formação continuada para os profissionais no local de trabalho. Tal artigo nos leva a acreditar que a escola pode ser compreendida como um lugar de formação e que os programas de desenvolvimento profissional docente podem ser um modelo formativo que se constitui a partir das necessidades evidenciadas pelos professores em seu contexto de trabalho.

Ainda que o Art. 62º-A da LDB (BRASIL, 1996) possibilite inúmeras interpretações sobre a formação continuada no local de trabalho, o que nos interessa nesta discussão são os tempos e espaços para a formação continuada que devem ser proporcionados aos professores,

em especial aos que exercem a docência na escola de Educação Infantil em sua jornada de trabalho.

Nesta direção, a Lei Federal Nº 11.738 de 11 de julho de 2008 que institui o Piso Salarial das Carreiras do Magistério Público da Educação Básica especifica a proporcionalidade de composição da jornada de trabalho destinada a atividades de interação com os alunos e atividades extraclasse.

A Lei Nº 11.738 (BRASIL, 2008) aborda no Art. 2º, § 4º que na composição da jornada de trabalho do professor deverá ser observado “o limite de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Como também define que o período para “atividade extraclasse deve corresponder a um terço da jornada” (MEC, 2013). Assim, de acordo com a legislação, compreendemos que deve ser destinado um terço da jornada de trabalho do professor ao estudo, planejamento e avaliação.

Aqui entendemos que os momentos de estudo (MEC, 2012) na escola abrange o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou seja, as reuniões pedagógicas, da seguinte forma:

um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho é, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (MEC, 2012, p. 9).

Em suma, as reuniões pedagógicas podem ser consideradas como um espaço de debate, de organização, de discussão e de estudo. Não só podem como devem ser destinados à formação continuada das professoras em seu ambiente de atuação profissional levando em consideração o tempo destinado em sua jornada de trabalho. Ainda que a Lei Nº 11.738 (BRASIL, 2008) não consiga por si só solucionar os desafios que se referem a tempos e espaços para a concretização de programas de desenvolvimento profissional na jornada de trabalho das professoras, a sua implementação contribui para a discussão, na medida em que um terço da jornada de trabalho deve ser destinado para atividades extraclasse. Da mesma forma, a HTPC reforça a possibilidade de se constituir um espaço contínuo de formação no ambiente de atuação profissional.

Embora a Lei Nº 11.738 (BRASIL, 2008) tenha apresentado avanços no que tange a dinamização da jornada de trabalho para os professores da Educação Básica, pensamos que cada sistema de ensino precisa definir ações ou estratégias realizáveis a fim de assegurar a concretude destes momentos.

O nosso debate fundamenta-se no pressuposto de que os profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam de tempos e espaços dentro da sua jornada de trabalho para refletir

sobre a sua ação a fim de qualificar a sua prática e contribuir no desenvolvimento das crianças. Oliveira *et.al* (2019 p.49) afirma que:

é o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social.

Neste sentido, Oliveira *et.al* (2012, p.41) afirma que “os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam ainda possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento profissional dos professores”. Conforme a autora, a escola pode promover espaços de formação, constituídos a partir do que os docentes vivenciam. Nesta perspectiva a reflexão sobre a ação no coletivo pode se tornar parte essencial de espaços formativos comprometidos com o desenvolvimento dos profissionais.

O que inquieta é a ausência de ações que garantam a consolidação destes espaços formativos dentro da jornada de trabalho nas escolas de Educação Infantil, considerando que este um terço da carga horária semanal ainda não é destinado para esta finalidade. Em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2010) as escolas de Educação Infantil devem ofertar:

em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009, p.15).

Desta maneira configura-se o grande desafio da escola em promover espaços de formação dentro da jornada de trabalho e assegurar o atendimento as crianças de acordo com as DCNEI (2010).

Seguimos esta reflexão sobre as políticas educacionais relacionadas à formação continuada destacando o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, onde a Meta 15 traz a garantia da “formação em nível superior” para todos os profissionais da educação básica, seguidamente da Meta 16 que assegura a “formação continuada na área de atuação” (BRASIL, 2014).

De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação ², no ano de 2020, no estado do Rio Grande do Sul, apenas 58,2% dos professores que atuavam na Educação Infantil estavam com formação compatível com esta nível de ensino. Em relação aos professores da Educação Básica somente 50,6% haviam realizado pós-graduação *lato sensu* ou

² Disponível em <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 7 de janeiro de 2022.

stricto sensu e 44,1% destes profissionais tiveram a oportunidade de realizar cursos de formação continuada.

Próximo ao término do decênio (2014-2024) correspondente ao PNE observa-se que ainda existem profissionais que não possuem formação específica para desempenhar suas funções na Educação Infantil, assim como apenas uma parte dos profissionais da Educação Básica tiveram a oportunidade de realizar formação continuada em sua área de atuação. Entretanto, 50% dos professores da Educação Básica realizaram um curso de pós-graduação.

De acordo com estes dados, o não cumprimento das metas, em especial a que envolve a formação continuada, fortalece a possibilidade da escola de Educação Infantil ser compreendida como um lugar de formação que ao elaborar um programa de desenvolvimento profissional pode propor uma formação dentro da jornada de trabalho que considere as especificidades e necessidades da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam.

Na sequência desta discussão compete-nos destacar a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020 que 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, confirma este entendimento ao salientar no Art. 11º que “as políticas para a Formação ao Longo da Vida em Serviço, implementada pelas escolas devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores”(BRASIL, 2020). Sabemos que as políticas de formação ao longo da vida em serviço reforçam a importância de “oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho”(BRASIL, 2020). O que nos intenciona a pensar que os Programas de Desenvolvimento Profissional Docente podem ser impulsionadores de um processo *continuum*.

Em conformidade com o PNE em âmbito municipal o Plano Municipal de Educação do município de Alegrete foi instituído pela Lei Nº 5.530 de 24 de junho de 2015. Logo, a Meta 15 traz a intenção de “assegurar a todos os professores da Educação Básica a formação específica de nível superior” (ALEGRETE, 2015).

Tais dados nos levam a pensar que a ausência de ações que possibilitem o cumprimento da Lei Nº 11.738 (BRASIL, 2008), dificulta o afastamento da docente da sala de aula seja na realização de programas que ocorram dentro do espaço escolar ou pela opção do profissional em se afastar de sua função para realizar um curso de *stricto sensu*. A ausência de ações para a efetivação desta lei não só dificulta o cumprimento desta meta, assim como impacta o trabalho docente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, na medida em que as oportunidades formativas tornam-se cada vez mais escassas.

Outro dado relevante que envolve esta questão diz respeito à necessidade de se assegurar estes momentos dentro da jornada de trabalho e neste sentido salientamos que os Programas de Desenvolvimento Profissional podem ser uma alternativa viável. Os Programas de Desenvolvimento Profissional ofertados fora do contexto da escola, muitas vezes, não abordam as dificuldades enfrentadas no cotidiano da Educação Infantil.

Ainda que a Lei Complementar Nº 22 de 18 de janeiro de 2008 tenha implementado o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Alegrete e nele seja apresentado no Art 6º, como princípio básico, a qualificação e aperfeiçoamento dos professores da rede municipal de ensino de Alegrete, o que precisa ser repensado é o período que é destinado aos professores para a realização de sua formação continuada dentro e fora do ambiente de atuação profissional, tendo em vista que o Art. 19º que traz a qualificação profissional na perspectiva de aprimoramento permanente. Este aprimoramento, por sua vez, será reservado a estudos, planejamento e avaliação com licenciamento periódico ou incluído fora da carga horária de trabalho dos professores, conforme especificado no Art. 25º, da Lei Nº 22 de 18 de janeiro de 2008.

O regime normal de trabalho dos profissionais de educação será de: I - vinte (20) horas semanais (hora relógio) para atuação na Educação Infantil e Educação Básica (Fundamental de 1ª a 4ª séries), estando as horas atividades fora da jornada e contempladas pela percepção da gratificação de unicodência, na forma da lei. (ALEGRETE, 2005).

Ao contemplar a hora atividade o referido artigo determina que as mesmas sejam realizadas fora da jornada de trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Já o licenciamento periódico remunerado de três meses, conforme Art. 21º dar-se-á da seguinte maneira:

o titular de cargo de carreira poderá, no interesse do ensino, afastar-se do exercício de cargo efetivo para qualificação profissional, com a respectiva remuneração, por até três (3) meses (ALEGRETE, 2008, Art.21).

De acordo com o Art. 21º os professores que optarem por realizar cursos de *stricto sensu*, o tempo/licença destinado para a realização dos mesmos corresponderá a três meses e por este período a remuneração será assegurada. Na necessidade de manter-se afastado por um tempo maior o provento será suspenso. Contudo o Art. 67º da LDB (BRASIL, 1996) menciona, nas alíneas II e V, que os sistemas de ensino assegurarão nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, Art.67).

Compreendemos que seja necessário dialogar a respeito das alíneas citadas acima, na medida em que as mesmas nos permitem compreender a divergência entre elas e o Plano de Carreira do Município de Alegrete. No entanto, acreditamos que esta incompatibilidade de percepções seja justificada pelo período em que o plano foi instituído (2008), época que antecede a implementação ou alteração de algumas leis e resoluções.

A Lei Nº 12.796 de 2013, inclui na LDB (BRASIL, 1996), o Art. 62-A, que apresenta a possibilidade de formação continuada para os professores no local de trabalho.

A resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, apresenta no Art. 7º algumas características que devem constar nas formações continuadas, entre elas destacamos a duração prolongada, onde diz que:

IV- adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor (BRASIL, 2020, Art. 7).

Aqui a formação em serviço na escola é considerada uma possibilidade eficiente para a melhoria da prática docente. Contudo, ainda que sejam expostas as possibilidades de formação continuada como formação em serviço no local de trabalho e dentro da jornada de trabalho acreditamos que seja necessário a reformulação do plano de carreira a fim de que este possa propor ações que oportunizem a concretização de tal proposta.

Sabemos que os sistemas de ensino alegam não ter recursos que possibilitem o processo contínuo de formação dentro da jornada de trabalho e o direito da garantia da carga horária curricular para as crianças. Todavia a ausência de momentos de estudo, sejam eles, na escola ou a oportunidade de realizá-los fora dela, contribui cada vez mais para a desmotivação e a desvalorização das profissionais e da busca contínua.

Neste sentido enfatizamos a necessidade de tornar oportuno o planejamento e a consolidação de Programas de Desenvolvimento Profissional dentro da jornada de trabalho compreendemos que os instituídos numa EMEI podem auxiliar e melhorar os indicadores e as metas/estratégias propostas nas políticas educacionais. O Programa de Desenvolvimento Profissional constituído na escola articula-se com a prática docente, o que os diferencia das tradicionais formações continuadas que por sua maioria não se relacionam com os desafios oriundos do contexto.

Vaillant e Garcia (2012, p. 196) pontuam que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores”. Acreditamos que os Programas de Desenvolvimento Profissional, constituídos na escola de Educação Infantil, podem ser considerados experiências exitosas que podem melhorar a prática docente, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entretanto os Programas de Desenvolvimento Profissional não podem ser compreendidos de maneira isolada na medida em que as políticas educacionais, as condições de trabalho e a fase da carreira vivenciada pelos professores são fatores que interferem na consolidação.

2.2 O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente: novas perspectivas para a construção de um lugar de formação nas escolas de Educação Infantil

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente por entendermos que ele traz possibilidades de refletir e planejar a formação centrada na escola e nas professoras a partir do princípio de “evolução” e “continuidade”, contrapondo-se a ideia de que as etapas não se articulam entre si (MARCELO GARCÍA, 2009).

Neste sentido, planejar o desenvolvimento profissional dos professores *in loco* é considerar os percursos, as necessidades e as perspectivas destes profissionais como um processo contínuo de aperfeiçoamento e mudança. Desta maneira, Mizukami (2013, p.26) afirma que “a escola é um local importante e privilegiado para aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como para a construção de conhecimentos profissionais sobre a docência”. É por esta razão que os processos formativos planejados na escola são alternativas eficazes de desenvolvimento pessoal e profissional, visto que desencadeiam partilhas e reflexões acerca das práticas pedagógicas, contextualizadas pelos desafios que necessitam ser enfrentados pelos professores.

Na escola de Educação Infantil, observa-se a dificuldade dos professores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas em estabelecer a intrínseca relação entre o cuidar e o educar. Já as profissionais que atuam em turmas de crianças pequenas evidenciam, muitas vezes, a falta de clareza em suas práticas, antecipando a escolarização precoce de crianças de 4 e 5 anos.

Oliveira *et.al* (2012, p.44) diz que “muitas vezes, os professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme costume sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar essa tarefa”. Desse modo, a formação na escola pode proporcionar

situações que favoreçam a análise, a reflexão e o estudo de questões que permeiam o contexto da Educação Infantil.

Bolzan (2019, p.20) diz que “para que a prática pedagógica seja fonte de conhecimento e se constitua em epistemologia, esta tem que favorecer a análise e a reflexão sobre a própria ação, possibilitando assim, a transformação da atuação docente”. De acordo com a autora, o professor deve ter a oportunidade de revisitar a sua prática na medida em que a análise e a reflexão sobre a mesma pode propiciar a mudança de postura do docente e a construção de uma nova perspectiva acerca da situação refletida e analisada.

Bolzan (2019) afirma que a maneira como o professor desempenha as suas funções é fonte de conhecimento, visto que se fundamenta em situações concretas, vividas pelo docente. Os professores precisam de momentos para pensar nas situações vivenciadas, assim como em suas crenças, na intenção de estar em constante desenvolvimento.

Ainda, segundo Bolzan (2019, p.19) “a cada etapa da trajetória docente, as exigências e necessidades remeterão o professor à busca de caminhos capazes de maximizar sua atuação profissional”. Nesta direção concordamos com a autora ao entender que o professor ao longo de sua trajetória depara-se com diferentes desafios que o impulsionarão a buscar e construir saberes que contribuirão no seu desenvolvimento. No entanto, acreditamos que a construção do conhecimento só ocorrerá a partir do momento em que este professor compreender os percursos pelos quais pretende percorrer “a maneira como os professores aprendem afeta sua atividade prática, o que os coloca diante da responsabilidade pela própria formação” (BOLZAN, 2019, p.20).

Ao pensarmos no professor como o principal sujeito na formação, podemos afirmar que o profissional exerce papel preponderante na sua formação, suas experiências colaboram com o seu desenvolvimento e suas crenças influenciam a forma como aprendem, porém, somente o professor é capaz de modificar a sua prática.

A respeito dos conceitos de desenvolvimento profissional e formação continuada, Oliveira Formosinho (2009) apresenta em suas palavras a diferenciação entre ambos, visto que para ela, o desenvolvimento profissional envolve o crescimento do profissional, já o de formação contínua se centra no processo do ensino e da formação. Portando para Oliveira Formosinho (2009, p. 226) o desenvolvimento profissional pode ser entendido como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas”.

É nesta perspectiva de crescimento profissional e de melhorias das práticas que Imbernón (2011) compreende o desenvolvimento profissional do professor, concebido como

qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos profissionais.

O desenvolvimento profissional é caracterizado por ser uma atitude permanente de investigação que ao centrar-se nos desafios que o professor enfrenta, sejam eles relacionados à sua prática ou referentes à aprendizagem dos alunos, pode ser considerada uma abordagem formativa, inserida em um contexto e permeado por desafios e dificuldades, que necessitam de soluções.

Ao considerarmos que a escola de Educação Infantil deve envolver o cuidar e o educar o desenvolvimento profissional na escola se faz pertinente na medida em que essa compreensão envolverá a tomada de decisões que nortearão a “organização das creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola” (BUJES, 2001, p.17).

No âmbito da escola de Educação Infantil estas decisões são tomadas pelo professor que através do seu trabalho docente demonstra a concepção de infância, de escola, de educação infantil que norteia a sua prática. Por tal razão, Oliveira *et.al* (2012, p.44) diz que o professor que atua na Educação Infantil precisa compreender que:

além dos conhecimentos sobre as crianças é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com o projeto de educação infantil brasileira e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição.

Kelchtermans (2004) afirma que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido através de duas perspectivas, a primeira é o resultado de uma interação com o contexto, constituindo - se em um processo de aprendizagem que por vezes ocasiona mudanças no pensamento e na prática dos professores, já a segunda perspectiva questiona a maneira que o desenvolvimento profissional, pode ser organizado, a fim de torná-lo mais eficaz.

Marcelo e Vaillant (2009) apresentam o Desenvolvimento Profissional Docente como um conceito polissêmico, com diferentes significados, contextos e práticas que envolvem a aprendizagem e a formação dos professores focando-se nas experiências destes sujeitos.

Ainda de acordo com os autores citados, o desenvolvimento profissional é uma oportunidade de aperfeiçoamento que propicia aos professores a construção de habilidades criativas e reflexivas que permitem a melhoria da prática e concomitantemente a resolução de problemas que são evidenciados.

Logo compreendemos que o desenvolvimento profissional *in loco* requer tempo e espaço para entender as necessidades dos professores, das crianças e da escola.

No que tange o desenvolvimento profissional, Marcelo e Vaillant (2009, p.77) explicam que este implica interação com o contexto espacial e temporal. Sobre esta questão, vale ressaltar que:

o contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizacional e cultural em que o trabalho dos professores é realizado. Dentro desses ambientes há múltiplas interações sociais envolvendo pares, pais e diretores. Dessa forma, as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional do professor promovendo-o ou inibindo-o. O contexto espacial em que a atividade docente ocorre influencia, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência sobre a atitude em relação ao desenvolvimento profissional[...]os professores focam em diferentes temas dependendo do momento em que estão na carreira docente

Neste sentido, a escola pode ser compreendida como um local oportuno para a formação, na medida em que este ambiente pode promover ou inibir o desenvolvimento dos professores. Contudo fica inerente a relação entre a dimensão temporal e biográfica do professor com o seu desenvolvimento.

Concordamos com os autores ao entender que a interação com o contexto e as condições do trabalho influenciam no desenvolvimento do professor e de acordo com este viés, Silva (2013, p.57) afirma que “a escola deve ser o *locus* permanente da construção de conhecimentos que contribuam para a ação docente”.

Nesta perspectiva de permanente construção de conhecimento, García (2009) pontua que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um processo *continuum* em que todas as etapas, articuladas entre si, dão continuidade na constituição do professor e no aperfeiçoamento do seu trabalho. Compactuamos com o autor ao entender que a prática e o exercício profissional docente não podem ser formadores por si só e neste sentido a formação continuada se faz necessária na medida em que os docentes constituem saberes ao longo da sua formação e exercício profissional. Deste modo os desafios oriundos do cotidiano escolar evidenciam a necessidade de haver o entrelaçamento e o fortalecimento de um processo *continuum* de desenvolvimento profissional.

Partindo destas considerações, e frente aos constantes desafios da docência, consideramos importante fortalecer a função da escola como um espaço de formação no contexto de atuação profissional, que por excelência, constitui-se um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

2.3 A construção dos programas de desenvolvimento profissional docente em escolas de educação infantil

Iremos começar a discussão sobre os programas que envolvem o desenvolvimento profissional docente trazendo o que Marcelo e Vaillant (2009, p. 66) se referem ao dizer que “os professores precisam aprender com a prática” e neste sentido compreendemos que os programas que se desenvolvem na escola de Educação Infantil possuem maior potencial de favorecer a construção de novos conhecimentos para repensar a prática pedagógica.

A escola de Educação Infantil é um espaço onde as crianças vivem a infância em diferentes tempos e espaços. Bujes (2001, p.18) afirma que “a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca”. Dessa maneira, concordamos com a autora, quando ela se refere que o “processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação, [sendo este] o fenômeno pelo qual a criança passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também produzi-la e ativamente transformá-la” (BUJES, 2001, p.18). Entretanto, para que este processo ocorra, as crianças necessitam de um contexto que possa propiciar estas vivências.

Ao nos remetermos as DCNEI (BRASIL, 2009) passamos a nos apoiar em uma concepção que considera a criança como um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações que vai estabelecendo desde cedo com o mundo em que vive.

