

Inquietações da formação permanente: gestão escolar e os profissionais da educação infantil

Camila Elis Fritsch¹

Edson Carpes Camargo²

Resumo

O estudo refere-se à formação permanente dos atores sociais das escolas de educação infantil. A partir de observações cotidianas, surge uma inquietação: por que a formação permanente dos professores e auxiliares de ensino ocorre em contextos distintos considerando que a prática pedagógica ocorre de maneira conjunta? Assim, buscou-se analisar como a formação permanente oferecida a professores e auxiliares de ensino em uma escola de educação infantil do Vale do Caí – RS é percebida por eles, em especial a gestão desse ambiente escolar. O estudo se caracteriza como estudo de caso, para o qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que os profissionais percebem a necessidade de uma formação conjunta dos profissionais envolvidos no cotidiano da educação infantil.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Infantil; Gestão Escolar.

Continuing education concerns: school management and early childhood education professionals

Abstract

The study refers to the ongoing training of social actors in early childhood education schools. Based on everyday observations, a question arises: why does the permanent training of teachers and teaching assistants occur in different contexts considering that the pedagogical practice occurs jointly? Thus, we sought to analyze how the permanent training offered to teachers and teaching assistants in a kindergarten school in Vale do Caí - RS is perceived by them, especially the management of this school environment. The study is characterized as a case study, for which semi-structured interviews were conducted. The results show that professionals perceive the need for joint training of professionals involved in the daily routine of early childhood education.

Keywords: Teacher Training; Child Education; School Management.

Introdução

A formação permanente tem sido uma potente discussão na formação docente pois, conforme Imbernón (2011, p.15), “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização [...] e didática e se transforma em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”. Na educação infantil não poderia ser

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, Feliz – RS, camifritsch@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, Bento Gonçalves – RS, edson.camargo@bento.ifrs.edu.br.

diferente pois a formação dos atores sociais³ que atuam nesta etapa da educação básica tem emergido a necessidade de proporcionar espaços de participação e reflexão que contribuam tanto com o fazer pedagógico quanto com o reconhecimento de uma educação qualificada para a infância.

Desse modo, o presente estudo diz respeito a essa formação permanente que atualmente se faz tão necessária no campo da Educação Infantil. Aqui, a formação permanente envolvida é a ofertada às escolas de educação infantil de um município da região do Vale do Caí, mais especificamente aos professores e auxiliares de ensino. Sendo assim, compete considerar que, nesse estudo, os atores sociais envolvidos são aqueles que atuam diretamente com o aluno em sala de aula e partilham das práticas pedagógicas realizadas por eles.

No município em questão, a formação permanente desses profissionais ocorria, muitas vezes, em momentos e ambientes distintos. Os/as professores/as se reuniam, mensalmente, em reuniões pedagógicas organizadas pela direção da escola em que atuam, e os/as auxiliares de ensino de toda a rede municipal de ensino participavam das formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação as quais aconteciam, geralmente, de dois em dois meses, o que perfaziam quatro encontros anuais.

À vista disso, ocorre uma inquietação: por que a formação permanente dos professores e auxiliares de ensino ocorre em contextos distintos considerando que a prática pedagógica ocorre de maneira conjunta? Há influência desse modelo de formação permanente na atuação desses profissionais? As formações conjuntas possibilitariam um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas?

Em suma, este estudo tem por objetivo analisar como a formação permanente oferecida a professores e auxiliares de ensino em uma escola de educação infantil de um município da região do Vale do Caí – RS é percebida pelos seus atores sociais.

³ Cabe ressaltar que, nesse estudo, os/as professores/as e os/as auxiliares de ensino serão considerados como atores sociais de seu contexto tendo em vista as perspectivas metodológicas levantadas. Assim como menciona Lück (2012), em seu estudo, optou-se por utilizar o termo por se entender que todos os sujeitos da escola possuem as suas contribuições e responsabilidades diante do processo de ensino. O “social” foi acrescido ao termo “ator” devido ao contexto em que esses profissionais atuam.