Sendo assim, é evidente a necessidade de se pensar um programa de desenvolvimento profissional específico para os professores que exercem a docência na escola de Educação Infantil, considerando as especificidades desse sujeito histórico. Logo, os processos formativos instituídos na escola permitem que ocorra “das aprendizagens colaborativas a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, juntamente ao conhecimento do conteúdo” (BOLZAN, 2019, p.104) ambos tão necessários para a prática docente.

Nesta direção Marcelo e Vaillant (2009) ao abordarem a eficácia dos programas de desenvolvimento profissional, organizaram nove princípios que devem nortear modelos de formação que visam ser constituídos na escola.

Assim sendo partiremos do princípio que os programas de desenvolvimento profissional devem incentivar a participação dos professores no “planejamento e estruturação da sua própria aprendizagem” (MARCELO E VAILLANT, 2009). Concordamos com Marcelo e Vaillant (2009) ao compreender que ao terem a oportunidade de participar da elaboração de um programa, os professores passam a ter um compromisso maior com a sua aprendizagem e

com o seu desenvolvimento, na medida em que este planejamento se constituirá em torno dos desafios da escola.

Os professores aprendem em seu local de trabalho e toda aprendizagem deve ocorrer em um contexto específico, Marcelo e Pryjma (2013, p.47) afirmam que “os programas de desenvolvimento profissional que apresentam um bom impacto nos seus resultados buscam oportunizar que a docente reflita ativamente sobre a sua prática”.

Nesta mesma linha de argumentação entendemos que os programas de desenvolvimento profissional devem tornar oportuno a participação dos docentes e a reflexão das mesmas sobre a sua prática. Day (2001) destaca que, a reflexão sobre a ação docente, ao ocorrer de maneira rotineira incorporada ao cotidiano das escolas, potencializa uma formação contínua e sistemática, afastando-se de formações pensadas verticalmente, fragmentadas e completamente desvinculadas da necessidade docente.

A respeito da reflexão sobre a ação, Marcelo e Pryjma (2013, p.41) compreendem que ela leva o professor “a analisar e reconsiderar as situações complexas surgidas no cotidiano profissional, conduzindo-a a uma nova prática profissional, ou induzindo-a a repensar o seu próprio papel dentro da instituição”.

A partir do pressuposto de que a reflexão sobre a ação incentiva os professores a pensar sua prática a partir dos desafios oriundos do cotidiano escolar, Bolzan (2008, p.113) afirma que “os processos utilizados na reflexão da ação se assemelham aos utilizados nas pesquisas científicas, desencadeando a ideia da pesquisa da prática”.

Neste sentido Marcelo e Pryjma (2013) afirmam que a ideia da pesquisa na prática pode respaldar-se na concepção de que os professores devem analisar a sua própria prática a fim de entender e refletir sobre os problemas internos da sala de aula na intenção de encontrar elementos que possam auxiliá-los teoricamente.

Ao terem a oportunidade de refletir sobre sua a prática, **os professores identificam o que precisam aprender**³ para planejarem experiências que lhes permitam entender suas próprias necessidades.

Acreditamos ser oportuno destacar que um aspecto importante dos programas de desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades dos professores e as atividades de formação que os mesmos realizam.

³ Em negrito os princípios dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente segundo Marcelo e Vaillant (2009)

Ao mencionarmos as necessidades dos professores tratamos especificamente dos desafios que são encontrados na sala de aula. Os programas comprometidos com o desenvolvimento profissional devem centrar-se em temáticas que visem a **resolução dos problemas** da sala de aula.

Todo programa de desenvolvimento deve ter como eixo articulador a **análise da aprendizagem dos alunos**. A análise e compreensão de como tal fenômeno ocorre possibilita que os professores entendam quais as dificuldades que os alunos apresentam ao se depararem com determinados conteúdos, além de propiciar que o planejamento seja elaborado de acordo com estas dificuldades e com as metas que almejam alcançar.

Conhecer as necessidades das crianças e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser atingidas não só favorecem a aprendizagem das crianças, assim como contribuem para a definição do que o professor necessita aprender.

Portanto, todo programa deve considerar as necessidades das crianças e tais informações subsidiarão a elaboração dos objetivos que contemplarão o que os professores precisam aprender.

O **conteúdo** do programa torna-se um princípio na medida em que sua organização contempla o que a criança e a professora precisam aprender. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 86) “o professor é o sujeito e não o objeto de formação” e neste cenário “o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir da sua prática”.

Entendemos que o conhecimento dos professores, tal como o levantamento das necessidades evidenciadas pelo grupo, corrobora com a planificação de programas que estejam voltados para os desafios daquele determinado corpo docente. Neste sentido Marcelo e Pryjma (2013, p.45) recomendam que “o processo de formação do professor não deve ocorrer de maneira isolada do contexto educacional”.

Desta forma salientamos que um outro princípio dos programas é a **escola** como local de formação. Para Imbernón (2011, p.88) este pensamento permite “uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança”.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Segundo o autor supracitado (2011) a formação planejada e consolidada na escola é mais que uma a mudança de um espaço ou local de formação, envolve os sujeitos e todos os

elementos que os constituem como pessoas e profissionais. Percebemos a escola como local de formação que pode tecer seus programas a partir e com um grupo de trabalho na intenção de desenvolver um paradigma de colaboração entre os professores.

Com propriedade, este grupo de trabalho pode concretizar o que Imbernón (2011, p.85) define como “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”.

A incorporação de **múltiplas fontes de informação** deve ser garantida como outro princípio de um programa. Toda proposta de programa deve incluir a partilha de informações sobre o desenvolvimento das crianças e os demais processos envolvidos na implementação.

Presume-se, que os professores precisam refletir sobre a sua prática, para que possam traçar entendimentos que os levem a aprender conteúdos que sejam condizentes com as dificuldades encontradas, a fim de que possam utilizar o conhecimento em uma perspectiva de mudança.

Ao pensarmos em uma perspectiva de mudança, fica inerente a fala de Marcelo (2009) quando ele se refere ao conceito de desenvolvimento profissional como promoção de uma mudança. Nesta direção é imprescindível compreender que todo “processo de mudança perpassa pelos preconceitos e crenças dos docentes” (MARCELO, 2009, p.15).

Ainda que os professores participem de programas que favoreçam o seu desenvolvimento, as crenças afetam a maneira como os mesmos conduzirão tais experiências (MARCELO, 2009). Por vezes, as crenças impedem que certas práticas passem pela mudança necessária. Para tanto notamos que as crenças vinculam-se a afetos e valores que determinam e selecionam as informações que são definidas como o conhecimento que será utilizado, mantido ou modificado.

Marcelo e Vaillant (2009, p.66) apontam que as “crenças são como preconceitos ou premissas que as pessoas possuem sobre o que consideram verdadeiros”. As modificações das crenças e do conhecimento provocam uma mudança nas práticas e conseqüentemente produzem uma melhoria. Ao levarem em consideração as *crenças* das professoras, os programas de desenvolvimento, possibilitam que estas sejam usadas como filtros do conhecimento que orientam a conduta e melhoram a compreensão sobre as teorias. A análise das crenças, das experiências e dos hábitos das professoras permite a compreensão e a elaboração de estratégias para a construção de um programa.

Como pilar sustentador de um programa destaca-se a **resolução colaborativa de problemas**, pois estes permitem que as professoras trabalhem juntos na identificação e resolução dos problemas.

Aqui reforçamos que a resolução colaborativa também deve ser utilizada no planejamento do programa e na tomada de decisões conjuntas a fim de decidir caminhos coletivamente.

Para tanto, o desenvolvimento profissional deve ser **contínuo e evolutivo**. Planejar práticas eficazes requer uma aprendizagem contínua, onde o seguimento e o apoio asseguram “a mudança real e a melhora contínua” Marcelo e Pryjma (2013) explicam que estes programas também devem reservar:

um tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e metodologias de ensino e recebem o apoio e assessoramentos necessários em suas aulas quando enfrentarem qualquer tipo de problema em sua implementação. MARCELO E PRYJMA (2013, p 41).

Cada professora precisa planejar a maneira como colocará em prática o conhecimento adquirido, necessitará de momentos para a realização do que será proposto, e do acompanhamento e a orientação para a implementação da melhoria ou mudança almejada.

Nesta perspectiva os programas de desenvolvimento devem permitir aos professores tempos e espaços para a partilha e a reflexão das práticas, assim como para o estudo e a discussão de conceitos relacionados à temática abordada. Outra justificativa é de que “a escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre sujeitos e os muitos elementos ali presentes” (ARAÚJO E OLIVEIRA 2012, p.49).

Araújo e Oliveira (2012) expõem que as narrativas são ferramentas de e para a formação constituindo-se durante o processo formativo como uma excelente estratégia para compreender os sujeitos e suas práticas.

Acentuamos que as ideias dos autores (2012) estão de acordo com as de Nóvoa (1995) quando ambos apresentam as narrativas como um método que aborda a história das professoras, suas vidas e experiências, o seu desenvolvimento individual e coletivo. Portanto pelo exposto, podemos afirmar que as narrativas podem ocasionar reflexões sobre a ação sejam elas narradas ou escritas.

Os programas de desenvolvimento devem ser planejados com cuidado, na intencionalidade de sua efetivação e de resultados significativos. Não basta saber da dificuldade enfrentada na profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções.

A possibilidade de “repensar o processo de ensinar e de aprender implica a desconstrução e a reconstrução da ação pedagógica a fim de que possamos redimensionar a prática”(BOLZAN, 2020, p.23). Ao planejar os programas é necessário considerar a

importância desta inter - relação com o grupo, quem deve estar envolvido no planejamento e como deve ser planejado, desenvolvido, executado, acompanhado e avaliado a fim de que se obtenham resultados profícuos.

Acreditamos ser válido pontuar que os Programas de Desenvolvimento Profissional devem envolver os professoras e gestores (as) na tomada conjunta de decisões e por fim tendo a escola como contexto e as necessidades enfrentadas pelos professores como objeto de diálogo, reflexão e estudo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados nessa pesquisa, entre eles a abordagem metodológica, contexto da intervenção, sujeitos da pesquisa, diagnóstico e o plano de ação.

Ao realizar a presente pesquisa almejamos contribuir com a construção de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente na escola de Educação Infantil que atuo como coordenadora pedagógica. Optamos pelos programas de desenvolvimento profissional, por compreender que tal proposta se faz oportuno na medida em que o desenvolvimento das professoras ocorre em seu contexto de trabalho e na possibilidade de solucionar os problemas vivenciados no cotidiano da escola.

3.1 A Pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação

Em consonância com os objetivos propostos, esta pesquisa tem caráter qualitativo que, de acordo com Michel (2009) é aquela que não se comprova numérica e estatisticamente, no entanto convence na forma de experimentação empírica, a partir de uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente, onde o pesquisador participa, compreende e interpreta. Neste sentido, concordamos com Michel (2009, p.37) ao afirmar que nos dados “há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los”.

Como método de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação por compreendermos que esta tem como aspecto primordial a participação das pessoas envolvidas, oportunizando a aprendizagem de todos os sujeitos (pesquisador e participantes).

É importante salientar que a pesquisa-ação, é definida por Thiollent (2018, p.16) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por ser uma pesquisa social, a pesquisa - ação tem por base a experiência e a observação que é constituída a partir da relação dos sujeitos com a situação problema. A pesquisa - ação busca como resultado o desenvolvimento do conhecimento e mudança da situação investigada.

Nesta linha de argumentação entendemos que a pesquisa-ação pode vir a ser utilizada na formação de professores, encontrando na escola um contexto favorável, na medida em que

os sujeitos envolvidos almejam dizer e fazer algo em prol da mudança, de uma “ação planejada na forma de uma intervenção, com mudanças na situação investigada” (THIOLLENT, 2018, p.5). Entre os aspectos desta metodologia, destaco o aprendizado por meio da ação coletiva que oportuniza o desenvolvimento pessoal e profissional mediante a melhora das próprias práticas.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida a pesquisa ação exige uma estrutura de relação entre o pesquisador e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. Compreendemos que tal definição entrelaça-se a uma proposta de desenvolvimento profissional docente ao possibilitar aos sujeitos, participantes e pesquisador, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora de si e do contexto onde ocorre.

3.2 Contexto da intervenção

Alegrete é um município ⁴ pertencente ao estado do Rio Grande do Sul, localizado na Fronteira Oeste do estado Figura 2-a. Cidade natal do poeta Mário Quintana e do político, diplomata brasileiro e ex-presidente da Organização das Nações Unidas (ONU) Oswaldo Aranha.

Está a uma distância de 491 km de Porto Alegre, capital gaúcha, e a 545,5 km de Jaguarão, cidade onde está localizada a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, em 2021 a população estimada era de 72.493 mil habitantes. Na Figura 2-b é apresentada a imagem aérea do município de Alegrete.

⁴ Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

⁵ Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

Figura 1 - a) Localização do município de Alegrete, no mapa político do estado do Rio Grande do Sul e b) Imagem aérea da cidade de Alegrete



1-a) Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

1-b) Fonte: www.correiodopovo.com.br

Maior município gaúcho em extensão territorial, com uma área abrangente de cerca 7.800,163 km, como pode ser visto na Figura 3. Sua economia baseia-se na agricultura e na pecuária.

Figura 2 - Zona Urbana e Zona Rural do município de Alegrete



Fonte: Google Eart

O município de Alegrete⁶ surgiu no ano de 1811, de um acampamento português às margens do rio Inhanduí. Neste mesmo local em 1814 é construída uma capela, que

⁶ Disponível em: www.alegrete.rs.gov.br. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

posteriormente recebeu o nome de Nossa Senhora da Conceição Aparecida. Em 1816 o então povoado de “Aparecida” é atacado pelos espanhóis.

No ano de 1817, os sobreviventes do povoado, solicitaram autorização ao Marquês de Alegrete, governador da Capitania de São Pedro, para reconstruir o povoado em outro local. O requerimento dirigido, ao governador da capitania, não possuía assinaturas, presumindo-se que os requerentes, na época, não sabiam escrever e ler. À margem esquerda do Rio Ibirapuitã, foi escolhida como local para o novo povoado, denominado de Nossa Senhora Aparecida de Alegrete.

Quanto à educação que se desenvolvia, é possível afirmar que as carências enfrentadas na educação em Alegrete naquele período decorriam da economia pastoral do RS e do povoado que não exigirá do homem mais do que a habilidade de dominar os animais e contá-los no campo. Alguns homens de maior visão e posses contratavam professoras particulares para dar iniciação cultural a seus filhos, com isso nasce o “mestre-escola” e, com ele, a escola.

No município e no RS, inúmeras escolas rurais surgiram nessas circunstâncias. A partir da Independência do Brasil, e com o advento da constituinte de 1823, ficou estabelecido que o ensino deveria ser gratuito e para todos os cidadãos, ficando a educação a cargo das Províncias. O Projeto Cunha Barbosa, em 1826, propôs a criação de escolas; em 1827 o referido projeto foi transformado em Lei Federal. Alegrete passa a ter oficialmente uma escola elementar.

Em 1842, ano em que os jornais começaram a aparecer, surge o interesse dos moradores pela leitura. No ano de 1846, uma Lei Estadual de Nº 44 criou duas escolas estaduais no município: uma para meninos e outra para meninas, não havendo mudanças em termos de ensino, apenas solicitações junto aos órgãos competentes para que houvesse maior dinamismo na educação da cidade. Alegrete tornou-se povoado, vila e adquiriu o foro de cidade em 22 de janeiro de 1857.

Atualmente, Alegrete conta com 32 escolas municipais, 47 escolas estaduais, 02 federais e 06 da rede privada. Possui ainda significativo número de instituições de ensino superior, dentre elas a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade da Região da Campanha (URCAMP).

Há seis casas de memória: Museu Oswaldo Aranha, Museu de Arqueologia e Artes Dr. José Pinto Bicca de Medeiros (MAARA), Museu Alegrete (CEPAL), Museus do Esporte João Saldanha, Museu Mário Quintana e Museu Vasco Alves (Zona Rural).

3.3 Contexto da pesquisa-ação

A pesquisa - ação foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates, situada na Rua Vasco Alves, N° 682, Bairro Macedo, na cidade de Alegrete/RS. Na Figura 4-a apresento uma fotografia da fachada da escola e na Figura 4-b equipe de profissionais que atuam na referida escola.

Figura 3-a) Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates e 4 - b) Equipe de profissionais do contexto da pesquisa ação



Fonte: 3-a) Imagem registrada pela pesquisadora em 22 de fevereiro de 2022.

Fonte: 3-b) Imagem registrada pela pesquisadora em 21 de julho de 2022.

O prédio foi doado para a associação de moradores do bairro Macedo, em meados da década de 1990. Na época os moradores tiveram a iniciativa de solicitar ao prefeito da cidade de Alegrete, um local que ofertasse atendimento às crianças da comunidade. O prédio, já existente, foi ampliado e recebeu o nome de Tenente Salustiano Prates. A escolha foi realizada pelos moradores que homenagearam um morador da comunidade que costumava realizar várias ações em prol da comunidade.

A creche de caráter assistencialista e comunitário foi fundada em 28 de fevereiro de 1994, ofertando atendimento a 160 crianças oriundas de famílias do bairro Macedo e adjacência, região periférica da cidade.

Em 25 de outubro de 2001, através do Parecer N° 06/2001 do Conselho Municipal de Educação de Alegrete (CMEA), a então creche, passa a ser Escola Municipal de Educação Infantil.

Partindo da concepção que formaliza a criança como um sujeito de direitos e a importância da Educação Infantil e de todas as vivências que nela são propiciadas, a EMEI Tenente Salustiano Prates traz em seu PPP (2019, p.9) “a importância das experiências

em família e na escola no desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Neste sentido, a EMEI, norteia suas práticas através de uma proposta de trabalho que tem a criança como protagonista de um processo que necessita da mediação da família e da escola.

Uma vez entendido o verdadeiro sentido da Educação Infantil e a sua importância no desenvolvimento de uma criança, cada escola de Educação Infantil deverá escolher experiências que conduzirão e propiciarão a construção de aprendizagens que ultrapassarão a escola e contribuirão com uma sociedade futura.

Oliveira *et.al.* (2012, p.48) descreve que as “experiências são os primeiros referenciais que devem ser considerados na escolha de práticas educativas que vão compor a proposta de uma instituição de Educação Infantil” e que estas devem estar alinhadas ao PPP da instituição infantil. Nesta perspectiva o PPP da EMEI Tenente Salustiano Prates (2019, p.13) destaca o papel do educador que:

Torna - se mediador de uma educação, que visa a formação humana integral do sujeito, problematizando através das brincadeiras e interações, a pluralidade de experiências planejadas, bem como propondo projetos de trabalho, que envolverão de maneira lúdica , o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se, possibilitando ao protagonista de todo o processo uma riqueza de propostas e possibilidades que ampliarão o seu repertório pessoal, social e cultural.

Considerando a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade sob regramento da Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013 e tendo em vista a Meta 1 do PNE(BRASIL, 2014) que visa universalizar a Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos, salientamos que as turmas de Maternal I e II estão localizadas no prédio sede da EMEI e as turmas de Nível A e B ocupam espaços cedidos por escolas da rede estadual de ensino.

A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) juntamente com a Secretaria de Educação (SEDUC) implementaram no ano de 2018 o Convênio da Oferta da Educação Infantil em escolas estaduais. Este convênio partiu de um levantamento realizado pela SECEL, onde ficou evidenciado a ausência de vagas para atender todas as crianças de 4 e 5 no município de Alegrete.

A universalização, a obrigatoriedade e o levantamento das necessidades foram fatores preponderantes na escolha de alguns educandários da rede municipal de ensino para que os mesmos passassem a ser uma escola de referência para direcionar e coordenar as escolas do convênio. Sob responsabilidade da EMEI Tenente Salustiano Prates ficaram as turmas lotadas nas seguintes escolas da rede estadual de ensino: Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Farroupilha e Colégio Estadual Emílio Zuñeda.

O convênio possibilitou a abertura de novas turmas e concomitantemente ampliou o número de vagas em espaços oriundos das escolas da rede estadual de ensino. A EMEI Tenente Salustiano Prates responsabilizou-se por 6 turmas de crianças pequenas sendo: 2 turmas de níveis A e 4 níveis B, totalizando 100 vagas. Neste projeto a SECEL, responsabilizou-se pelos recursos humanos e a SEDUC disponibilizou a estrutura física das escolas da rede estadual.

No que diz respeito ao nível socioeconômico das famílias, aproximadamente 40% delas estão em situação de pobreza, situação acentuada pela Pandemia da Covid 19. O nível socioeconômico desta clientela é baixo, já os 60% restantes das famílias pertencem à classe média - baixo. A EMEI Tenente Salustiano Prates atende 158 crianças, são 58 crianças bem pequenas e 100 crianças pequenas, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Quadro com a organização de turmas e alunos da EMEI Tenente Salustiano Prates

| Etapa | Turmas | Turno Parcial | Número total de crianças | Idade | Localização das salas de aula |
|--------------|---------------|----------------------|---------------------------------|--------------|--------------------------------------|
| Creche | Maternal I | Manhã | 12 | 2 anos | EMEI Tenente Salustiano Prates |
| Creche | Maternal I | Tarde | 12 | 2 anos | EMEI Tenente Salustiano Prates |
| | Maternal II | Manhã | 10 | 3 anos | |
| Creche | Maternal II | Tarde | 12 | 3 anos | EMEI Tenente Salustiano Prates |
| | Maternal II | Tarde | 12 | 3 anos | |
| Pré-Escola | Nível A | Manhã | 20 | 4 anos | EEEF Farroupilha |
| | Nível A | Tarde | 20 | 4 anos | CEEZ |
| Pré-Escola | Nível B | Manhã | 20 | 5 anos | EEEF Farroupilha |
| | Nível B | Manhã | 20 | 5 anos | EEEF Farroupilha |
| Pré-Escola | Nível B | Tarde | 20 | 5 anos | CEEZ |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados coletados em julho de 2021 - número de matrículas no ano de 2021.

Para atender uma demanda de 5 turmas e 58 crianças, fazem parte do quadro efetivo no prédio da escola pólo; uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, três professoras, sete atendentes, um estagiário, uma servente, uma cozinheira e uma zelador. Já as

escolas conveniadas contam com quatro professoras, três atendentes e uma estagiária para atender a 6 turmas e os 100 alunos.

3.4 A Educação Infantil no Município de Alegrete

Na intenção de começarmos este diálogo sobre a Educação Infantil no município de Alegrete apresentaremos alguns documentos que possibilitam a compreensão sobre como este nível de ensino foi se constituindo.

No ano de 1996, a LDB (BRASIL, 1996), trouxe no Art. 4º o ensino fundamental como etapa obrigatória da educação brasileira. Destacamos que nesta primeira versão da LDB (BRASIL, 1996) a Educação Infantil ainda não era reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constituiu-se em um documento de caráter instrumental e didático com referências e orientações pedagógicas elaboradas para auxiliar e fundamentar o trabalho pedagógico do professor, das instituições e sistemas de ensino. Ao serem elaborados os subsídios abordados visaram esclarecer o que deveria ser ensinado na Educação Infantil, no entanto sua finalidade guiou uma reflexão de cunho educacional e de auxílio ao professor. Ainda que o RCNEI (BRASIL, 1998) tenha trazido para o debate alguns elementos que até então não estavam contemplados, notamos que o sucinto diálogo sobre a etapa e o perfil profissional para atuar na mesma já indicavam que alguns aspectos teriam que ser repensados ao longo do tempo.

Em 2009, pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são instituídas as DCNEI que em uma perspectiva mais abrangente trouxe uma concepção de criança, onde a mesma tornou-se o centro do processo e as especificidades passaram a ser refletidas e contempladas nas práticas educativas. Além desta percepção acerca da criança, o referido documento trouxe orientações que incluíram diversos aspectos organizacionais e balizadores para as instituições de ensino como matrículas e faixa etária, jornada parcial/integral, princípios, concepção de proposta pedagógica, objetivos, práticas pedagógicas, avaliação, organização de espaço, tempo e materiais. É notável que tal marco legal tenha apresentado avanços significativos na concepção de criança e das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

Em suma, percebemos que ambos trouxeram avanços para a educação infantil no que se refere à concepção de criança e de perspectivas de cunho pedagógico e organizacional. Todavia observa-se que a discussão entre formação inicial ou contínua dos profissionais da Educação

Infantil, anteriormente apresentada na LDB (BRASIL, 1996) nos Art. 61º e 62º não ganhou ênfase em tais marcos legais.

Somente em 4 de abril de 2013, a redação dada pela Lei Nº 12.796, Art. 29º formaliza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo a obrigatoriedade de matrículas para crianças de 4 anos. De acordo com esta redação, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passou a ter por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, visando abranger os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Com a inserção da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais um importante passo é dado neste processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. Em 20 de dezembro de 2017, a homologação da BNCC reforça a concepção da Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, e apresenta a criança, como um sujeito “que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p.37).

Em conformidade com alguns marcos legais que formalizam e normatizam a Educação Infantil, o Conselho Municipal de Educação do Município de Alegrete (CMEA), no Parecer Nº 09 de 2006 observando tais determinações deliberou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Alegrete que especificam uma nova visão da infância, dando destaque a “organização de espaços destinados à educação, as instituições específicas para as crianças em escolas de Educação Infantil”(CMEA/ALEGRETE, 2006, p.2).

A universalização da Educação Infantil com qualidade tornou-se a grande meta a ser alcançada. No que diz respeito à proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Alegrete orientam que as práticas de cuidado e educação das instituições de educação infantil devem ser concebidas, desenvolvidas e avaliadas.

pela equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local (CMEA/ALEGRETE, 2006, p. 3).

A equipe gestora, ao elaborar a proposta pedagógica do educandário deve considerar que as “práticas de educação e cuidado, devem integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantido a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento” (CMEA/ALEGRETE, 2006, p. 4). Neste sentido, entende-se que a concepção que vincula o educar e o cuidar, respalda-se no cuidado como algo indissociável do processo educativo, bem como as

especificidades de cada grupo etário, sendo elementos fundamentais na construção de uma proposta que potencialize as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Partindo desta perspectiva que formaliza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reconhece a criança como protagonista do processo educativo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Sistema de Ensino de Alegrete destacam que “o professor das instituições de educação infantil públicas, deverão possuir, o diploma de curso superior, preferencialmente em Pedagogia” (CMEA/ALEGRETE, 2006, p.6).

Aqui, observamos como pré-requisito a formação inicial e superior para as profissionais que atuam em escolas de Educação Infantil, garantindo desta forma a qualidade ao atendimento a crianças de 0 a 5 anos.

Em conformidade com a Lei Nº 12.796 a Educação Infantil, no município de Alegrete é ofertada em creches, para crianças de até 3 anos de idade e em pré - escolas, para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

De acordo com o setor de registro escolar da SECEL, atualmente o município de Alegrete possui 2.032 alunos matriculados em 12 escolas de Educação Infantil.

Na zona urbana estão matriculadas 640 crianças de até 3 anos de idade e 849 crianças de até 5 anos, conforme é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Educação Infantil - Zona Urbana

| Escolas Municipais de Educação Infantil Zona Urbana | Localização Bairros | Educação Infantil Creche Berçário, Maternal I e II | Educação Infantil Pré-Escola Nível A e Nível B | Número Total de Alunos |
|--|--------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| EMEI Dr. Romário Araújo de Oliveira | Nova Brasília | 35 | 43 | 78 |
| EMEI Euclides Lisboa | Assunção | 47 | 108 | 155 |
| EMEI Gente Miúda | Centro | 65 | 111 | 177 |
| EMEI Ibirapuitã | Vila Nova | 54 | 70 | 124 |
| EMEI Manoel Estivallet | Boa Vista | 27 | 46 | 73 |
| EMEI Mário Quintana | Centro | - | 115 | 115 |
| EMEI Menino Deus | Prado | 78 | 80 | 158 |
| EMEI Nossa Senhora das Graças | Piola | 50 | - | 50 |
| EMEI Sérgio Augusto Pereira | Capão do Angico | 104 | 30 | 134 |
| EMEI Tenente Salustiano Prates | Macedo | 58 | 100 | 158 |
| Pró Infância Arnaldo da Costa Paz | Getúlio Vargas | 62 | 51 | 113 |
| Pró Infância Palmira Palma de Oliveira | Centro | 70 | - | 70 |
| EMEB Eurípedes Brasil Milano | Centro | 12 | 60 | 72 |
| EMEB Antônio Saint Pastours | Saint Pastours | 12 | 53 | |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em julho de 2021, com base na ficha controle do setor de registro escolar da SECEL

A zona rural do município de Alegrete tem 1 EMEI que atende 5 cinco crianças de até 3 anos e 22 com até 5 anos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Escolas Municipais de Educação Infantil - Zona Rural

| Escola Municipal de Educação Infantil Zona Rural | Localização | Educação Infantil Creche Berçário, Maternal I e II | Educação Infantil Pré-Escola Nível A e Nível B | Número Total de Alunos |
|---|------------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| EMEI Alda Crespo | Passo Novo (2º Sub Distrito) | 5 | 22 | 27 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em julho de 2021, com base na ficha controle do setor de registro escolar da SECEL.

Das 20 escolas municipais de Educação Básica (EMEB), 12 estão localizadas na zona urbana com 436 alunos matriculados em turmas de pré-escola, Quadro 4.E são 8 EMEBs na zona rural com 82 alunos de 4 e 5 anos, Quadro 5.

Quadro 4- Escolas Municipais de Educação Básica com turmas de pré-escola - Zona Urbana

| Escola Municipal de Educação Básica Zona Urbana | Educação Infantil Pré-Escola Nível A e Nível B |
|--|---|
| EMEB Alcy Vargas Cheuche | 22 |
| EMEB Fernando Ferrari | 58 |
| EMEB Francisco Carlos | 17 |
| EMEB Honório Lemes | 33 |
| EMEB Marcelo Faraco | 30 |
| EMEB Princesa Isabel | 49 |
| EMEB Vilaverde de Moura | 33 |
| EMEB Waldemar Borges | 38 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em julho de 2021, com base na ficha controle do setor de registro escolar da SECEL.

Quadro 5 - Escolas Municipais de Educação Básica com turmas de pré-escola - Zona Rural

| Escola Municipal de Educação Básica Zona Rural | Educação Infantil Pré-Escola Nível A e Nível B |
|---|---|
| EMEB Alfredo Soares Leães | 8 |
| EMEB Constantino Nunes | 2 |
| EMEB Costa Leite | 3 |
| EMEB Francisco Mafaldo | 7 |
| João André Figueira | 11 |
| EMEB João Cadore | 12 |
| EMEB Murillo Nunes de Oliveira | 14 |
| EMEB Silvestre Gonçalves | 3 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em julho de 2021, com base na ficha controle do setor de registro escolar da SECEL.

3.5 Diagnóstico

A construção do diagnóstico desta pesquisa teve início em fevereiro de 2021, quando partilhei com a equipe gestora, diretora e vice-diretora⁷, da escola onde atuo como coordenadora pedagógica, EMEI Tenente Salustiano Prates, este estudo buscando a parceria do educandário. Como coordenadora pedagógica desta escola de Educação Infantil compreendo que um dos maiores desafios desta função, é conseguir consolidar propostas que visem o desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho das professoras.

As participantes desta pesquisa-ação são as duas integrantes da equipe gestora e as sete professoras do referido educandário. Justifico a presença da equipe gestora e de todas as professoras tendo como referência o que Luck, Freitas e Girling (2012) dizem que o desenvolvimento profissional se torna exitoso quando o corpo docente e a equipe gestora estabelecem relações colaborativas que promovam o desenvolvimento e as melhorias através da definição de critérios, objetivos, metas desejáveis e propostas pelo e para o desenvolvimento profissional do grupo.

⁷ Considerando que todas as participantes são do gênero feminino, optamos por utilizar substantivos femininos como referência às participantes: diretora, vice-diretora e professoras.

Em outras palavras deve ser propiciado as professoras momentos em que possam decidir juntamente com a equipe gestora os caminhos pelos quais desejam percorrer de acordo com as necessidades vislumbradas.

Na oportunidade desta pesquisa revisitei o PPP e o regimento escolar da escola com a intenção de realizar, como pesquisadora, uma leitura criteriosa dos documentos que tive a oportunidade de construir juntamente com o meu grupo de trabalho e a comunidade escolar.

Tendo como finalidade a construção da análise situacional, como sujeito participante desta pesquisa me propus a investigar o contexto de inserção, os sujeitos participantes do projeto e a situação problema. De acordo com Tripp (2005), esta análise permite o reconhecimento do contexto da pesquisa e a ampliação da visão sobre o ambiente, as práticas, e os sujeitos. Ainda que esta pesquisa seja realizada em meu contexto de atuação profissional, como sujeito participante desta pesquisa, tenho a oportunidade de reconhecer meu local de trabalho, com o pressuposto de analisar os desafios e possibilidades da construção de um programa de desenvolvimento profissional.

Penso ser válido investigá-lo e concordo com Tripp (2005) na medida em que tal ocasião possibilitará a amplitude da visão sobre a situação problema, bem como o protagonismo das professoras na construção de um programa de Desenvolvimento Profissional Docente dentro da jornada de trabalho e tendo a escola como lugar de formação.

Dando início a este reconhecimento, parto da leitura e análise do regimento escolar, elaborado no ano de 2019 e com vigência até o ano de 2022, onde são abordadas questões que envolvem: concepção de escola e modelo de formação continuada planejada pelo educandário.

Primeiramente destaco que a EMEI Tenente Salustiano Prates respalda-se em uma concepção que almeja “conhecer e investir no que é do interesse da criança” (OLIVEIRA *et.al* 2019). Desta forma oportunizando uma formação humana integral comprometida com as singularidades e potencialidades que caracterizam crianças de 2 a 5 anos. Ao comprometer-se com a formação humana integral do sujeito, a EMEI formaliza a importância de uma prática pedagógica voltada para o interesse da criança através da problematização de situações diárias, assim como por projetos de trabalho.

Na direção de formalizar uma prática pedagógica comprometida com a formação humana integral, as profissionais da EMEI Tenente Salustiano Prates descrevem no regimento escolar (2019, p.2) os seguintes princípios.

encontros quinzenais com fins pedagógicos para os educadores realizarem estudos acerca das temáticas levantadas pelo grupo;
encontros mensais com profissionais de diferentes áreas de atuação;

encontros mensais com a equipe gestora e coordenação pedagógica para fins administrativos;
encontros realizados dentro da jornada de trabalho.

Observa-se nos princípios desenhados no regimento escolar pelas profissionais da EMEI a necessidade de se ter tempos e espaços mais frequentes de diálogo, reflexão e estudo acerca das temáticas levantadas pelo grupo e dentro da jornada de trabalho. Entretanto evidenciamos a ausência de um detalhamento de objetivos e de uma metodologia que possa subsidiar e direcionar um processo de formação constituído na escola. Dessa maneira um modelo de formação na escola por si só, não irá assegurá-lo dentro da jornada de trabalho, logo, evidenciamos a necessidade de analisar e compreender quais os desafios e possibilidades de planejar ações junto ao sistema de ensino e assegurar formações contínuas dentro da jornada de trabalho.

3.5.1 O que pensam os professores e a equipe gestora sobre o desenvolvimento profissional docente

As entrevistas realizadas na EMEI Tenente Salustiano Prates foram agendadas previamente e realizadas presencialmente com as duas integrantes da equipe gestora e com as sete professoras.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de pesquisa que costuma ser utilizado para a obtenção de dados na pesquisa, “mas também com objetivos voltados para o diagnóstico e orientação” (GIL, 2011, p.109). Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista pode ser vista como uma interação social, uma forma de diálogo onde um dos sujeitos coleta os dados e o outro se torna a fonte das informações (GIL, 2011). Este instrumento metodológico possibilita que os sujeitos interajam e, no caso desta pesquisa, obter informações das participantes através de suas impressões, opiniões, dúvidas e inquietações acerca do problema que será investigado, assim como auxiliar na definição dos caminhos a serem seguidos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a equipe gestora e professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates durante o período de 22 a 24 de setembro de 2021, conforme data e horário especificados no Quadro 6.

Quadro 6 – Cronograma de entrevistas

| Sujeitos participantes da pesquisa | Codificação | Data da realização da entrevista semiestruturada | Horário |
|---|--------------------|---|----------------|
| Professoras | EG1 | 22/09/2021 | 9h |
| | EG2 | 22/09/2021 | 11h |
| | PCBP1 | 22/09/2021 | 14h30min |
| | PCPB2 | 23/09/2021 | 9h |
| | PCPB3 | 23/09/2021 | 11h |
| | PCP4 | 23/09/2021 | 14h30min |
| | PCP5 | 24/09/2021 | 10h30min |
| | PCP6 | 24/09/2021 | 14h |
| | PCP7 | 24/09/2021 | 16h |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em outubro de 2021, de acordo com o agendamento das entrevistas.

Ressaltamos que as entrevistas ocorreram após o retorno presencial das profissionais e crianças da rede municipal de ensino do município de Alegrete, portanto as entrevistas foram realizadas presencialmente e individuais.

Considerando a pandemia causada pelo vírus da Covid 19, todos os protocolos de segurança sanitária foram atendidos, desde a aferição de temperatura, ambiente arejado e distanciamento de 1 metro e 50 centímetros entre pesquisadora e sujeito participante. Na ocasião, setembro de 2021, todos os sujeitos da pesquisa já estavam com esquema vacinal completo, portanto com as duas doses da vacina.

As entrevistas foram agendadas previamente com as participantes e, logo após, foram realizadas, Figura 5, no contexto de inserção da pesquisa, local de trabalho dos sujeitos participantes.

Figura 4 - Local onde as entrevistas foram realizadas - EMEI Tenente Salustiano Prates



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora em 22 de setembro de 2021.

Realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assim como os devidos esclarecimentos a respeito da gravação e transcrição de cada entrevista. Posteriormente, após a leitura e esclarecimentos, todos os participantes assinaram o termo.

No intuito de preservar a identidade de todos os sujeitos da pesquisa, denominei as participantes por códigos em sequência alfanumérica, como especificado no Quadro 7.

Quadro 7- Códigos dos sujeitos participantes da pesquisa

| Sujeitos participantes da pesquisa | Codificação |
|------------------------------------|-------------|
| Equipe Gestora | EG1 |
| | EG2 |
| Professoras | PCBP1 |
| | PCBP2 |
| | PCBP3 |
| | PCP4 |
| | PCP5 |
| | PCP6 |
| | PCP7 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora em setembro de 2021.

Logo, os códigos EG (1 e 2) se referem a equipe gestora, já os códigos PCBP (1, 2 e 3) dizem respeito às professoras de crianças bem pequenas, enquanto os códigos PCP (4,5,6 e 7) são relacionados às professoras de crianças pequenas. A respeito dos termos “crianças bem

pequenas e crianças pequenas” (BRASIL, 2018) optamos por utilizá-los por entender que existem especificidades nos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil e estas diferenciam as práticas pedagógicas das professoras.

A análise das informações coletadas na entrevista semiestruturada considera o que nos traz Moraes (2003, p. 209) ao defender que a análise textual discursiva é uma “abordagem de análise que pode ser concebida como um processo auto - organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que se examina”. No sentido de conceber novas compreensões, inicialmente realizei a leitura e sistematização das entrevistas semiestruturadas constituindo o *corpus* de análise. Na sequência diversas leituras foram realizadas com a finalidade de analisar a fala das professoras e a recorrência das mesmas, evidenciando semelhanças nas percepções das mesmas. Destas surgiram as seguintes categorias: a formação na escola como possibilidade de desenvolvimento, a experiência como campo fértil para a formação, os desafios e perspectivas do desenvolvimento *in loco* e a coordenadora pedagógica como articuladora de propostas de desenvolvimento profissional.

Saliento que as categorias emergiram, considerando a análise das narrativas das professoras, portanto a primeira categoria contempla a formação na escola como possibilidade de desenvolvimento, tendo em vista a preferência das professoras pela realização das mesmas na escola, já a segunda busca analisar as experiências narradas pelas professoras como possibilidade de planejar programas estruturados conforme as necessidades das docentes. A terceira busca compreender os desafios e perspectivas do desenvolvimento na escola de educação infantil. Por fim destaca-se o papel da coordenadora pedagógica como a organizadora dos momentos de partilha, reflexão e estudo *in loco*.

3.5.2 Os sujeitos da pesquisa ação - equipe gestora

A equipe gestora da EMEI Tenente Salustiano Prates é composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, funcionárias efetivas da rede municipal de ensino.