Educação infantil: uma compreensão desse contexto

Até a primeira metade do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições era quase inexistente no Brasil (OLIVEIRA, 2011). Já em sua segunda metade, período da abolição da escravatura (1850-1888) e da Proclamação da República (1889), se evidenciam as primeiras mudanças nesse contexto: as primeiras ações no tocante a proteção da infância e a chegada da ideia estrangeira dos jardins de infância que, na época, eram instituições conhecidas e designadas a cuidar dos mais pobres (OLIVEIRA, 2011).

A partir do estabelecimento da República (1889), houve uma regeneração ideológica e educacional ao lado de um crescente processo de urbanização e industrialização no país. Nesse contexto, é possível observar que a educação infantil é permeada, ao longo de sua história, pelas condições trabalhistas e pelas lutas, principalmente, do público feminino em relação à democratização e criação de creches e também acerca do patriarcalismo da cultura brasileira (OLIVEIRA, 2011).

Apenas cem anos mais tarde, na Constituição de 1988, conquistou-se o “reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p.115). Desde então, foram alcançadas muitas conquistas no âmbito como, por exemplo, a criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica e o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Sendo assim, a conquista dessas diretrizes se destaca pela concepção intrínseca do cuidar e do educar e do reconhecimento do aluno como sujeito ativo (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, apesar das conquistas legais mencionadas, do acesso e dos diversos estudos voltados à educação infantil nos últimos anos ainda é possível encontrar muitos desafios e divergências que, conseqüentemente, refletem nas formações dos profissionais envolvidos. De acordo com Pena (2017) isso ocorre porque

As instituições de educação infantil brasileiras vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as especificidades garantidas

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que defendem o desenvolvimento integral da criança, e isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço (PENA, 2017, p.74).

Nesse sentido, considerando a transformação atual na Educação Infantil, é explícita a necessidade e a importância da formação permanente dos atores sociais envolvidos nessa etapa da educação básica.

As inquietações da formação permanente

Nos últimos anos, a formação de professores tem se revelado sob variadas perspectivas que sucedem do contexto histórico e das concepções de educação correntes. Além disso, é preciso considerar que essas iniciativas se intensificaram, principalmente após 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que evidencia em vários de seus artigos a importância da formação continuada (GATTI, 2008).

Deste modo, o conceito de formação de professores possui diversas formulações que foram sendo discutidas e ampliadas com o passar dos tempos. Para Imbernón (2011) a concepção de formação docente está intrínseca com a noção de aprendizagem permanente. Além disso, o autor compreende que a formação docente não deve ocorrer como um “treinamento”, mas deve ambicionar o desenvolvimento de reflexão em grupo que tenha em vista as mudanças e as incertezas contemporâneas (IMBERNÓN, 2011).

É possível ainda ressaltar que no último século foram obtidos muitos “avanços” no campo de estudos em relação à formação, pois se deixou de lado os estudos exclusivamente teóricos e passou-se a pesquisar e a analisar de fato as questões permanentes do tema (IMBERNÓN, 2009). À vista disso, as pesquisas e os estudos acadêmicos acerca da formação são significativamente recentes. Desta forma, é preciso rememorar (mais uma vez) que o saber que se construiu sobre a formação germina em um contexto de transformações aceleradas no qual tudo significa e se ressignifica a todo instante (IMBERNÓN, 2009).

O primeiro processo de aprendizagem da docência, a sua base, é caracterizado como formação inicial. É na formação inicial em que ocorrem os primeiros contatos com os

conhecimentos pedagógicos (IMBERNÓN, 2011) e é, portanto quando se inicia a construção da identidade do professor. Libâneo (2018, p.187) a define como a formação que diz respeito “ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”.

Porém, a formação do professor não se restringe à inicial, pois, na maioria das vezes, os professores observam que essa formação não lhes confere conhecimentos e reflexões suficientes para o exercício da docência e dão continuidade através da formação continuada. Assim, a formação continuada é entendida como “o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2018, p.187).