A diretora ingressou no magistério público em 1991, com uma carga horária semanal de 40 horas. Quanto à sua trajetória acadêmica, possui o curso normal em nível médio, é graduada em pedagogia e ao longo da sua trajetória profissional realizou 6 especializações. Há 19 anos compõem a equipe gestora da EMEI Tenente Salustiano Prates, já tendo, por 2 vezes, exercido a função de vice-diretora.

A vice - diretora ingressou no serviço público de ensino no ano de 2007, com uma carga horária de 40 horas semanais, onde atuou como professora em turmas de níveis A e B.

Posteriormente esteve à frente da coordenação pedagógica e, no ano 2012, tornou-se diretora permanecendo na função até o ano de 2019. Graduada em pedagogia, realizou 3 especializações e atualmente é aluna regular do Mestrado em Ensino Humanidades e Linguagens (MEHL) da Universidade Franciscana (UFN).

A coordenadora pedagógica começou a fazer parte da rede de ensino do município de Alegrete no ano de 2012, atuou até o ano de 2017 como docente em turmas de Maternal II e Nível B. Em 2018 passou a exercer a função de coordenadora pedagógica. Concluiu o curso normal em nível médio, licenciou - se em pedagogia, concluiu 3 especializações e no momento é aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela UNIPAMPA.

Saliento que as informações contidas no Quadro 8, foram obtidas a partir das fichas funcionais das servidoras mediante a autorização das mesmas

Quadro 8 – Identificação dos sujeitos: equipe gestora

| Formação | Pós-Graduação | Carga horária na escola | Tempo de atuação docente | Tempo de lotação na escola |
|------------------------|---|-------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Curso Normal Pedagogia | Especializações Alfabetização, Gestão Escolar Psicopedagogia Institucional | 40h | 25 | 19 |
| Pedagogia | Especializações Educação Psicopedagogia Clínica e Institucional Mestranda do MEHL-UFN | 40h | 18 | 15 |
| Curso Normal Pedagogia | Especializações Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional Mestranda do PPGEdu-UNIPAMPA | 40h | 15 | 9 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com as informações vinculadas na ficha funcional das servidoras.

A primeira entrevista foi realizada presencialmente, com a participante EG1 no dia 22 de setembro de 2021 às 9h. Da fala da participante EG1 emergiram muitos aspectos voltados às formações continuadas, principalmente, no que se refere aos momentos na escola. Para ela a prática docente não deve ser o único elemento formador. Neste sentido Bolzan e Powaczuk (2021, p.55) também entendem que “os processos formativos de desenvolvimento profissional dos professores compreendem que a prática e o exercício profissional docente não podem ser formadores por si só”. Por esta razão, a participante afirma que os momentos que são realizados no ambiente de atuação profissional são fundamentais na constituição pessoal e profissional do sujeito, uma vez que tornam possível a reflexão de “fazeres e saberes do cotidiano da sala de aula” (BOLZAN E POWACZUK 2021, p.55).

Ao longo de sua trajetória, a mesma teve a oportunidade de participar de inúmeras formações, mas destaca que as realizadas na escola possibilitaram a partilha dos saberes e das experiências do seu dia a dia tornando-as mais significativas e profícuas:

com certeza os momentos de formação continuada na escola são fundamentais para a nossa formação pessoal/profissional. As partilhas e trocas de experiências e saberes do nosso dia a dia, são de extrema relevância na medida em que as formações planejadas pela escola possibilitam estes momentos. Outro fator... são as temáticas que partem dos problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula. Então, eu acredito que ao longo da nossa trajetória elas são indispensáveis no aprimoramento e melhoria da nossa prática, porém vejo que as que eu fiz na escola tiveram mais relação e significado indo ao encontro de algo que eu precisava refletir, aprender e modificar na minha prática (EG1).

Nesta perspectiva de ter a escola como espaço de formação a participante afirma que as formações continuadas devem ser dentro da jornada de trabalho e, de preferência onde as professoras atuam. Seguindo esta linha de argumentação Mizukami (2013, p. 26) enfatiza que “o desenvolvimento de professores e a construção de conhecimentos específicos da docência têm campo apropriado e fértil nas próprias escolas em que os profissionais trabalham”. Esta afirmação reforça a percepção da participante, tendo em vista que para ela a escola é o centro de todo o processo, eixo desencadeador e articulador de propostas que envolvam o desenvolvimento das professoras.

Outro ponto da fala deste sujeito diz respeito às formações continuadas dentro da jornada de trabalho. Para ela esses momentos devem ser entendidos como um direito a ser assegurado a todos os profissionais da educação. Para a participante EG1 esta questão deve estar respaldada de maneira clara e objetiva em políticas educacionais, bem como amparada por ações e estratégias do sistema de ensino que autorizem a consolidação de propostas formativas na jornada de trabalho dos professores.

No ensino público municipal, nós temos a Secretaria de Educação, sistema que normatiza as ações. É quem dá o aval final no que diz respeito às formações continuadas dentro da jornada de trabalho na escola. A meu ver, as formações continuadas das professoras deveria ser um direito assegurado nas leis municipais aos que atuam na educação infantil. Se fosse delegada essa questão como um direito, assegurado de forma clara e objetiva em leis, não teríamos problemas vinculados às famílias e ao calendário escolar. As formações já teriam dias específicos para ocorrer dentro da jornada de trabalho (EG1).

Na continuidade de sua fala, EG1 afirmou que ao compreender que ações de desenvolvimento profissional docente tenham a escola como um local privilegiado, alguns desafios necessitam ser enfrentados, inicialmente pela SECEL e CMEA/Alegrete e, posteriormente, pelas escolas de Educação Infantil. Para ela, a ausência de atendimento as crianças, a demanda de trabalho e o calendário escolar são os maiores percalços na consolidação de momentos de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho das professoras.

No que diz respeito à demanda de trabalho, a participante salienta que das 7 professoras, 5 dessas possuem uma carga horária de 40 horas semanais. De acordo com a sua fala o número de horas trabalhadas pelas professoras dificulta a realização de momentos de reflexão e estudo após o horário de trabalho.

Quando falamos em formações continuadas geralmente pensamos que as mesmas são necessárias para a melhoria do nosso trabalho e conseqüentemente a aprendizagem dos nossos alunos. Pensamos sempre nos alunos! Fico me questionando e as professoras? Quando pensamos nelas? Boa parte das profissionais que atuam na educação trabalha manhã, tarde e noite. Em casa após o horário de trabalho, a professora continua trabalhando. Como iremos organizar um momento de reflexão e estudo, após dois turnos de trabalho? Ao pensar na pessoa...a professora e em todas as circunstâncias que fazem parte deste contexto, considero inviável (EG1).

Outro aspecto apresentado pela participante diz respeito a ausência de formações continuadas direcionadas pela SECEL no ano de 2020. Como estratégia acredita-se que a mantenedora tenha realizado reuniões para orientar e direcionar os aspectos mais formais voltados a orientações, decretos e normativas. No que tange às formações continuadas, a secretaria incentivou a realização de cursos de pequena ou longa duração ofertados por universidades, assim como incentivou às escolas no planejamento e consolidação de formações continuadas. E neste ponto a participante destaca a importância da coordenadora pedagógica no ambiente escolar, que durante o período pandêmico, além de orientar todo o processo de planejamento, preenchimento de documentos comprobatórios, entre outros, organizou processos formativos, direcionados pelo levantamento das necessidades do grupo, dinamizados por momentos de diálogo, reflexão e estudo e conduzidos pelas profissionais da escola (equipe gestora, professoras e coordenadora pedagógica).

Por parte da secretaria de educação, nós tivemos orientações. A coordenadora pensou em algumas formações só que a falta de tempo, devido às demandas, impossibilitou a realização de algumas. Às que ela conseguiu realizar, foram um sucesso, os objetivos foram alcançados com êxito. Além das formações a nossa coordenadora, auxilia todos que tem dúvida, acompanhando e ajudando nas melhorias (EG1).

Ainda que algumas ações tenham sido concretizadas pela SECEL, as escolas articularam as formações continuadas para o seu grupo de trabalho.

A participante EG2, foi a segunda participante a ser entrevistada presencialmente no dia 22 de setembro de 2021, às 11h. De acordo com as percepções da participante EG2, todas as formações continuadas propiciadas na escola contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dos estudos e partilhas vivenciados no ambiente escolar, vieram às reflexões acerca da sua prática e concomitantemente à mudança. Ainda sobre as formações realizadas no

contexto de seu trabalho, EG2 aponta que estas possuem pontos que considera de extrema importância. O primeiro ponto é referente às temáticas que sempre partem do interesse e necessidade do grupo e o segundo vai em direção ao envolvimento de todas as professoras, que por vezes, são incentivados a conduzir estudos e discussões.

Todos os temas que foram trabalhados são de extrema relevância, pois partem do interesse ou necessidade das colegas e inclusive do meu próprio interesse. No que se refere ao envolvimento, acredito que quando as temáticas partem do que as professoras desejam estudar, espontaneamente ocorre o envolvimento e a participação (EG2).

No que corresponde ao envolvimento de todas as professoras e às temáticas definidas pelas situações do cotidiano da sala de aula, Marcelo García (2009) declara que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um processo formativo, colaborativo inserido em um contexto concreto, contextualizado pelas experiências do cotidiano e motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar.

Na sequência de sua fala a participante trouxe o trabalho colaborativo como um aspecto positivo no desenvolvimento profissional docente. Nas palavras de Cunha (2006, p.353) “a colaboração conduz a processos participativos que por si só são formativos”. Para ela, a tomada conjunta de decisões deve estar presente nos momentos de formação continuada, pois as professoras necessitam de um espaço onde possam pensar planejar e consolidar ações que envolvam o seu desenvolvimento.

Marcelo e Vaillant (2009, p. 77) explicam que “o desenvolvimento profissional implica interação com o contexto”, e nesta direção de interação com o contexto, podemos destacar os sujeitos. O desenvolvimento profissional docente necessita ser pensado de maneira colaborativa, sob a perspectiva de mudança e orientado para a troca de experiências entre os sujeitos, tal troca entre as professoras fomenta o próprio protagonismo.

A cultura de colaboração potencializada a partir do protagonismo dos sujeitos o que Veiga (2013, p. 20) fala sobre a “construção da sua identidade com base na relação com o outro e na construção coletiva do conhecimento”. O trabalho colaborativo além de despertar o protagonismo do sujeito, constitui-se numa rica oportunidade de conhecer a si e ao outro. No entanto, de acordo com a participante, a ausência de tempo e espaços dentro da jornada de trabalho, destinados para as formações pode ser considerado o maior empecilho para a realização de momentos que promovam o desenvolvimento profissional.

De acordo com EG2 esta questão deve ser repensada levando em consideração a necessidade das formações continuadas na escola e o enfrentamento do grande intervalo entre as formações.

O maior desafio na consolidação de formações é a ausência de um tempo destinado dentro da jornada de trabalho para esta finalidade. Uma vez por mês organizamos reuniões administrativas e pedagógicas dentro da jornada de trabalho, no entanto o único encontro não é suficiente para a demanda de assuntos. Para realizá-las é necessário diminuir o tempo ou suspender o atendimento naquele dia específico. Todavia a inexistência de atendimento, por vezes, causa descontentamento nas famílias (EG2).

Entre as inquietações da participante também está o desenvolvimento profissional das professoras que optam em realizar cursos de *stricto sensu*. Devido ao quadro pessoal este profissional, algumas vezes, não consegue afastar-se de sua função por não ter outro profissional para substituí-lo.

Nosso quadro de pessoal é pequeno, nós não temos pessoas que substituam esses profissionais falando em realidade, então assim, gostaríamos de proporcionar mais momentos de formação, de desenvolvimento profissional docente, mas nós não temos como respaldá-lo, não temos como substituir as profissionais para liberá-las nestes momentos (EG2).

Em sua fala a participante EG2, destaca que durante o período pandêmico as formações continuadas oportunizadas pela escola foram direcionadas pelo interesse das professoras e que além dos momentos de estudo e partilha organizados pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica, as professoras sentiram-se motivadas a realizarem grupos de estudos. Conforme o relato foram inúmeros os momentos planejados e organizados pelas professoras que mediante a reflexão sobre a sua prática visam a resolução dos desafios oriundos do ensino remoto.

As formações da nossa escola foram voltadas ao foco principal das nossas professoras, então partiu dos nossos interesses, dos nossos desafios (EG2).

No que diz respeito às formações continuadas oportunizadas pela SECEL a participante EG2 reforça que a mantenedora incentivou a realização de cursos ofertados pelas universidades, assim como instigou as instituições de ensino a terem autonomia para organizar e conduzir estes momentos.

O que eu percebi em nível de gestão municipal, que ela preocupou-se em dar conta de todo o aspecto sanitário das escolas e solicitou as escolas para que estas se responsabilizassem pela formação dos professores, então incentivou nesse sentido (EG2).

Em virtude da pandemia, acredita-se que a mantenedora tenha voltado suas ações para as orientações mais gerais, delegando as professoras a escolha de cursos promovidos pelas instituições de ensino superior e as escolas da rede municipal de ensino as formações continuadas.

Como coordenadora, pontuo que a maior autonomia delegada à escola durante o período pandêmico fortaleceu esta instituição como um lugar de formação. Fomentou o protagonismo docente, despertou um paradigma de trabalho colaborativo e possibilitou a realização das mesmas dentro da jornada de trabalho de maneira *online*.

Diante de todos estes elementos as formações continuadas tornaram-se mais frequentes tornando oportuno o diálogo, o estudo e a reflexão acerca das necessidades das professoras.

3.5.3 Os sujeitos da pesquisa ação - professoras

Os sujeitos, participantes desta pesquisa - ação são sete professoras atuantes em turmas de crianças bem pequenas, Maternal I e II, e crianças pequenas, Níveis A e B.

Quanto à formação inicial, as 7 professoras possuem o curso normal. Das sete professoras 1 está cursando o curso de Letras e 6 possuem ensino superior, sendo: 1 graduada em História e 5 graduadas em Pedagogia .

No que diz respeito à qualificação profissional, 6 (seis) professoras possuem algum curso de pós-graduação, sendo que tais especializações foram escolhidas de acordo com área de interesse da docente. Evidencia-se que das 6 (seis) professoras que concluíram o curso de graduação, todas tiveram a oportunidade de cursá-lo em universidades de ensino privado do município de Alegrete, entre elas: URCAMP, UNOPAR e ULBRA.

Ao ingressarem na carreira do magistério público municipal 4 (quatro) professoras já possuíam o ensino superior, sendo que 2 professoras tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior, ofertado em uma parceria pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), e URCAMP - Campus Alegrete. Tal parceria propiciou aos professores e atendentes da rede municipal de ensino, sem formação superior, o curso de Pedagogia de férias, onde os encontros foram realizados durante o recesso escolar, entre os anos de 2008 a 2011.

Em relação ao regime de trabalho das 7 professoras, 5 dessas possuem uma jornada de trabalho correspondente a 40 horas, enquanto 2 tem jornada de trabalho de 20 horas semanais.

As informações contidas no Quadro 9 foram obtidas nas fichas funcionais das servidoras, mediante a autorização das mesmas.

Quadro 9 – Identificação dos sujeitos: professoras

| Professor | Formação | Pós Graduação | Carga horária na escola | Tempo de atuação docente | Tempo de Lotação na escola |
|-----------|------------------------|---|-------------------------|--------------------------|----------------------------|
| PCBP1 | Curso Normal Pedagogia | Psicopedagogia Clínica e Institucional | 40h | 24 | 24 |
| PCBP2 | Curso Normal Pedagogia | Especialização Aquisição de Linguagem | 20h | 37 | 4 |
| PCBP3 | Curso Normal | - | 20h | 20 | 10 |
| PCP1 | Pedagogia | Especialização em Transtorno Espectro Autista | 40h | 20 | 2 |
| PCP2 | Curso Normal História | Especialização Gestão Escolar | 40h | 8 | 4 |
| PCP3 | Curso Normal Pedagogia | Especialização em Educação Infantil | 20h | 16 | 4 |
| PCP4 | Curso Normal Pedagogia | Especialização em Alfabetização | 20h | 20 | 4 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com as informações vinculadas na ficha funcional das servidoras.

Tendo como ponto de partida do diagnóstico, as falas das participantes, a primeira categoria evidenciada da fala das professoras refere-se à **formação na escola como possibilidade de desenvolvimento**⁸, tendo em vista a preferência destas profissionais pelas

⁸ Categorias evidenciadas através da análise das falas das participantes.

formações que são realizadas na escola, bem como as temáticas abordadas que partem dos desafios enfrentados por elas em sala de aula.

Nesta perspectiva as professoras através de suas falas apresentam a preponderância de ao longo de sua trajetória profissional participar de formações continuadas, sejam elas oportunizadas no ambiente de atuação ou fora do contexto escolar, mediante a escolha de cursos, ou organizadas pelo sistema de ensino.

Esta percepção por parte das professoras acerca das formações continuadas, reforçam que “a profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do professor e rever e reanalisar as suas práticas deve ser uma condição primordial” (MARCELO E PRYJMA, 2013, p. 40). E neste sentido, de rever e reanalisar a prática, as professoras demonstram preferência pelas formações que são realizadas na escola, considerando a relevância da reflexão sobre a ação.

Nóvoa (2013, p. 205) também colabora com esta compreensão ao entender que a escola pode ser compreendida como “lugar de formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas”. Compreender a escola de Educação Infantil como um local onde todos aprendem significa entender que é neste espaço que as professoras desenvolvem suas competências para aprender e ensinar.

Dos relatos das professoras observa-se que as formações realizadas na escola propiciam a narração das experiências que são concebidas no contexto da sala de aula, o que para elas contribui no direcionamento das propostas e concomitantemente **a experiência como campo fértil para a formação e aprendizado:**

as formações continuadas na escola fazem muita diferença, as pessoas envolvidas conhecem a nossa realidade e permitem a nossa partilha, por isso direcionam da melhor forma (PCBP2).

Eu acredito sim nas formações continuadas na escola. Porque a troca de experiência é algo fantástico, a gente amadurece, aprende com o outro. É muito bom ver a tua colega. A experiência dela sempre vai te servir e a tua experiência sempre será útil para alguém, e é muito bom ter mais pessoas no teu ambiente de trabalho focadas em partilhar e estudar sobre um assunto (PCP4).

Para as professoras PCBP2 E PCP4 a troca de experiências e saberes no coletivo despertam o interesse genuíno pelo ser e fazer do outro. Para elas, as formações continuadas contextualizadas na escola, proporcionam a partilha de vivências que motivam o sujeito a ser protagonista da sua formação na medida em que este momento possibilita às professoras a narração das suas experiências, a reflexão sobre a sua ação e o estudo seja ele individual ou

coletivo, para encontrar subsídios que possam auxiliar no enfrentamento de uma demanda específica.

Por outro lado, as formações continuadas realizadas na escola se constituem como um espaço de fala e escuta no campo de trabalho, algo que não ocorre com o mesmo aprofundamento em formações realizadas fora deste espaço. Ainda sobre a partilha, destacamos que as professoras sentem a necessidade de propagar as suas vozes, as suas histórias e as suas experiências profissionais. Por este motivo, para elas, suas vozes são escutadas e contempladas nas formações continuadas na escola.

Poder compartilhar com o grupo as minhas experiências e a partir daí tê-las...em discussões e estudos, me mostra que não estou sozinha diante daquele problema. Refletir, estudar, aprender e mudar é algo que só acontece nas formações continuadas na escola, elas tratam justamente daquilo que necessito aprender para modificar e melhorar a minha prática (PCP1).

As formações continuadas que são realizadas na escola, elas são diferentes, nelas os professores falam e são escutados. Partilham suas vivências e a partir de seus relatos ajudam a planejar os assuntos que serão estudados, diferente das formações que realizo fora da escola que já estão prontas. Pensar e repensar a minha prática, aprender, conseguir colocar em prática o que é partilhado e estudado é sem dúvida um aspecto positivo que só ocorre nas formações realizadas na escola (PCP2).

Assim como as participantes PCP1 e PCP2, acreditamos que a partilha das experiências das professoras constitui-se em um campo fértil para formação e, nesta direção, concordamos com Bolzan (2020, p.77) quando a autora afirma que “as vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa”. As formações continuadas pensadas nesta perspectiva desencadeiam momentos para além da demanda burocrática, constituem-se em conhecimento, por intermédio das vozes que trazem histórias pessoais e profissionais que, ao serem divididas, tornam-se coletivas.

De um lado constata-se a escola como local de preferência das professoras para a participação de programas de formação, por outro lado são apresentados os desafios que impedem a consolidação de tais propostas dentro da jornada de trabalho e, nesse sentido, emerge a terceira categoria: **os desafios e perspectivas do desenvolvimento profissional na escola**. Como explicam as professoras PCBP3 e PCP2:

O principal desafio é a falta de um tempo específico para realizarmos as formações no nosso local de trabalho (PCBP3).

Considero como desafio o tempo, no período em que estamos na escola. Na ausência do profissional suspende-se o atendimento, e os alunos? E as famílias? Principalmente na primeira etapa da Educação Infantil, quando não há atendimento às famílias não

tem outro lugar para deixar seus filhos, além disto, temos um calendário escolar que prevê 200 dias letivos (PCP2).

Como desafios para a consolidação de momentos mais frequentes de reflexão e estudo, destaco, como participante e pesquisadora, a necessidade de reformular o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Alegrete, documento homologado no ano de 2008. Penso que a reformulação do referido documento pode oportunizar a discussão sobre a formação continuada em serviço, da mesma forma que pode propiciar o planejamento de ações pelo sistema de ensino que incluam estes momentos dentro da jornada de trabalho das professoras que atuam na educação infantil. Neste aspecto, destacamos a dificuldade de possibilitar esses momentos dentro da jornada de trabalho das professoras. Sobre esta questão, como coordenadora pedagógica, observo que a ausência de atendimento aos alunos, gera descontentamento e reclamações por parte da comunidade escolar; do mesmo modo que a suspensão do atendimento as crianças, para fins formativos das professoras, não garante o dia letivo.

A Lei Nº 12.796, de 2013 incluiu no Art. 31 da LDB (BRASIL,1996) que a organização de tempo na Educação Infantil deverá ser organizada da seguinte maneira:

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. (BRASIL, 2008, Art. 31).

Ainda que a Lei Federal Nº 11.738 de 11 de julho de 2008 apresente que 1/3 da jornada de trabalho do professor deve ser destinado ao estudo, planejamento e avaliação, os sistemas de ensino devem assegurar aos professores estes momentos. Muitas vezes os momentos de formação, os processos formativos são compreendidos pelas famílias como um momento desnecessário, tendo em vista que a prioridade desses sujeitos é o atendimento aos seus filhos.

Outro ponto importante apresentado nas falas das professoras refere-se ao pouco conhecimento acerca do PPP e do regimento escolar. Percebe-se que das 7 professoras, 6 conhecem o PPP e o regimento escolar, porém não lembram da proposta de formação continuada descrita e 1 professora desconhece ambos. Observa-se que as professoras PCBP1 e PCBP2 gostariam de estudá-lo novamente.

Eu tenho conhecimento do regimento escolar, eu já li uma vez, só que agora eu não lembro. E falando do regimento penso ser importante realizarmos a leitura dele em uma formação (PCBP1).

Eu sei que existe o regimento, mas não conheço todas as partes, alguns itens. Não tenho conhecimento sobre o item da formação continuada, gostaria de conhecê-lo (PCBP2).

Já as participantes PCBP3 e PCP3, apresentam o PPP e o regimento escolar como uma possibilidade de assegurar a consolidação sistêmica de encontros formativos, e ainda esboçam aspectos que gostariam de ter contemplado em um programa de desenvolvimento profissional.

O regimento poderia assegurar que os encontros, ocorressem uma vez por semana, um dia para estudar os desafios enfrentados na sala de aula. Poderiam ser realizadas pelos profissionais da escola e também por outros profissionais, divididos por grupos etários (PCBP3).

No regimento deveria ficar definido, formações quinzenais, dependendo da necessidade semanais. Tinha que ficar assegurado momentos de estudo, de diálogo, de reflexão e de sensibilização (PCP3).

Para os sujeitos participantes da pesquisa se faz necessário repensar a proposta de formação continuada apresentada em tais documentos, bem como construir um programa de desenvolvimento profissional que dialogue com esses documentos e com as demandas da prática pedagógica da Educação Infantil. No relato das professoras percebe-se a vontade das mesmas em realizarem momentos frequentes que envolvam a partilha, a reflexão e o estudo tendo como objetivo principal a melhoria da prática e o enfrentamento aos desafios oriundos da sala de aula.

Para Veiga (2017) uma formação continuada para professores voltada para os desafios do cotidiano escolar resulta não somente em ideias de formação, mas também como de reflexão e crítica acerca do que é vivenciado pelos docentes na prática. Essa reflexão crítica implica para André (2013, p.19) planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer as mudanças necessárias.

Acreditamos, assim como André (2013), que a formação é um processo contínuo que pode respaldar-se na prática pedagógica como elemento formador. A prática pedagógica traz elementos para o processo de formação continuada valorizando as vivências individuais e coletivas que se entrelaçam com subsídios teóricos que fortalecem o trabalho docente e a instituição de ensino.

No que diz respeito ao período pandêmico, observa-se na fala da participante PCP1 que tal contexto dificultou as ações da SECEL na articulação de propostas formadoras. Porém, ao

incumbir às escolas desta articulação, o sistema de ensino fomentou a concretização de momentos de reflexão sobre a ação e o estudo.

A maneira como as reuniões administrativas e as formações continuadas são organizadas também apareceram na fala de uma professora. Para ela a definição de cada reunião como pedagógica e administrativa foi um ponto positivo:

as [formações] da secretaria de educação foram poucas. As reuniões da EMEI foram pelo *Google Meet*, que foram específicas para formações, acho que o diferencial, principalmente daqui da nossa EMEI é que é bem dividido as administrativas e reuniões de formações, então acho que isso é mais significativo. Um ponto muito positivo que é bem valorizado, a questão de separar reunião formativa e administrativa (PCP1).

Os sistemas de ensino desempenham um papel importante ao oportunizar processos formativos aos professores. A eles compete fazer levantamentos das demandas, planejar e executar programas de formação. No entanto, esses levantamentos e formações ganham mais significado ao se articularem as temáticas específicas à Educação Infantil.

Outro dado relevante é que durante o período pandêmico a função social da escola como espaço de formação se fortaleceu. Nesta direção fortalecendo-se o papel da escola como lugar de formação e de desenvolvimento profissional. A participante PCP4 pontua que as ações que foram impulsionadas na escola nortearam propostas formativas que envolveram o engajamento de todas, despertando o protagonismo dos sujeitos, essas desde a realização da partilha das situações vivenciadas em sala de aula até mesmo o estudo sobre as mesmas. Desta maneira a quarta categoria surge, reconhecendo **a coordenadora como articuladora de propostas de desenvolvimento profissional.**

nossa coordenadora nos desafiou a fazermos a nossa formação, cada professora escolheu um assunto que estivesse relacionado aos desafios enfrentados no período pandêmico. Eu estudei durante um tempo, um tema que estava me inquietando, para partilhar com as colegas. Eu queria muito partilhar com as colegas, lembro que me preparei, partilhei e pra mim foi muito bom ter partilhado aquele conhecimento que aprendi. E as colegas também tiveram a oportunidade de partilhar o conhecimento adquirido. Foi tudo proveitoso, desde o momento do estudo, a partilha e a relação com a sala de aula. Um momento assim, eu vou levar para a minha vida (PCP4).

Da fala da participante PCP4 ressaltamos o papel da coordenadora pedagógica como articuladora de seu grupo de trabalho e de propostas de formação continuada *in loco*. Não obstante percebo que ainda que este profissional consiga de maneira colaborativa planejar programas de desenvolvimento profissional, o que garantirá a legitimidade dos mesmos serão as ações da SECEL.

Outro ponto que consideramos importante é o protagonismo das professoras ao discutir e estudar uma temática de seu interesse. A nosso ver, os programas de desenvolvimento profissional constituídos na escola permitem que seja realizada “uma interpretação [...] que implica compreender o processo, levando-se em conta os aspectos didático - pedagógicos envolvidos nas situações de ensino” BOLZAN (2020, p. 79). Para a autora as relações estabelecidas entre os sujeitos, em momentos formativos, devem ser compreendidas como um processo que envolve as situações do contexto escolar. Neste sentido tal compreensão deve ser vista como uma análise da prática pedagógica, na medida em que envolve elementos do trabalho e prática docente.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional, o que se evidencia desta questão é que das sete professoras, seis delas costumam buscar e realizar formações continuadas fora do ambiente de trabalho. Observa-se na exposição das participantes PCBP3 e PCP1, que ao optarem por uma formação, escolhem as que abordam temáticas voltadas para o enfrentamento ou melhorias nos desafios que surgem no cotidiano escolar.

realizo formações fora do ambiente de trabalho e defino pelos desafios apresentados durante o nosso cotidiano (PCP3).

realizo formações de curta duração, a escolha é definida pelo grupo etário no qual atuo, e também dos que eu sinto necessidade de um pouco mais de atualização (PCP1).

Aqui pontuamos que as professoras necessitam de momentos específicos para narrarem suas histórias, na intenção de encontrar soluções teorizadas que possam amenizar os desafios. Reforçamos a escola como um local de formação onde as histórias individuais tornam-se coletivas e objeto de estudo.

No que concerne ao conceito de desenvolvimento profissional docente, do diálogo com as professoras observa-se que das sete professoras, uma delas desconhece o conceito. E as demais demonstram incompreensão do mesmo e dos elementos que o constituem.

nunca escutei falar em desenvolvimento profissional docente (PCP1).

o desenvolvimento profissional docente seria o nosso desenvolvimento como profissionais? Acredito que algo relacionado a docência, como eu vou melhorar a minha prática (PCP2).

já escutei falar sobre o desenvolvimento profissional docente, não me aprofundi penso que é um momento de estudo não sei se seria individual ou em grupo (PCP3).

Como coordenadora pedagógica, pesquisadora e participante desta investigação acredito que a participação das professoras na construção de um programa de desenvolvimento profissional docente dentro da jornada de trabalho, pode instigar o protagonismo docente, contribuir com o desenvolvimento profissional que ocorre na escola e a partir das demandas dela, assim como, tornar oportuno o planejamento de um modelo de formação que contemple as necessidades evidenciadas por estas profissionais em seu ambiente de atuação profissional, especificamente a sala de aula. Nas palavras de Bolzan (2020, p. 73).

em se tratando de sala de aula, de aprendizagem e das temáticas o ensino escolar como um todo, acreditamos ser fundamental compreender o papel do professor, seus pensamentos e decisões interativas, suas teorias e suas crenças, buscando identificar os tipos de intervenção que podem beneficiar esses processos.

Nesta direção concordamos com Bolzan (2020) ao entender que a compreensão do papel das professoras, suas teorias e crenças, são objetos importantes de formação. Assim sendo, acreditamos que a construção de um programa de desenvolvimento profissional pode despertar nas professoras o interesse pela sua formação, permitindo que as mesmas participem de maneira colaborativa de todo o processo, tendo início na partilha das experiências que viabilizem a construção de um diagnóstico e o levantamento das necessidades, até o momento da condução dos estudos e das provocações que ocasionarão a reflexão e a mudança desejada.

Nóvoa (2013, p. 205) também traz que a escola pode ser compreendida como “lugar de formação dos professores, como espaço da análise compartilhada das práticas”. São justamente estas análises que tecem os saberes necessários para o enfrentamento dos desafios diários do cotidiano escolar.

Sendo assim, a partir da intervenção que será realizada almejo propor aos sujeitos participantes a construção de um programa de desenvolvimento profissional docente. A construção do programa de desenvolvimento profissional tornará oportuno a análise dos desafios e as possibilidades de sua consolidação dentro da jornada de trabalho. Ao ser concluído, as possibilidades de sua efetivação serão anexadas ao PPP e ao regimento escolar da EMEI.

Ainda que tenhamos princípios que nortearão a construção de um programa, Vaillant e Marcelo (2009) afirmam que para que possamos construí-lo, o objetivo do conhecimento definirá, segundo Thiollent (2018), o caminho que iremos percorrer ao obter informações que são de difícil acesso por meio de um processo, algo que irá aumentar nosso conhecimento acerca da situação determinada nesta investigação.

Conforme os objetivos práticos propostos para esta pesquisa entendo que eles irão ao encontro das palavras de Thiollent (2018, p. 24) ao:

contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa o levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente ou (ator) na sua atividade transformadora da situação.

Na intenção de propor ações e alternativas para a situação investigada a construção de um programa de desenvolvimento profissional oportunizará o diálogo entre as professoras e suas necessidades, assim como viabilizará uma discussão com o sistema de ensino e com a comunidade escolar a fim de consolidar uma proposta contínua de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho das professoras.

No Quadro 10 são demonstrados os objetivos do conhecimento e prático dessa pesquisa.

Quadro 10 - Objetivos do conhecimento e objetivo prático

| Objetivos do conhecimento | Objetivo prático |
|---|---|
| Analisar os desafios e possibilidades nos processos de construção de um programa de desenvolvimento profissional docente na EMEI Tenente Salustiano Prates. | Construir um programa de desenvolvimento profissional docente na EMEI Tenente Salustiano Prates. |
| Conhecer as percepções e considerações das profissionais participantes sobre formações continuadas. | Refletir sobre os percursos formativos das professoras. |
| Analisar as concepções das professoras sobre o conceito de desenvolvimento profissional e sobre a Educação Infantil. | Refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional e sobre a concepção educação infantil compreendida pelas professoras. |
| Conhecer os nove princípios que norteiam a construção de um programa de desenvolvimento profissional. | Avaliar a contribuição dos princípios na construção de um programa de desenvolvimento profissional. |
| Observar o processo de reconstrução dos documentos da EMEI no que tange a formação continuada a partir do conceito de desenvolvimento profissional docente e Educação Infantil. | Elaborar um adendo para o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da escola considerando as percepções das professoras acerca de um modelo de programa de desenvolvimento profissional e Educação Infantil. |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os objetivos propostos para essa pesquisa.

4 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Neste capítulo apresento a descrição dos encontros realizados durante esta pesquisa a fim de partilhar os saberes constituídos através dela e fundamentais para a construção do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da EMEI Tenente Salustiano Prates.

Desta forma o plano de ação foi realizado em 5 encontros reflexivos presenciais, que ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2022, onde os encontros 1, 2, 3 e 4 duraram cerca de 2 horas e o encontro 5 realizado em 4 horas. Os encontros foram gravados na íntegra, transcritos e analisados.

4.1 Contando histórias, tecendo trajetórias

Aos doze dias do mês de agosto de 2022, às 10h, realizei o primeiro encontro dessa pesquisa na EMEI Tenente Salustiano Prates. Na ocasião todos os sujeitos participantes estavam presentes. Ao planejar o encontro procurei organizar o espaço, pensando em cada detalhe com a intenção de demonstrar aos sujeitos a relevância da discussão.

Escolhi nomear cada encontro, atribuindo a eles uma relação com o assunto que seria discutido, na oportunidade o primeiro foi intitulado como “**Contando histórias, tecendo trajetórias**”⁹. Optei por esta descrição tendo como referência o objetivo do encontro, onde me propus conhecer os percursos formativos das professoras da EMEI, bem como refletir sobre a percepção das participantes sobre o desenvolvimento profissional.

Na ocasião foi propiciado uma dinâmica de sensibilização, onde cada professora relatou à sua história profissional. Diferente de outros momentos, este primeiro encontro permitiu com que conhecêssemos os caminhos percorridos por cada profissional.

As narrativas foram conduzidas pela memória afetiva das professoras onde através dos relatos vários elementos foram destacados como determinantes na escolha da profissão. Durante a partilha, as histórias trouxeram a admiração, desde a infância, pela profissão, como um fator comum entre as participantes.

Os relatos demonstram que todas as participantes ao longo de sua trajetória profissional sentiram a necessidade de participar de momentos formativos, porém a dificuldade para a realização de algum curso, dentro ou fora, da jornada de trabalho, sempre foi e continua sendo um grande desafio.

⁹ Nome atribuído pela pesquisadora a cada encontro reflexivo.

O primeiro encontro partiu de algumas vozes que trouxeram as suas histórias de vida e os caminhos percorridos de formação de cada professora.

Além do desafio de ter um tempo específico dentro da jornada de trabalho para realização de alguma formação, das 9, apenas 4 participantes compreenderam o conceito de desenvolvimento profissional.

Com as narrativas, Figura 6, evidenciamos um grande envolvimento por parte das participantes, que entendem a escola como um lugar de formação. Para elas os momentos de estudo devem abordar as angústias e inquietações das professoras; as situações vivenciadas na escola (formais e informais) são consideradas como uma oportunidade de aprender algo novo e somente os momentos que são realizados na escola contemplam as necessidades e dificuldades de cada professora.

Figura 5 – Registro fotográfico do primeiro encontro, dinâmica de sensibilização



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora em 12 de agosto de 2022.

Na sequência, o Quadro 11, traz algumas considerações das aprendizagens e sugestões do primeiro encontro.

Quadro 11 – Considerações das aprendizagens e sugestões de encontro

| Aprendizagem do encontro: | Consideramos importante rever: | Sugestões para o próximo encontro: |
|---|--|--|
| <p>-as necessidades e dificuldades das professoras são oriundas das vivências com as crianças (Participante, PCP4).</p> <p>-as situações vivenciadas em sala de aula, precisam ser refletidas, dialogadas e estudadas (Participante, PCP6).</p> | <p>-o conceito de desenvolvimento profissional.(Participante, PCP5).</p> | <p>- ainda que as participantes tenham refletido e dialogado sobre desenvolvimento profissional, se faz necessário retornar a este conceito, tendo em vista a necessidade de ter clareza respeito do mesmo (Participante, PCP6).</p> |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com as falas das participantes realizadas no encontro.

4.2 Eu, tu, eles e as nossas trajetórias

O segundo encontro, intitulado “**Eu, tu, eles e as nossas trajetórias**” foi realizado no dia vinte e seis de agosto do ano de dois e vinte e dois, às 10h da manhã, na EMEI Tenente Salustiano Prates, na ocasião todos os sujeitos estavam presentes.

Com o objetivo de refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional, iniciamos o segundo encontro desta pesquisa, lembrando o que havíamos conversado anteriormente sobre o desenvolvimento profissional. Na sequência propus que os participantes se reunissem em duplas para fazer a leitura do artigo “Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil” de Ilze Machado.

O artigo proposto para leitura, reflexão e discussão trouxe a percepção de Machado (2016) acerca do desenvolvimento profissional como algo processual e inacabado, onde o professor é compreendido como um sujeito em processo. Em seu artigo Machado (2016) também apresenta as ideias de Marcelo (1999) como um processo de evolução e de continuidade, que se contextualiza no local de trabalho dos professores.

Após a leitura e reflexão do artigo, cada dupla comentou um parágrafo da página 7 do artigo proposto, assim como estabeleceram relações com a sua trajetória profissional.

Confesso que fiquei surpresa com o envolvimento do grupo, conforme Figura 7, que realizou muitas considerações a respeito dos vários desafios que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Além dos desafios da escola de Educação Infantil, as participantes, também

trouxeram a necessidade do professor em estar em constante desenvolvimento e a escola como um lugar de formação e qualificação profissional.

Em suma, o segundo encontro tornou oportuno o entendimento por parte das participantes sobre o desenvolvimento profissional e a relação deste com a sua possibilidade de concretização em uma escola de educação infantil.

Figura 6 – Registro fotográfico do segundo encontro, partilha das duplas acerca da leitura, reflexão e discussão do artigo “Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil” de Ilze Machado.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora em 26 de agosto de 2022.

4.3 Tecendo nossas trajetórias

O terceiro encontro, intitulado “**Tecendo nossas trajetórias**”, foi realizado no dia nove de setembro de dois e vinte e dois, às 8 horas, com a presença de todas as professoras. Na oportunidade informei as participantes que o encontro iria nos permitir dialogarmos sobre os princípios de um programa de desenvolvimento profissional, bem como avaliar alguns princípios que são necessários para a sua consolidação.

Inicialmente a proposta centrou-se no trailer do filme “A família Matrigal” que conta a história de uma família, composta por 8 integrantes, onde cada membro possui um dom. Na sequência após o vídeo, realizamos uma dinâmica de grupo que foi conduzida por uma conversa informal e posteriormente o registro em uma folha, onde cada professora, escreveu um pouco sobre si : qualidade, características, preferências e desgostos.