Por sua vez, a formação permanente é aquela que se estende por toda a vivência e que em razão disso se faz tão importante: “torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana [...]” (LIBÂNEO, 2018, p.187). Nessa mesma concepção, Imbernón (2009) pontua que a formação permanente deve estar relacionada ao “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p.44-45). Dessa maneira, se justifica a escolha pelo emprego de formação permanente nesse estudo já que a compreensão desse termo indica uma formação que possui uma amplitude aumentada.

É incontestável que a formação permanente dos professores, na conjuntura transformacional atual, detém muita importância. No entanto, é preciso refletir a respeito das formações permanentes nas quais, predominantemente, são realizadas práticas formativas que tendem a uma mera “transferência” de noções e conceitos ou então são “baseadas em processos de um *expert* infalível ou acadêmico (em que o professorado é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem ‘culturizá-lo’ profissionalmente) [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.21). Ao se referir à formação de professores para a educação infantil, Pena (2017) pontua que as formações marcadas pela “transmissão” de conhecimentos “desconsideram o que sabem e fazem os professores, fazendo desses encontros cenários de monólogos, ao invés de diálogos” (PENA, 2017, p.76).

Historicamente, segundo Azevedo (2013), é possível observar uma concepção didática que acompanha a formação de professores que presume um modo de lidar com o conhecimento

que sugere uma separação entre a teoria e a prática. Em contrapartida, Imbernón assinala “é difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas” (IMBERNÓN, 2011, p.40).

Entretanto, é preciso recordar que a formação do professor demanda um entendimento inerente entre teoria e prática, isto é, a teoria relacionada aos impasses reais dispostos pela prática e a prática norteada pela teoria. Sendo assim, é a didática quem realiza o entremeio entre as construções teórico-científicas e a prática: “ela opera como que uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 2006, p.28).

Logo, a formação não pode ser mais considerada uma simples atualização dos assuntos educacionais, mas deve proporcionar espaços de participação e reflexão a todos os atores sociais envolvidos:

Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, urna vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis (BRASIL, 1994a, p.79).

A formação dos atores sociais que atuam na educação infantil, considerada como um dos elementos essenciais para uma educação infantil de qualidade, vêm sendo mote de inúmeros estudos, dentre os quais destaca-se o desenvolvido por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demonstrando que, apesar de alguns municípios anunciarem a importância e terem em pauta o desenvolvimento de projetos com foco na formação de professores, poucos realizam propostas que se voltem especificamente para a educação infantil, contribuindo com os estudos e resultados apontados por Nunes, Corsino e Kramer (2011).

Gatti e Barreto (2009), em estudo desenvolvido sobre a formação docente, já chamavam a atenção para a lacuna existente na formação de professores para a educação infantil, apontando estar nesta etapa da educação básica o maior percentual de docentes atuando sem formação adequada e, portanto, carente de um olhar mais atento para este campo de formação.

Nesse sentido, a seguir, pretende-se discutir a gestão escolar frente aos desafios da escola participativa e a formação permanente de todos os atores sociais envolvidos.

A gestão escolar frente a esses desafios

À mostra das “transformações sociais, as práticas pedagógicas e a organização escolar” estão experienciando alterações no intuito de conferir “êxito à escola e universalizar o seu acesso” (LÜCK et al., 2012, p.9). Desse modo, atualmente, se idealizam escolas que sejam ativas, dinâmicas e atentas à qualidade de ensino. Segundo Lück et al. (2012, p.7), a escola participativa só é possível diante do “comprometimento e da participação efetiva da gestão, de professores, de funcionários, da comunidade escolar, dentre outros”.

Considerando a temática da formação permanente desse estudo com a gestão escolar, é possível relacionar Libâneo (2018) que atribui ao coordenador pedagógico à tarefa de “propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores” (p.181). Portanto, a presença do coordenador pedagógico é de extrema importância, bem como a sua disponibilidade e atenção quanto às demandas da escola.

Conforme disposto, Libâneo (2018) considera o coordenador pedagógico como membro da direção, que ele assume atividades igualmente de direção e coordenação assim como o diretor da escola. No entanto, cabe considerar que nem todas as escolas dispõem de um profissional específico para essa função, muitas vezes, é o próprio diretor/a quem a realiza.