As fichas foram colocadas em uma caixa e o objetivo da proposta era de que cada sujeito retirasse uma ficha e identificasse a participante das respectivas informações.

A primeira ficha a ser retirada trouxe a seguinte informação:

Qualidade: sou uma pessoa dinâmica; amo dormir abraçada com a minha filhinha; não sei cozinhar; assisto a série Kobra Kai (Encontro3, participante EG2).

Silêncio, e segundos depois algumas possibilidades, muitos risos e a identificação da participante e a oportunidade de ampliar as nossas relações e fortalecer os laços afetivos.

Confesso que ao propor esta dinâmica, não imaginei o grande envolvimento por parte das participantes. Permanecemos durante muito tempo dos nossos dias e vidas convivendo com os colegas de trabalho e por vezes as relações não são fortalecidas. Por este motivo está dinâmica propiciou de maneira leve e descontraída conhecer o outro, e atrevo-me a dizer conhecer a si mesmo.

Desta forma, ao finalizarmos esta dinâmica, introduzi a temática que seria abordada através da relação dos “dons da família Matrigal” com os nove princípios que segundo Marcelo e Vaillant (2008) tornam um programa de desenvolvimento profissional eficaz.

Neste sentido começamos o segundo momento do encontro com a leitura individual do capítulo “Los programas de desenvolvimento profesional”, de Garcia e Vaillant (2008), onde analisamos cada princípio e suas possíveis contribuições em um programa de desenvolvimento profissional para as profissionais que atuam em uma escola de educação infantil.

Ainda que durante a realização desta pesquisa tenha optado pelos princípios apresentados por Marcelo e Vaillant (2009), destaco que a intenção era de despertar no grupo uma reflexão acerca de alguns elementos que devem constar em um programa de desenvolvimento profissional.

Entendo que a discussão e a análise dos princípios propiciaram uma reflexão sobre as especificidades na formação das profissionais que atuam na Educação Infantil. De certo modo ao analisar os princípios, os sujeitos participantes pontuaram aspectos que reforçam, a escola como um espaço de formação, as professoras como protagonistas de sua formação, a resolução colaborativa como uma alternativa viável para a resolução de problemas e o desenvolvimento profissional como algo contínuo e evolutivo.

Entretanto fizeram algumas colocações sobre as crenças como um princípio que não deve constar na elaboração de um programa. Para elas, as profissionais que atuam na Educação Infantil são responsáveis pela sua formação, compete a elas refletir sobre a sua prática e quando necessário modificá-la, entretanto a escola por si só não pode influenciar nesta decisão pessoal.

A respeito deste princípio, Marcelo e Vaillant (2009, p.112) “afirmam que as crenças precisam ser levadas em conta”, na medida em “o desenvolvimento profissional deve proporcionar oportunidades para melhorar a compreensão das teorias subjacentes ao conhecimento e às habilidades de aprendizagem”. Desta forma os Programas de Desenvolvimento Profissional constituídos na escola ao abordarem a análise das crenças, as experiências e os hábitos dos professores, com a intenção de contribuir na formação contínua do professor, tornam oportuno a reflexão sobre a prática e a trajetória profissional, bem como possibilitam uma compreensão das concepções necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ainda que as crenças não tenham sido consideradas pelas professoras como um princípio a ser contemplado no programa da EMEI, intrinsecamente estarão presentes na reflexão sobre a prática de cada sujeito.

Alguns ajustes como os exemplificados no quadro abaixo devem ocorrer na construção do programa de desenvolvimento profissional da EMEI Tenente Salustiano Prates.

Quadro 12 – Avaliação dos princípios realizadas pelas participantes

| Princípio que devem ser utilizados, porém com adequações para um programa de desenvolvimento profissional em uma escola de educação infantil | Sugestões de princípios | Princípios que não devem ser utilizados |
|---|---|--|
| Conteúdo | Substituir conteúdo pelo termo temática , tendo como ponto de partida as necessidades e dificuldades do professor. | Crenças |
| Análise da aprendizagem dos alunos | Substituir análise da aprendizagem dos alunos pelo acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem | |
| Múltiplas fontes de informações | Substituir por relatos e partilhas de aspectos evidenciados no desenvolvimento e aprendizado das crianças. | |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com as considerações realizadas pelas professoras ao avaliar os nove princípios de um programa de desenvolvimento profissional eficaz de Marcelo e Vaillant (2009).

4.4 A escola de educação infantil que almejamos

“A escola de educação infantil que almejamos”, este foi o nome atribuído ao quarto encontro, realizado no dia onze de outubro de dois mil e vinte e dois, às 15h, na EMEI Tenente Salustiano Prates. Na oportunidade duas participantes justificaram, antecipadamente, que não estariam presentes.

Antes de iniciarmos, compartilhei com os profissionais o tema do encontro, assim como os objetivos propostos para o mesmo.

Na sequência, realizamos um momento de sensibilização com a leitura do capítulo “Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” do Livro Política e Educação de Paulo Freire. Após uma leitura, espontaneamente, as participantes começaram a partilhar o que pensaram e sentiram ao escutar a leitura. O texto em si nos remete a memórias que nos fazem lembrar dos motivos pelos quais realizamos a escolha de nossa profissão, como também o desafio de ser professora em uma escola de educação infantil.

Partindo deste momento, realizei o seguinte questionamento as participantes: o que mais te encanta e te desmotiva na docência? Todas as participantes trouxeram como maior encantamento as crianças e a maior desmotivação a falta de envolvimento da família no que diz respeito à maneira como a Educação Infantil e as professoras que nela atuam são compreendidas.

Na ocasião, tínhamos como objetivo refletir sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil existentes no PPP e regimento escolar, assim como realizar a leitura do artigo “Novas perspectivas para o estudo da infância”, de Tereza Rego.

Realizada a leitura das concepções existentes nos documentos da escola e no artigo, como observadas na Figura 8, as participantes destacaram que compreendem a criança como um sujeito histórico que produz saberes a partir das experiências cotidianas e a infância como uma construção histórica e social, porém ressaltam que o grande desafio é a compreensão atribuída pelas famílias a esta etapa, e a falta de valorização das professoras que atuam na Educação Infantil.

Segundo as participantes, para muitas famílias a escola de educação infantil é um lugar onde a criança permanecerá durante a jornada de trabalho das famílias, e a professora é a pessoa que irá cuidar, não necessitando de formação ou qualificação para esta tarefa.

Figura 7 – Registro fotográfico do quarto encontro, leitura das concepções de criança e infância nos documentos da EMEI



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora em 11 de outubro de 2022.

4.5 Elas (crianças), nós (professores) e o nosso programa de desenvolvimento profissional

O quinto encontro, intitulado **“Elas (crianças), nós (professoras) e o nosso programa de desenvolvimento profissional ”** foi realizado no dia trinta e um de outubro de dois mil e vinte e dois, às 8h da manhã, na EMEI Tenente Salustiano Prates. Na ocasião todas as participantes estavam presentes. Com o objetivo de construir o programa de desenvolvimento profissional, começamos nosso encontro analisando e refletindo sobre os desafios e as possibilidades de enfrentamento destes, para a construção de um programa de desenvolvimento profissional.

Na oportunidade os sujeitos da pesquisa compartilharam suas percepções e saberes constituídos ao longo desta pesquisa, como pode ser visto na Figura 9, e evidenciaram os principais desafios: ausência de tempo específico para formação dentro da jornada de trabalho, atendimento as crianças e descontentamento das famílias. Como possibilidades foram estabelecidas as seguintes preposições: realização de 1 encontro mensal, comunicação prévia sobre os encontros mensais com as famílias e diálogo com a comunidade escolar sobre a necessidade da realização de formações continuadas.

De acordo com os saberes constituídos as participantes identificaram alguns desafios e possibilidades para elaborar um adendo que será anexado ao PPP e regimento escolar da EMEI. Esse adendo apresentará um modelo de Programa de Desenvolvimento Profissional Docente instituído na escola e dentro da jornada de trabalho, onde ficará especificado: apresentação, justificativa, objetivos e metodologia. Ainda que tais desafios e possibilidades tenham sido identificados neste encontro, as participantes reconhecem que existem outros desafios que somente políticas públicas podem vir a solucioná-los.

Figura 8 – Registro fotográfico do quinto encontro, a construção do Programa de Desenvolvimento Profissional das professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora em 31 de outubro de 2022.

5. ANÁLISES DOS ENCONTROS REALIZADOS

Neste capítulo apresentamos a análise descritiva dos encontros reflexivos realizados durante essa pesquisa. As discussões foram organizadas a partir das categorias criadas com base na análise do material (MORAES, 2009), onde a transcrição dos encontros foi realizada e organizada em unidades de registro por temas e classificadas a partir de critérios semânticos. Ao realizar a análise dos dados, consideramos relevante destacar que a escola é compreendida como um lugar de formação; a experiência é um campo fértil quando refletida, dialogada e estudada e existem desafios que dificultam a consolidação de programas de desenvolvimento dentro da jornada de trabalho.

5.1 A formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento profissional e respeito às especificidades da infância

De acordo com os encontros realizados nessa pesquisa, a formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento profissional e respeito às especificidades da infância, se fortaleceu como a primeira categoria.

A oportunidade de dar voz às professoras possibilitou o relato das experiências profissionais de cada sujeito. A realização das narrativas trouxe situações vivenciadas em turmas de crianças bem pequenas e pequenas que reforçam a necessidade das professoras que atuam na Educação Infantil de estarem em constante formação. Esta necessidade se potencializa na medida em que frequentemente as professoras se deparam com situações que precisam ser dialogadas, refletidas e estudadas, como também questões que são específicas da escola de Educação Infantil que envolvem o trabalho e a prática docente. Melo (2021, p.6) nos mostra que:

contudo, para pensarmos em prática docente, refletimos inicialmente na formação permanente em serviço e sua aplicabilidade a essa prática, pois ambas parecem estar sob a mesma confluência dimensional de dependência, quando direcionamos nosso olhar à necessidade de um *continuum* estudo que alimenta e é alimentado na atividade docente. Assim, tomamos como princípio, para assegurar uma formação que corresponda à prática docente na Educação Infantil, a fala, a voz do próprio professor: autor e coautor do processo de aprendizagem significativa à criança pequena.

Considerando as explicações de Melo (2021) a formação permanente em serviço nos permite pensar a prática docente, pois as duas estabelecem uma inter - relação quando entendemos que o desenvolvimento de uma professora deve ser contínuo. Neste panorama em que a prática docente, alimenta a formação permanente em serviço e vice-versa, a voz de uma professora, não só contribui com os caminhos que serão percorridos ao longo da formação, do mesmo modo que a torna protagonista da sua própria formação.

No primeiro encontro, as participantes trouxeram a escola como um lugar de formação, bem como demonstraram o interesse em estudar temáticas oriundas das dificuldades evidenciadas no cotidiano da Educação Infantil. PCPB3 e PCP4 afirmaram que:

vejo a escola como um lugar de desenvolvimento e crescimento profissional, onde as especificidades das crianças e as dificuldades do dia a dia, podem ser partilhadas, discutidas e estudadas. É na escola que aprendo a ser professora todos os dias! Me desenvolvo, estudando a minha prática (Encontro 1, participante PCPB3).

Ao longo da minha trajetória profissional várias vezes senti a necessidade de realizar cursos que pudessem me ajudar a encontrar soluções para resolver algumas situações que ocorrem no cotidiano da educação infantil, porém são as formações realizadas na escola que me ajudam. Além de partilhar o que vivencio, a temática estudada é específica para o grupo etário dos nossos alunos e daquelas situações que precisam ser enfrentadas em sala de aula (Encontro 1, participante PCP4).

Os relatos transcritos reconhecem a escola como um lugar de formação e de desenvolvimento profissional, como também enfatizam a necessidade de fortalecê-lo com momentos de diálogo, reflexão e estudo.

Assim como os relatos acima, as participantes ao longo dos encontros realizados nessa pesquisa trouxeram em suas falas a escola de Educação Infantil como um lugar de formação, reforçando o que Marcelo e Pryjma (2013) afirmam ao dizer que a escola é um dos princípios que tornam o programa de desenvolvimento profissional eficaz, pois torna oportuno o aprendizado das professoras em seu local de trabalho.

Corroboram com esta concepção uma das professoras e uma gestora:

a escola é o melhor espaço quando se pensa em desenvolvimento profissional, todas as temáticas estudadas partem do que vivenciamos com nossos alunos. Na escola que relato os meus desafios, conto o que vivencio...desabafo! É na escola que as especificidades do grupo etário dos nossos alunos e os desafios, passam a ser estudados e por ser na escola o diálogo se faz presente, temos como fazer trocas, ser escutados e escutar e isto faz muita diferença. Saber que

não estou sozinha! Nos dias de hoje poder falar e ser escutado é algo que conforta, um alívio! (Encontro 5, participante PCP4).

Sabemos da importância de estar em constante desenvolvimento profissional, principalmente por estar atuando em uma escola de educação infantil. Só conseguimos qualificar a nossa prática quando temos a oportunidade de participar de momentos de formação. E, quando se refere a educação infantil, estes momentos se fazem necessários, por ser uma etapa em que o trabalho pedagógico precisa ser desenvolvido com crianças bem pequenas e pequenas. E este trabalho pedagógico, tão específico, para estes sujeitos vem se tornando cada vez mais desafiador (Encontro 5 , participante EG1).

A fala das participantes PCBP1 e EG1 apresenta elementos relevantes para a nossa discussão, principalmente por se tratar de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil e de todas as especificidades que encontramos nos espaços que acolhem crianças de zero a cinco anos. Sobre esta escola de educação infantil, Oliveira e Lima (2021, p.47) destacam que:

[...] o ato da sensibilidade se faz necessário, a sensibilidade em estar atuando no contexto da Educação Infantil, de desenvolver o ato da escuta e da reflexão, de ser sensível às histórias de vida com as quais nos relacionamos e, principalmente, a sensibilidade para a percepção de que se está trabalhando com crianças, crianças que precisam ser crianças e gostar de sê-las, desfrutando de todas as maravilhas da infância.

De acordo com as palavras das autoras e da participante EG1 atuar na Educação Infantil, exige a sensibilidade em perceber, escutar e refletir as histórias que são relatadas ou expressadas pelas crianças. De certo modo, compreendemos que a profissional que atua na Educação Infantil necessita de momentos que possam contribuir com o seu desenvolvimento e concomitantemente com o trabalho que realizará na sala de aula.

Nas palavras de Kramer (1994, p.23), o fortalecimento da escola como lugar de formação deve se consolidar “não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho”. Concordamos quando a autora compreende a formação como um direito dos profissionais ao se constituir em algo necessário quando se almeja o desenvolvimento, aprendizado e crescimento dos mesmos. Entretanto, através dos relatos das participantes dessa pesquisa, observamos que a carência de algumas ações impossibilita a consolidação da escola como um lugar de desenvolvimento profissional contínuo.

No que tange o desenvolvimento profissional a perspectiva de se ter a escola como um lugar de formação, potencializa a possibilidade de pensar uma formação, em um contexto específico que tenha como ponto de partida as práticas docentes desenvolvidas.

Quando uma “formação” é planejada na escola, ela tem como ponto de partida as nossas inquietações e durante a realização dos encontros escutar o relato de um colega ou a sua experiência em uma determinada situação faz toda a diferença (Encontro 4, participante PCPB2).

Sobre a questão, abordada através da fala da professora PCPB2, cabe ressaltar que por vezes as formações propiciadas as professoras não abordam as especificidades de seu nível de ensino, geralmente são temas mais abrangentes a educação. Segundo Oliveira - Formosinho (2016, p.95).

uma perspectiva de formação para o trabalho com a criança pequena precisa demarcar a importância da intencionalidade do adulto e de uma concepção de trabalho pedagógico que leve em conta está criança como um sujeito que vive sua infância, produz sua cultura e se constitui como sujeito nas relações com seus pares e com o ambiente em que convive.

Desta forma, precisamos defender que a formação propiciada aos professores que atuam na Educação Infantil deve considerar as especificidades de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Aqui destacamos a importância de se ter, portanto uma formação em contexto que considere elementos inerentes à criança e ao cotidiano da escola infantil. Segundo Oliveira - Formosinho (2016, p.95) a formação em contexto assume:

que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +.

Observa-se que a formação em contexto apresenta elementos importantes para esta pesquisa. O primeiro elemento diz respeito ao desenvolvimento profissional de natureza praxiológica que envolve as mudanças no trabalho e prática docente. Outro elemento pontua a constituição de uma cultura pedagógica, que respeite as especificidades da infância e contribua com o desenvolvimento da criança.

As reflexões que ocorrem, a partir das práticas docentes perseguem os princípios das pedagogias participativas, que para Oliveira - Formosinho (2007, p.14), pode ser compreendida como uma “pedagogia transformativa, que acredita na criança com

direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

Partindo do pressuposto de “transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”, Pinazza e Folchi (2018) defendem que a formação precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar o que os professores ensinam. Exige converter -se em uma formação que mobilize o professor a escutar as crianças e contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico.

Deste modo a formação em contexto, se fortalece na medida em que o adulto e a criança se tornam prioridades, para Oliveira-Formosinho (2016, p.87) a formação em contexto é de certo modo a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação da infância, “o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização do que envolve junto da criança e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais que educam as crianças”. Para a autora a formação em contexto deve desconstruir a formação tradicional, centrar-se na escola e nas especificidades da criança e das infâncias, uma “formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico”.

Neste sentido, a autora citada afirma que a formação em contexto parte:

de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e voz, detentora de competências e agência. Uma pessoa que se relaciona com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva. Esta visão do mundo (que é o primeiro fundamento da formação em contexto. OLIVEIRA - FORMOSINHO (2016, p.93).

Oliveira-Formosinho (2016) afirma que o primeiro fundamento da formação em contexto é uma visão de mundo, que reconheça crianças e adultos como pessoas de direitos e deveres, merecedores de respeito e voz, o que a nosso ver condiz com que o acreditamos.

Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2016) as pessoas se relacionam com o mundo e concomitantemente com o conhecimento de forma reflexiva, participativa e produtiva. A reflexão, a participação e a produção de saberes são bases sustentadoras de uma formação que se consolida no contexto da escola.

Ainda sobre as especificidades da Educação Infantil Oliveira - Formosinho (2016) descrevem que “a necessidade de produzir formas de trabalho com a criança pequena, em

que se leve em conta seu tempo de vida - a infância - suas linguagens, a cultura infantil, porém precisamos indicar os contornos profissionais que daremos a esta especificidade almejada”.

Oliveira e Lima (2021, p.48) complementam:

percebemos a necessidade de revermos o trabalho pedagógico para esta etapa, necessitamos de práticas que propiciem o desenvolvimento integral das crianças, que demonstrem uma compreensão das mesmas como sujeitos histórico-sociais, que necessitam de estímulos para a construção de sua subjetividade, e, principalmente, que tenha, clareza de que as mesmas se encontram em processo de aprendizagem e pleno desenvolvimento .

Neste sentido de indicar os contornos profissionais em relação à especificidade da escola de Educação Infantil, durante os encontros realizados nessa pesquisa, foi possível perceber que as participantes compreendem que crianças e adultos são sujeitos de direitos e merecedores de respeito e voz. Para elas a formação continuada deve dar voz a estes sujeitos. As temáticas abordadas em um programa de desenvolvimento profissional devem contemplar as especificidades de cada grupo etário, do mesmo modo os desafios que são evidenciados no cotidiano da Educação Infantil.

A formação ela é inacabada, a gente vai se desenvolvendo profissionalmente, ao longo da nossa prática pedagógica. A formação ela é contínua e a meu ver ela precisa ter relação com a nossa prática, as temáticas devem partir do que dos desafiam, inquietam e entristecem (Encontro 5, participante PCP4).

Quando me deparo com alguma situação desafiadora, a primeira coisa que eu faço é partilhar na escola e junto com o meu grupo de trabalho, reflito sobre a minha prática e procuro buscar alternativas que possam ser utilizadas. As trocas que ocorrem nestes momentos, na escola, ela são fundamentais para o nosso desenvolvimento e aprendizado. A formação ela tem que ser específica, tem que ter relação com o que estamos vivendo lá na sala de aula. (Encontro 2, participante PCP6).