Em continuidade, Libâneo (2018) pontua que as equipes escolares que auxiliam os professores, organizam reuniões e grupos de estudo, monitoram e incentivam o trabalho desses, possuem um “papel decisivo” (LIBÂNEO, 2018, p.189) frente ao desafio de fazer da escola um ambiente participativo e oferecer uma formação permanente integral e funcional.

Percurso metodológico

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, pois se concentra no entendimento do comportamento e da experiência humana. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.70), os investigadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa se utilizou da metodologia de estudo de caso. O estudo de caso, de acordo com Merriam (1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89)

“[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Consoante com o exposto, a presente pesquisa delimitou e definiu como local específico de estudo a escola de educação infantil com maior número de estudantes matriculados pertencente à rede de ensino de um município da região do Vale do Caí - RS. Atualmente esta escola possui cerca 176 estudantes matriculados, 10 professoras e 21 auxiliares de ensino.

A obtenção de dados da pesquisa ocorreu no mês de junho de 2020 por meio de entrevistas semiestruturadas de modo que, segundo os autores, dessa maneira é possível “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.135). Além disso, Zago (2003) pontua a importância de compreender a entrevista como um guia e não como um roteiro fechado, já que uma escuta atenta do entrevistado pode provocar novas questões e descobertas podem ser ampliadas.

Para tanto, foram selecionados, conforme disponibilidade, quatro auxiliares, quatro professoras, bem como as duas gestoras da escola. Do grupo de auxiliares, somente um participante era do gênero masculino. Do grupo de professoras e gestoras, todas as participantes eram do gênero feminino. As entrevistas foram realizadas de modo virtual em razão da pandemia de Covid-19⁴.

Quadro 1 – Roteiro de perguntas realizadas aos auxiliares de ensino e às professoras

1. O que você entende por formação permanente?
2. Você já participou de algum encontro de formação permanente?
3. Qual é a sua concepção sobre as formações?
4. Como você percebe a formação que é oferecida ao seu cargo?
5. Qual é a sua percepção a respeito da formação dos professores ocorrer de maneira separada das auxiliares de ensino?

Fonte: Elaborado pelos autores. (2020)

⁴ BRASIL. Ministério de Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de fev.de 2020; Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Quadro 2 – Roteiro de perguntas realizadas às gestoras

1. O que você entende por formação permanente?
2. Como é organizada atualmente a formação permanente dos profissionais desta escola? O que é levado em consideração para a escolha das temáticas das formações?
3. Qual é a sua concepção sobre as formações?
4. A direção possui alguma formação voltada ao seu contexto?
5. Como você percebe a formação que é oferecida aos professores e auxiliares de ensino?
6. Na sua concepção, o fato das formações ocorrerem de maneira separada influencia no trabalho desses atores sociais na escola?

Fonte: Elaborado pelos autores. (2020)

Conforme disposto acima, as perguntas norteadoras da entrevista fazem referência as percepções dos profissionais entrevistados em relação a formação permanente vigente. Neste caso, cabe mencionar que para as formações oferecidas a Secretaria Municipal tem como sua referência a Base Nacional Curricular Comum - BNCC - (2018), o Referencial Curricular Gaúcho - RCG - da Educação Infantil (2018) e o Documento Orientador Municipal (2019) que, por sua vez, é pautado na BNCC (2018) e no RCG (2018).

Após a transcrição das entrevistas a análise dos dados da pesquisa ocorreu na perspectiva da Análise de Conteúdo sob a ótica da análise categorial. Esse tipo de análise se caracteriza pela “categorização” dos temas apresentados no material analisado busca decompor o texto em “unidades de significação” (BARDIN, 2016, p.201). Portanto, nessa técnica, é possível dividir o texto em alguns “temas” principais (BARDIN, 2016).

Resultados e discussões

Primeiramente cabe esclarecer a organização da análise dos resultados e sua discussão. Sendo assim, inicialmente serão apresentadas as análises e os debates pertinentes de cada grupo separadamente (auxiliares, professoras e gestão escolar) e ao final uma análise comparativa dos principais aspectos envolvidos no estudo.