De acordo com a participante PCP4 e PCP6 a formação ela é contínua, porém precisa ter relação com a prática, sobre este elemento levantado pelas professoras Machado (2020) propunha que as vivências do professor e os desafios encontrados na sala de aula se tornam o eixo condutor da formação continuada.

Machado (2020, p.91) ainda afirma que “o ato de trazer situações vivenciadas no interior da instituição e da própria sala para o centro das discussões coloca o professor como participe do seu próprio fazer”.

As análises das falas permitiram evidenciar que a escola é compreendida pelas professoras como um lugar de formação. Para elas a formação em contexto além de considerar as especificidades de uma escola de Educação Infantil ela torna oportuno o desenvolvimento profissional contínuo.

5.2 O conhecimento construído a partir da reflexão sobre a própria prática

O conhecimento construído a partir da reflexão sobre a própria prática se fortaleceu ao longo desta pesquisa como uma categoria, na medida em que as professoras e gestoras relataram suas vivências e a importância de tê-las através do diálogo, da reflexão e do estudo contempladas em um programa de desenvolvimento profissional.

De acordo com as falas das participantes, os momentos de partilha fomentados na escola permitem a discussão de práticas que são oriundas das vivências e das experiências do cotidiano da Educação Infantil. Neste sentido Oliveira - Formosinho (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial realizado em um determinado contexto o que torna mais integrador do que a formação contínua.

Desta forma, concordamos com a autora, ao compreender a existência de uma relação que consideramos intrínseca entre as vivências de um contexto específico e o desenvolvimento de uma professora.

Ainda que a formação contínua seja algo necessário, o desenvolvimento profissional docente cerne seus conteúdos nos momentos formais e informais que ocorrem na escola. Machado (2020, p.53) relata que “as experiências significativas aos professores acontecem em contextos concretos, ou seja, no cotidiano da instituição educativa”. Sendo assim podemos afirmar que as vivências do cotidiano pedagógico tornam - se objeto de interesse e de estudo das professoras que pactuam das mesmas situações, “o professor é um sujeito que aprende de forma ativa” Machado (2020, p.53), portanto suas práticas retratam os conteúdos, as temáticas, os temas, os assuntos que desejam discutir.

A experiência se torna um campo fértil para o desenvolvimento profissional e nesta direção no segundo e quinto encontro, as participantes PCP6 e PCP5 trouxeram as seguintes contribuições para esta discussão:

frequentemente, surgem dúvidas a respeito de como lidar com uma situação. Quando não conseguimos encontrar uma solução, isso entristece, por vezes,

até nos adoece, passa a ser uma preocupação. Às vezes uma colega já passou pela mesma situação, ao escutá-la, fico me perguntando como não pensei nisto antes? A experiência do outro me faz aprender outras coisas. Vejo a troca de experiência como algo fundamental para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional (Encontro 2, participante PCP6).

a troca de experiências no pedagógico, é algo fundamental para o nosso desenvolvimento. Escutar o relato de uma colega, seja de uma experiência positiva ou de alguma situação que necessite de uma intervenção, é um grande diferencial em momentos de formação. Às vezes a “solução daquele problema” não vem de cursos ou leituras, vem da troca com as minhas colegas. Neste ano na minha turma, eu recebi o G, aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para todos nós foi um processo bem delicado, tinha dias que ele gritava toda manhã, era desesperador...inicialmente a mãe recusava-se a ir busca-lo, até que as “gurias da Equipe Gestora” reuniram-se com esta família e alguns combinados foram feitos de acordo com a legislação e nosso regimento. A mãe sempre me dizia, é um direito dele estar na escola! Sim, eu sei disso, mas ele costumava gritar durante toda manhã. Eu e a professora M. Saíamos da escola exaustas, esgotadas, me culpava por não saber como conduzir aquela situação, foi então que fiz a minha inscrição em um curso sobre TEA, neste curso aprendi o teórico. Eu precisava aprender como lidar com ele nos momentos de crise, o que fazer para acalmá-lo, entendê-lo! Foi na escola quando passamos a direcionar o nosso estudo para as necessidades evidenciadas em sala de aula, que aprendi com o relato de alguns colegas técnicas para acalmá-lo. O teórico é fundamental, no entanto a prática naquele determinado assunto contribui bastante. Na formação continuada (cursos) eu estudo, porém na escola me desenvolvo aliando teoria e prática (Encontro 5, participante PCP5).

A respeito das falas acima, observo que a participante PCP5 apresenta fortes elementos para a nossa discussão, o relato expressa a relevância da experiência docente nos momentos de formação na escola, destaca a percepção das professoras acerca do desenvolvimento profissional e da formação continuada, e aponta o distanciamento entre os conteúdos abordados em cursos de *stricto sensu* e as situações que desafiam as professoras em seu contexto.

Diante destes elementos entendemos que a relevância da experiência docente nos momentos de formação na escola, relatada pela participante PCP5 compactua com as palavras de Machado (2020, p.53) onde a autora cita que “o professor adquire mais conhecimentos a partir da reflexão sobre sua própria experiência”. É a reflexão realizada sobre a própria prática que possibilita que cada professora se torne protagonista dos saberes que deseja construir e pelo seu desenvolvimento. A própria prática é carregada de momentos que exemplificam as adequações realizadas pelas professoras diante de uma determinada teoria.

Ainda que as professoras tenham expressado que a reflexão sobre a própria prática possibilita a construção de saberes, compreendemos que nenhuma prática conseguirá se manter sem a teoria. Desta maneira Tardif (2002, p.150) argumenta que “a função prática

de tais teorias consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como fazem ou como deveriam fazê-lo”.

Tardif (2002, p.150) complementa que uma teoria pode ser entendida como “um modelo de ação formalizando, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico”. Deste modo podemos afirmar que esse conjunto sistemático e coerente de normas do pensamento racional ou científico se faz necessário na medida em que essa teoria subsidia a prática de cada professora. Toda prática precisa de uma teoria e ambas se complementam.

Ainda sobre a experiência docente, PCP2 descreve que:

a experiência de uma professora é algo construído ao longo da sua caminhada. É a prática que nos amadurece como profissionais e faz toda diferença diante de algumas situações. Diferente dos cursos que são realizados fora da escola, os momentos que acontecem na escola estão de acordo com as nossas necessidades, partem das nossas experiências e por este motivo são significativos para nós, na escola aprendemos uns com os outros, através das nossas experiências (Encontro 3, participante PCP2).

Oliveira e Lima (2021, p. 50) destacam que “são várias as especificidades que, à professora da infância desempenha no seu dia a dia, que demanda uma série de saberes e fazeres [...] que caracterizam a singularidade da profissão”. Diante da singularidade da infância, entendemos que o profissional que atua na Educação Infantil deve propiciar experiências que permitam o desenvolvimento de cada criança. Sendo assim:

torna-se necessário destacar a importância do perfil profissional da professora da infância. Esta postura deve estar alinhada com uma boa formação profissional pautada na sensibilidade e empatia no trato com a infância, acolhendo os propósitos da criança e de seu grupo. OLIVEIRA E LIMA, (2021, p.50).

Embora, a escola oportunize momentos que contribuam nos saberes e fazeres das professoras que atuam na Educação Infantil, precisamos considerar que o desenvolvimento profissional, de acordo com Machado (2020, p.59) “tem duas vias, uma confere a responsabilidade da instituição mantenedora e outra de jurisdição dos profissionais”. Machado (2020) afirma o desenvolvimento profissional é um processo que incentiva o professor a ser o protagonista da sua formação mediante a busca de conhecimentos, que são demonstrados pelos mesmos com o comprometimento de cada.

Day (2001) complementa que o desenvolvimento profissional está inter-relacionado com as políticas públicas, contexto da escola e a vida pessoal. À vista disso,

entendemos que um programa de desenvolvimento profissional por si só não é determinante para que ocorra uma mudança no trabalho e prática docente.

5.3 Os desafios da escola na construção de uma proposta de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho das professoras

Os desafios da escola na construção de uma proposta de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho das professoras como categoria, reforça a relevância e a necessidade de se dialogar possibilidades de se ter o local de trabalho como um lugar de formação, e nesta perspectiva entende-se que as políticas públicas existentes em todas as esferas, ainda não são suficientes para que de fato possa ser garantido o desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho, das professoras que atuam na escola de Educação Infantil.

Diante deste cenário, Machado (2020, p.88) afirma que “a formação continuada, denominação preconizada pela legislação”, refere-se:

à formação do profissional em serviço e não tem como característica suprir deficiências da formação inicial, mas deve acompanhar todo o percurso do profissional, tornando-se um direito deste ter um espaço e um tempo específico para o seu aprimoramento, por meio de leituras, estudos, discussões, reflexões, trocas. MACHADO (2020, p.88).

Compactuando com as palavras da autora, compreendemos que a formação em serviço não suprirá as lacunas da formação inicial, todavia deverá acompanhar todo percurso profissional oportunizando as professoras um momento específico para o seu desenvolvimento. Kramer (2002), assim como Machado (2020) relatam que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é um direito de todos os professores” (KRAMER, 2002, p.128).

Neste contexto a formação continuada deve ser entendida como um direito das profissionais que atuam na Educação Infantil e como um aspecto primordial do desenvolvimento profissional.

Machado (2020, p.93) “as instituições mantenedoras têm o compromisso de oportunizar aos seus profissionais condições favoráveis ao seu desenvolvimento profissional; e estes, de construir suas aprendizagens ao longo da carreira”.

Na intenção de construir aprendizagens ao longo da carreira, logo no segundo encontro as participantes pontuaram os desafios encontrados pela escola na realização de momentos de formação.

O primeiro desafio encontrado, segundo a participante PCP6 foi a ausência de tempo específico dentro da jornada de trabalho.

Nós sabemos que precisamos estar em constante desenvolvimento, porém a falta de tempo específico para esta finalidade, dificulta os momentos de estudo, momentos que são tão necessários para o nosso desenvolvimento e aprendizado (Encontro 2, participante PCP6).

No entanto, assim como reconhecem e almejam momentos de desenvolvimento na escola e dentro da jornada de trabalho, identificam que a falta de atendimento as crianças é outro fator, conforme as participantes PCBP1 e PCBP2, que impossibilita a consolidação de momentos formais de formação.

Ainda que tenhamos muitas leis que abordam a formação continuada dentro da jornada de trabalho, vejo a falta de compreensão por parte das famílias como um grande desafio. E sobre esta questão precisamos ter o respaldo da Secretaria de Educação nos amparando a ter um momento específico. Infelizmente, muitas famílias enxergam a escola de educação infantil como um lugar onde seus filhos serão apenas cuidados, e para estas famílias “cuidar” uma criança não exige qualificação (Encontro 3, participante PCBP1).

Nós que atuamos na Educação Infantil sabemos que ela é a primeira etapa da educação básica e que os primeiros anos da vida de uma criança são primordiais, porém a escola de educação infantil não é um lugar onde ela será apenas cuidada. Neste espaço ela será cuidada e educada. Fico triste quando escuto a seguinte frase “profe, trouxe ela na escola, porque preciso sair e não tenho com quem deixá-la”. Fico chateada ... sim, quando não tenho o retorno das famílias...quando digo que não haverá aula em virtude de uma formação e a família me diz “formação?? Porquê?? (Encontro 4, participante PCBP2).

De acordo com as falas das participantes, podemos observar que a ausência de atendimento as crianças é algo que desagrada às famílias. Para muitas famílias a escola de Educação Infantil ainda é apenas um espaço onde a criança permanecerá e será cuidada durante a jornada de trabalho dos pais. A inexistência de atendimento a criança interfere na organização da rotina familiar, causando o descontentamento para as pessoas que dependem deste local.

Sobre esta questão entendemos que muitas famílias dependem da escola de Educação Infantil para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho, entretanto

defendemos a necessidade de propiciar as professoras que atuam neste espaço momentos que contribuam no seu desenvolvimento profissional.

A escola compreendida como um lugar de formação, deve promover momentos de contribuam no desenvolvimento profissional das professoras, da mesma forma precisa dialogar com as famílias sobre a importância da Educação Infantil na vida de uma criança, bem como a qualificação permanente do profissional que nela atua.

A escola deve construir programas de desenvolvimento profissional que abordem as necessidades e os desafios enfrentados pelas professoras, já o sistema de ensino deve incumbir-se do planejamento e execução de ações ou políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento das professoras e o atendimento das crianças.

De todo modo, o posicionamento por parte das famílias contribui para que a escola de Educação Infantil e as professoras se sintam desmotivados pela falta de valorização do trabalho desenvolvido:

não existe maior desmotivação do que a falta de valorização dos profissionais que atuam na educação infantil... e não estou me referindo ao financeiro, ainda que este seja importante... a ausência de conhecimento sobre o trabalho realizado na Educação Infantil, por parte das famílias é algo que desmotiva qualquer profissional. Para muitas famílias...o nosso trabalho envolve apenas o cuidar, a escola de educação é um lugar onde a criança ficará. Quando não ocorre o atendimento, surge um grande descontentamento e a falta de compreensão de algumas famílias (Encontro 5, participante PCP7).

Eu me sinto desmotivada com a família que cada vez mais se omite do seu papel e delega à escola questões que são primordiais e que devem ser ensinadas às crianças pela família. A escola de Educação Infantil assumiu inúmeros papéis e justamente por este motivo é tão desvalorizada. Muitas pessoas costumam dizer que é um direito da criança estar na escola, mas não vejo estas pessoas afirmarem que o professor tem direito de realizar quinzenalmente ou mensalmente formações para se qualificar.

Noto que o maior descontentamento parte das mães que não trabalham...as que trabalham sempre dão um jeito (Encontro 2, participante PCP4).

O descontentamento de algumas famílias, relatado pelas professoras, torna-se um desafio para a escola, tendo em vista que algumas ações não são cabíveis a ela.

O sistema de ensino deve através de políticas públicas assegurar a formação das professoras que atuam nas escolas de Educação Infantil e o atendimento das crianças. Ainda que esta situação demonstre a falta de compreensão por parte das famílias e a necessidade de políticas públicas, que consigam pensar possibilidades de atendimento as crianças e formação contínua as professoras, Melo (2021, p.16) evidencia que:

o processo formativo de educadores, sobretudo, da infância é um tema de fundamental relevância na sociedade atual, uma vez que, o processo de formação de docentes está fortemente atrelado aos saberes teóricos e práticos que permeiam a prática do profissional de educação.

Considerando a relevância do processo formativo na sociedade atual, sobretudo para as professoras que atuam na Educação Infantil, a participante PCPBP3 trouxe uma possibilidade que pode vir a ser uma alternativa viável, cabível a escola, no enfrentamento deste desafio.

É inevitável o descontentamento por parte de algumas famílias. Temos uma longa caminhada até alcançarmos o tão sonhado reconhecimento da importância da educação infantil, na vida de uma criança, porém vejo que isto precisa ser conversado com as famílias. Desde a primeira reunião do ano letivo, a equipe gestora e as professores precisam informar as famílias (Encontro 5, participante PCPBP3).

Na mesma direção a participante EG1 disse:

vejo como uma possibilidade viável, conversar com as famílias na primeira reunião do ano, e quando necessário reforçar a necessidade de acontecer momentos de formação...até mesmo porque todo conhecimento adquirido e partilhado reflete diretamente em nossa prática(Encontro 5, participante EG1).

Desta forma compete a escola de Educação Infantil dialogar com as famílias sobre a necessidade e a relevância de propiciar as professoras momentos de formação. E ao sistema de ensino elaborar políticas públicas que possam, de fato, assegurar a formação continuada dentro da jornada de trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2016, p.76) descreve que “a creche é a instituição que mais de perto materializa o que se pensa ser a educação de crianças pequenas” para a autora a organização e a maneira como seu funcionamento é dinamizado a diferencia das demais escolas. Ainda sobre, a creche / pré-escola Oliveira-Formosinho (2016, p.77) complementa que “a construção de um olhar atento ao cotidiano e de concepções que reflitam o que se vive na materialidade do dia a dia desses espaços educativos são demandas de hoje para a área[...]da formação”.

Partindo desse olhar atento as participantes dessa pesquisa pactuam com as palavras da autora e acreditam que o programa de desenvolvimento profissional realizado na escola permite que as professoras sejam protagonistas da sua formação, tendo suas

dificuldades dialogadas, em uma perspectiva de mudança e da tentativa de resolver problemas oriundos do contexto infantil.

Na sequência desta discussão outro desafio identificado pelas professoras nos remete ao planejamento e comunicação prévia às famílias dos dias de formação continuada. Sobre esta questão cabe ressaltar que de acordo com o Decreto Municipal Nº 01 de 14 de fevereiro de 2022 fica autorizado que as escolas da rede municipal de ensino podem realizar mensalmente formações pedagógicas, como também promover dentro da jornada de trabalho algumas formações específicas de acordo com os níveis de ensino. As participantes PCBP1 e PCP7 levantaram a seguinte possibilidade:

sabemos da necessidade de realizarmos momentos de formação, assim como temos consciência de que a escola é um lugar onde muitas famílias costumam deixar seus filhos durante a sua jornada de trabalho. Temos aqui necessidades de formação e de atendimento e só conseguiremos enfrenta-las através do diálogo, se houver o planejamento prévio da nossa formação às famílias serão avisadas com antecedência e desta forma poderão se organizar (Encontro 2, participante PCBP1);

toda criança tem direito de estar na escola, nós sabemos que para muitas crianças a escola é o melhor lugar para se estar, porém precisamos de momentos para nos desenvolvermos como profissionais . Entendemos que o ideal seria ter atendimento aos alunos e formação aos profissionais, hoje isto não é possível, então temos que definir uma vez por mês uma data e comunicarmos as famílias com antecedência (Encontro 5, participante PCP7).

Analisando a fala das participantes PCBP1 e PCP7, evidenciamos através dos seus relatos, a preocupação com o desenvolvimento contínuo e a necessidade de estar em constante formação, devido às diversas situações que são encontradas na escola de educação infantil. Da mesma forma observamos uma grande inquietação sobre a garantia do mesmo, tendo como desafio o atendimento das crianças.

Tendo em vista o número de profissionais e a perspectiva de proporcionar o desenvolvimento profissional a todos, consideramos a alternativa profícua de dialogarmos com as famílias a importância da formação continuada para as professoras, bem como informá-las com antecedência a data que, mensalmente, nos turnos manhã e tarde estes encontros ocorrerão para que possam se organizar.

Oliveira e Lima (2021, p.48) afirmam:

somos impulsionadas desse modo, a dialogarmos acerca de tais desafios, buscando em cooperação encontrar uma maneira de superá-los de modo a tornar as práticas pedagógicas para/com os pequenos algo prazeroso também para as professoras.

Sabemos que o ideal é atender as crianças e tornar oportuno os encontros de formação, porém consideramos que um encontro mensal, ainda que não seja o suficiente pode contribuir de maneira significativa para outras conquistas e a consolidação da formação em serviço.

6 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A EMEI Tenente Salustiano Prates é uma das 11 EMEIs do município de Alegrete. Criada pelo Parecer Nº 06/2001 do CMEA, destaca-se no município por ser a única escola da rede municipal de ensino a ser integrante do Programa das Escolas Associadas da Unesco (PEA), mérito este sendo conferido mediante aos projetos desenvolvidos com crianças de 1 a 5 anos de idade.

A EMEI atende 158 crianças de 2 a 5 anos de idade em turmas de: maternais I e II (crianças bem pequenas) e níveis A e B (crianças pequenas).

Em seu PPP (2019) compromete-se com o desenvolvimento da criança considerando as especificidades da Educação Infantil. Propõem formações pedagógicas para os profissionais que nela atuam, com a finalidade de despertar nestes sujeitos a construção contínua de saberes.

Para Guterres, Oliveira e Melo (2021, p. 6) de fato, é possível entender que a “formação docente mobiliza o desenvolvimento de vários saberes profissionais, para uma atuação pedagógica capaz de atender as necessidades dos educandos, especificamente na Educação Infantil”

6.1 Justificativa

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE é uma proposta de formação continuada resultado desta pesquisa - ação para as professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates. Esta proposta constitui-se em espaços de reflexão, de discussão e estudo dentro da jornada de trabalho.

A construção deste documento centra - se nos desafios enfrentados pelas professoras que atuam em turmas de crianças bem pequenas e pequenas, além da promoção de espaço dentro da jornada de trabalho, que possibilite a reflexão dos desafios vivenciados pelas professoras na Educação Infantil. Este Programa tem como finalidade construir saberes que possam contribuir no desenvolvimento dos profissionais, assim como contribuir na resolução dos desafios encontrados no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Desde a sua criação a EMEI Tenente Salustiano Prates, têm dado relevância aos processos de reflexão sobre a prática e estudos de questões pedagógicas entre as

professoras, com a finalidade de construir uma escola de educação infantil de qualidade. Assim, destaca-se do Regimento Escolar (2019, p. 9), a missão que a EMEI assume, frente à sociedade:

a Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates é uma instituição ativa e comprometida com sua demanda tanto discente quanto docente procurando fazer a diferença através de suas ações presentes e concretas vinculadas ao seu principal projeto, sendo este vinculado ao Programa de Escolas Associadas da Unesco-PEA que tem, como principal objetivo a promoção da sensibilidade e a troca de experiências entre alunos, familiares, educadores, comunidade local e instituições parceiras da nossa escola e assim, visa-se a manutenção desta construção advinda de princípios essenciais para a formação humana como o amor, a empatia, o respeito e a solidariedade, tornando e contribuindo para que esta formação seja integral, com competências e habilidades que venham estar presente em sujeitos comprometidos com o seu pensar e agir consciente para com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática e também ser vista como uma escola de referência sob o ponto de vista humano.

Com a intenção de contribuir na formação integral da criança, a escola almeja realizar momentos de formação pedagógica, considerando o desenvolvimento profissional como algo primordial para as professoras que atuam na Educação Infantil.

Desta forma, observamos a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada de professores da educação básica no Art. 7, inciso IV a discussão que [...] adultos aprendem melhor quando têm oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática. E neste sentido de refletir sobre a prática Marcelo Garcia (2009) justifica o desenvolvimento profissional como uma possibilidade de refletir e planejar a formação centrada na escola e no professor a partir do princípio de evolução e da continuidade.

Ainda sobre a formação centrada na escola e no professor, o Art. 7, inciso IV apresenta a formação em serviço na escola como a mais efetiva para a melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças na atuação do professor. Desta forma, podemos afirmar que a formação em serviço se torna fundamental quando a escola almeja oportunizar o desenvolvimento profissional dos docentes mediante a reflexão e o diálogo sobre a sua prática.

Escrevendo sobre a prática docente e formação permanente em serviço, Aguiar (2021, p.6) afirma:

para pensarmos em prática docente, refletimos inicialmente na formação permanente em serviço e sua aplicabilidade a essa prática, pois ambas parecem estar sob a mesma confluência dimensional de dependência, quando direcionamos nosso olhar à necessidade de um *continuum* estudo que alimenta e é alimentado na atividade docente. Assim, tomamos como princípio, para

assegurar uma formação que corresponda à prática docente na educação infantil, a fala, a voz do próprio professor: autor e coautor do processo de aprendizagem significativa à criança pequena.

A formação permanente em serviço e a sua aplicabilidade a esta prática, deve partir do princípio que ambas são alimentadas pela atividade docente do professor. O professor é o autor e coautor do seu processo de formação e no que se refere às professoras que atuam na Educação Infantil, a sua voz propaga a necessidade e a relevância de ser *continuum* em virtude de todas as especificidades que circundam os bebês, as crianças bem pequenas e as pequenas.

Compreendemos que a formação deve ser contínua, e nesta direção concordamos com Selbach e Luce (2022, p. 2) ao reforçarem que “o conceito de desenvolvimento profissional determina que a formação docente é um processo permanente e contínuo, de modo que não se restringe a momentos pontuais e desarticulados entre si”, pelo contrário são etapas que devem ser tecidas na escola ao longo da trajetória de cada professora. Assim, o local de trabalho também é corresponsável pela formação de suas professoras.

Sendo responsável pela formação de suas professoras o local de trabalho pode se fortalecer na medida em que a escola deseja ser um lugar de formação. De acordo com Selbach e Luce (2022, p. 4):

a designação de um espaço para o desenvolvimento profissional não significa, porém, que ações de formação docente sejam efetivadas. Tais espaços necessitam ser ocupados e preenchidos para que, de fato, transformem-se em lugar de formação.

Pensando na possibilidade de se tornar um lugar de formação, a EMEI Tenente Salustiano Prates entende que ter espaço não é o suficiente para constituir-lo ou garantir sua efetivação como um momento de formação. O espaço se torna lugar de formação quando os sujeitos pertencentes atribuem a este significado. Cunha (2010, p.54) “afirma que o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significados e legitimam a sua condição” .

Na mesma direção, Frago e Escolano (1998) afirmam que a ocupação do espaço e a maneira como ele é utilizado, demonstra o propósito que se tem em torná-lo em um lugar de formação. A respeito da constituição de um lugar de formação, Selbach e Luce (2022, p.6) descrevem que “o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói”. E sobre a construção de um lugar de formação a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada de professores da educação básica no Art. 12 definem que:

A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (BRASIL, 2020, Art. 12).

De acordo com o artigo citado acima, observa-se a escola como um lugar de formação ao longo da vida, na medida em que estes momentos partem de um contexto concreto com necessidades reais. Entretanto, como expressam Melo e Campos (2019, p. 56) “a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente”, no que compete ao investimento institucional as aprendizagens devem ser significativas aos sujeitos, tendo a prática docente como referência de estudo.

No que concerne a escola como um lugar de formação o Art. 13 destaca que “a Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho”, e o Art. 14 nos permite concluir que “a programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional”.

Em suma, diante dos constantes desafios do contexto atual da educação e das especificidades relacionadas a educação de bebês, de crianças bem pequenas e pequenas, entendemos que é necessário a consolidação de um PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, na EMEI Tenente Salustiano Prates, tendo como propósito a constituição de um lugar de formação e desenvolvimento contínuo, dentro da jornada de trabalho das professoras.

6.2 Objetivos

A proposta das professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates para o desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente tem como seu principal objetivo a melhoria da qualidade na prática das professoras.

Na busca pela execução deste objetivo, as professoras participantes desta pesquisa esboçaram outros objetivos com a finalidade de subsidiar a sua efetivação, sendo eles: fortalecer a escola como um lugar de formação; garantir o desenvolvimento profissional das professoras dentro da jornada de trabalho; fomentar os momentos de reflexão e estudo sobre as necessidades das professoras e desafios encontrados no cotidiano da

escola de Educação Infantil; oportunizar a troca de experiências e vivências pedagógicas entre as professoras e analisar e refletir continuamente as especificidades da Educação Infantil.

6.3 Metodologia

Na apresentação das atividades que constituem o presente programa, Freire (2010, p.58) afirma que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde, ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Ainda sobre a reflexão sobre a prática Freire (2010, p.39) explica que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na intenção da melhoria da prática os momentos formativos serão organizados da seguinte maneira: I) **atividades de planejamento** - março e agosto, desenvolvidas no início de cada semestre com momentos de partilha e relatos da própria prática, com o levantamento dos desafios encontrados em sala de aula e necessidades que precisam ser refletidas, dialogadas e estudadas. Tal momento é propositivo para o planejamento do próximo semestre com a sondagem das temáticas que necessitam ser estudadas; julho, seminário interno de desenvolvimento profissional com a partilha das práticas pedagógicas realizadas no semestre; avaliação da própria prática e institucional. II) **atividades extensivas** - realizadas ao longo do ano através de reuniões de estudo e rodas de conversa com professoras da EMEI e outros profissionais.

Levando em consideração os desafios analisados ao longo desta pesquisa os encontros serão realizados mensalmente, nos turnos manhã e tarde.

As atividades propostas neste Programa de Desenvolvimento Profissional partem do princípio pedagógico do desenvolvimento contínuo das professoras através das necessidades evidenciadas na sua prática e dos desafios encontrados no cotidiano da Educação Infantil.

Freire (2014, p. 8) fala que não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade”, por este motivo as temáticas a serem desenvolvidas surgem da necessidade das professoras.

Selbach e Luce (2022, p.2) afirmam que as discussões acerca da formação docente evoluíram nos últimos anos no sentido de superar a dicotomia entre formação

inicial e formação continuada. Nesse sentido, formação inicial, formação continuada e formação desenvolvida no local de trabalho ou fora dele fazem parte de um processo que não pode ser fragmentado.

Desta maneira compreendemos que os momentos que serão propostos no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, dentro da jornada de trabalho, das professoras da EMEI Tenente Salustiano Prates corroboram para o desenvolvimento profissional e o protagonismo de cada professora com a sua formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas as concepções de formação inicial e continuada passaram a fazer parte das políticas públicas para a educação do nosso país. Dentre elas a Lei Nº 9394 LDB (BRASIL, 1996), Lei Nº13.005 PNE (BRASIL, 2014), CNE/CP Nº 1 de 2020 voltaram-se para a formação enquanto outras objetivaram possibilidades de consolidação.

Ao regulamentar a formação inicial e continuada a LDB 9394 (BRASIL,1996), formalizou o que já havia sido determinado pela Constituição Federal de 1988, onde no Art. 206 instituiu a valorização dos profissionais da educação escolar, mediante planos de carreira do magistério público. Conforme, a premissa do Art. 67 da LDB (BRASIL,1996) os sistemas de ensino deveriam promover, mediante os termos dos estatutos e planos de carreira, a valorização dos profissionais no que diz respeito ao aperfeiçoamento. Das políticas educacionais, o PNE (BRASIL, 2014) traz nas metas 15 e 16 a possibilidade de garantir a formação em nível superior, bem como a formação continuada na área de atuação.

A escola é cada vez mais compreendida como um espaço de formação, a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020 confirma este entendimento ao salientar no Art. 11 que “as políticas para a formação ao longo da vida, em serviço, implementadas pelas escolas devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos” (BRASIL, 2020). Ainda que a compreensão, das participantes, a respeito do desenvolvimento profissional seja de um direito, sua efetivação, como política pública está longe de ser assegurada, entretanto existem vozes que narram histórias e precisam ser escutadas através da garantia do Estado.

Portanto, como possibilidade de formação, optamos pela perspectiva de desenvolvimento profissional de Marcelo García (2009) por compreendê-la como um processo *continuum* que implica uma abordagem formativa, colaborativa, contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Nóvoa (2013) assim como García (2009) compactuam com a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores nos leva a pensar que a prática e o exercício profissional docente não podem ser formadores por si só, os docentes constituem saberes ao longo de sua formação e exercício profissional, porém os desafios oriundos do cotidiano evidenciam a necessidade de haver o fortalecimento de uma concepção de proposta formativa que esteja centrado no professor e na escola.

Os momentos de formação precisam estar permeados de saberes que dialoguem com o cotidiano da escola de Educação Infantil e para isso é preciso que as professoras sejam protagonistas de sua formação, participando e propondo alternativas que auxiliem na concretização e resolução dos desafios encontrados.

A presente pesquisa propôs uma discussão costurada, pela equipe gestora e pelas professoras, no “chão” de uma escola de educação infantil. As professoras participantes tiveram suas vozes escutadas através de um processo centrado em uma escola e nos desafios e necessidades das mesmas em participarem de momentos de formação.

Ao tecermos nossa conversa, inicialmente propomos “o programa de desenvolvimento profissional” como uma alternativa de formação centrada na escola e nas necessidades das professoras. Sobre a construção de um programa de desenvolvimento profissional como possibilidade de aperfeiçoamento e qualificação, as participantes se centraram na escola, e nos desafios que ela tem em consolidar momentos que contribuam na formação das profissionais que atuam na educação infantil, durante a sua jornada de trabalho.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, as participantes destacaram a escola como um lugar de formação, onde momentos formais e informais contribuem no desenvolvimento das professoras.

As vozes deram ênfase para a experiência docente como campo fértil para formação, assim como reflexão e diálogo sobre elas como elementos potentes para o planejamento e elaboração de uma proposta de estudo e desenvolvimento profissional.

Ao pensarmos, na escola como lugar de formação, nos deparamos com desafios que foram discutidos e analisados, pelas participantes, e que por vezes dificultam a efetivação de um programa de desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho.

Partindo dessas considerações, e frente aos constantes desafios da docência na educação infantil, as participantes pontuaram as seguintes dificuldades da escola em efetivar formações continuadas dentro da jornada de trabalho: ausência de tempo específico, atendimento as crianças e descontentamento das famílias.

Ainda que tenhamos consciência da existência de outras situações que dificultam, compreendemos que algumas não são cabíveis a escola, dependem do sistema de ensino através de ações, resoluções, bem como políticas públicas.

Consideramos pertinentes as palavras de Nóvoa (2013, p. 199) quando ele se refere que nos últimos anos muitos “ termos deram corpo a uma série interminável de textos e de ideias que contribuíram para uma redefinição” no campo de formação de professores. Todavia para o autor citado, e para nós participantes desta pesquisa tais mudanças deram início a uma revolução evidenciada apenas em discursos.

Sendo assim para o distanciamento de discursos e ações, Nóvoa (2013, p.205) propõem uma formação de professores a partir de dentro e a escola como lugar da formação dos professores. São estas proposições e as falas das participantes que nos mobilizam a tentar possibilidades de enfrentar os desafios encontrados e de transformar a escola em um lugar formação e de desenvolvimento.

De acordo com as falas das participantes para cada desafio, de se ter a escola como lugar de formação, sugere-se as seguintes possibilidades: amparada por um decreto municipal da cidade de Alegrete, a EMEI Tenente Salustiano Prates, irá realizar mensalmente um encontro, onde todas as profissionais da escola participarão. Neste dia não haverá atendimento as crianças. Por este motivo as famílias serão informadas com antecedência, para que possam se organizar.

Sobre os desafios evidenciados nesta pesquisa, entendemos que as possibilidades levantadas são cabíveis a escola e possibilitam a consolidação de um programa que ocorrerá mensalmente na EMEI Tenente Salustiano Prates, entretanto compreendemos que o ideal é a discussão acerca do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Alegrete, no que diz respeito a formação continuada dentro da jornada de trabalho das professoras, e a elaboração de políticas públicas que viabilize a realização mais frequente de momentos de diálogo, reflexão e estudo na escola, bem como a garantia do atendimento das crianças tendo em vista a necessidade das famílias.

Com base nestes desafios e a dificuldade de enfrenta-los, Silva (2013, p.60) destaca que entre as questões que:

contribuem para a não efetivação dessa ação como política educacional é o fato de os sistemas de ensino alegarem não ter infraestrutura de pessoal, logística e recursos que possibilitem aliar o direito do profissional de educação ao processo contínuo de formação e ao direito do estudante da garantia da carga horária curricular.

No que diz respeito a estes desafios, ressaltamos que somente a elaboração de políticas públicas possibilitarão que as crianças sejam atendidas e as professoras tenham

o direito de ter o seu desenvolvimento profissional docentes, assegurado, dentro da jornada de trabalho.

Tendo como perspectiva a construção de um programa de desenvolvimento profissional, identificados os desafios e possibilidades para consolidá-lo. As participantes tiveram a oportunidade de conhecer um modelo de programa com nove princípios, que foram analisados, refletidos e discutidos.

No entendimento das participantes, embora os nove princípios sejam importantes, para elas cada escola deve ter autonomia para definir os princípios que considera relevante para a si e para o seu corpo docente. Para as professoras da EMEI, dos nove princípios, três devem ser substituídos por termos mais adequados para a educação infantil (conteúdo, análise da aprendizagem dos alunos e múltiplas fontes de informações) e um não necessita ser parte integrante (crenças). Para as professoras, as crenças estão intrinsecamente vinculadas aos “conteúdos”.

Sobre as crenças, entendemos que

Em suma, acreditamos, assim como André (2013) que a formação é um processo contínuo e respalda-se na prática pedagógica como elemento formador. A prática pedagógica, assim como o contexto são elementos de um processo comprometido com o desenvolvimento profissional das professoras, onde as vivências individuais tornam-se coletivas e entrelaçam-se com subsídios teóricos que fortalecem o trabalho docente e a escola.

Desta forma todo processo formativo deve tornar oportuno a reflexão crítica sobre a prática, além do estudo e da análise dos propósitos, das ações e dos resultados sejam eles aspectos positivos ou a melhorar. A constituição do conhecimento do professor, ocorre por intermédio das histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias em que os mesmos vivenciam. As professoras necessitam da propagação das suas vozes, das histórias e das experiências vividas, sentidas e partilhadas.

Destacamos aqui, que o desenvolvimento profissional docente necessita ser planejado em conjunto, sob a perspectiva de mudança e orientado para a troca de experiência entre iguais, tal troca entre as professoras fomenta uma organização interna impulsionadora de ações institucionais.

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar os desafios e possibilidades de propor as professoras o seu desenvolvimento profissional dentro da jornada de trabalho, a fim de buscar entendimentos que contribuíssem para a construção do mesmo. Elencados os

desafios e possibilidades, presume-se a essencialidade de um modelo de programa de desenvolvimento profissional que fortaleça a escola como lugar de formação e tenha seus princípios gerados da necessidade dos professores e do contexto.

Não se pode romantizar as justificativas que dificultam a consolidação de propostas formativas comprometidas com os sujeitos e a escola, o que se deve é fortalecer a escola como lugar de desenvolvimento.

Deste modo o programa de desenvolvimento profissional, construído pelas participantes desta pesquisa, demonstra que as especificidades de cada escola e sujeitos, são determinantes na definição de princípios e caminhos a serem seguidos.

8 REFERÊNCIAS

ALEGRETE. Lei Complementar Nº 22, **Plano de Carreira do Magistério Público Municipal** de Alegrete DE 18 DE JANEIRO DE 2008.

Alegrete (RS). **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates. Alegrete, 2019.

Alegrete (RS) .**REGIMENTO ESCOLAR**. Escola Municipal de Educação Infantil Tenente Salustiano Prates. Alegrete, 2019.

AGUIAR, M. J. de M. e A.;MELO, J. C. de M.; SANTOS, M. J. A. **Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos**. Edição v. 8 n. 40 (2021).

ANDRÉ, M. **Práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ANDRÉ, M. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 17-34.

ARAÚJO, J.P; OLIVEIRA, R.M.M.A. **A formação de professores para a docência do campo: pistas a partir da prática**. In.: REALI, A.M.R *et al* (orgs). Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas. São Carlos, SP: Edufcar, 2012; p.49 a 76.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014. Seção IE, p. 1-7. Disponível em: Acesso em agosto de 2021.

BOLZAN, D. P.V; POWACZUK. A.C. **Singulares da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

BOLZAN, D.P.V. **Formação continuada de professores: dinâmicas interativas e mediadoras**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

BOLZAN, D.P.V. **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, D.P.V. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CRADY, C; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M.I. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?**. Desenvolvimento profissional docente em discussão. In: Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CUNHA, M. I. **A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum**. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133. maio/jun. 2019.

CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). Trajetórias e lugares.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.

GARCIA CARLOS. M (2009). **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v. 08, p. 7-22.jan/abr.2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GUTERRES, I. da S; OLIVEIRA, J. de J. A. B de; MELO, J. C. de. (2021). **Formação continuada das educadoras da infância no contexto das interações e brincadeiras: entre os desafios e as possibilidades** / Continuing education of children's educators in the context of interactions and plays: among challenges and possibilities. Brazilian Journal of Development, (2021).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LÜCK, H.*et al.* **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2012.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. **A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional.** In: PRYJMA, M. (Org). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.* Curitiba: Editora UTFPR, 2013.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C.G; VAILLANT. D. **Dessarollo Profesional Docente cómo se aprende a enseñar?.** Madrid: Narcea, 2009.

MELO, G.F.; CAMPOS, V. B. **Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul. /set. 2019.

MORAES, R.; **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.* Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, M.A. de.; LIMA, G.E. **Pensando processos de formação para educadores (AS) da Educação Infantil.** In: GONÇALVES, M. C. da Silva; JESUS, B.G. de. Belo Horizonte: Editora, Poisson, 2021. p. 46-55.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

SELBACH, P. T. da S.; e Luce, M. B. **As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil.** Revista Educação Em Questão, 60(64).2022.

Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Docência como atividade profissional**. In.:VEIGA, I.P.A; D'ÁVILA, C.M (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 13-22.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. In.: D Àvila C.M. Campinas, SP: Papyrus, 2012.