A voz das auxiliares de ensino

O entrevistado e as entrevistadas possuem uma média de idade de 31 anos e trabalham na rede pertinente nomeados no cargo de auxiliar de ensino, portanto possuem escolaridade técnica do curso normal que é exigida para o cargo. No entanto, eles continuam seus estudos sendo que a maioria deles já possui nível superior completo em Pedagogia e um deles está em andamento nesse mesmo curso.

Quando questionados sobre os seus entendimentos por formação permanente os entrevistados reconheceram o processo como um ato contínuo pertencente à carreira docente, em maior ou menor proporção, sendo que todos afirmaram já terem participado de encontros de formação permanente.

A maioria deles relacionou seu entendimento por formação docente aos cursos e capacitações oferecidos quando, por exemplo, a auxiliar 3 mencionou que “formação permanente é um processo de aperfeiçoamento de estudos para os professores”. Da mesma maneira, a auxiliar 4 se referiu mencionando que a formação “ela no caso... ela é uma aliada! Tipo uma ferramenta que todo corpo docente tem disponível para sempre estar buscando um constante aperfeiçoamento. [...]”. No entanto, o auxiliar 1 indicou seu entendimento por formação permanente como um processo que ocorre de maneira mais próxima, afirmando que, para ele, “é uma formação que acontece todos os dias. É quando os gestores, alguém da coordenação ou a supervisora vai estar nos auxiliando em algumas dificuldades, nos orientando, trazendo informações e novidades”.

Dessa maneira, essas diferentes proporções de entendimento relatadas pelos entrevistados permitem referenciar Libâneo (2018) que faz menção às atuações que, segundo ele, compõe a formação permanente:

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudos, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas [...]) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas) (LIBÂNEO, 2018, p.188, grifos nossos).

Quando perguntados a respeito das suas concepções sobre as formações eles conceberam duas ideias centrais que estão presentes no que Imbernón (2011) chama de “5 eixos ou linhas de atuação”: a reflexão, a troca de experiências, a união da formação a um projeto, a formação como estímulo crítico e a formação visando desenvolver e transformar a prática da instituição (IMBERNÓN, 2011).

A primeira ideia está presente na fala da auxiliar 2 quando menciona que “elas são uma oportunidade para gente refletir sobre o nosso trabalho, para justamente não ficar no piloto automático. Porque, às vezes, você esquece de olhar para a realidade em que você está com um olhar sensível [...]”.

Essa representação também se expressa na fala da auxiliar 4:

A minha concepção sobre as formações é que elas são muito válidas e que através delas você pode melhorar em muito a prática docente. É sempre possível aprender coisas novas e também, de certa forma, com que está sendo exposto, você consegue estar fazer uma reflexão sobre a sua prática [...].

Nesse sentido, esse entendimento apresentado pelas auxiliares corresponde ao primeiro eixo mencionado pelo autor que decorre da: “reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p.50). A ideia apresentada se relaciona fortemente com a concepção de formação permanente atrelada a noções de conhecimento, reflexão e inovação.

No entanto, o auxiliar 1, relatou que, para ele, a formação permanente “devia acontecer de forma mais clara, mais nítida. Deveria acontecer mais vezes para que o pessoal da coordenação possa parar e conversar com a gente. [...] Penso que ela deve acontecer de forma mais natural e que possa contemplar todos”.

Já nessa perspectiva, o entrevistado faz menção a outro eixo descrito por Imbernón (2011, p.50): “A troca de experiências entre iguais para tonar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”. Sendo assim, aqui se faz presente a ideia da formação permanente diária através da comunicação e de um grupo ativo e participante.

Adiante, quando perguntados a respeito das suas percepções a respeito da formação dos professores ocorrerem de maneira separada das auxiliares de ensino, os entrevistados dividiram suas opiniões. Parte deles compreende que a formação deve ser separada como relata o auxiliar 1:

Eu acho que a formação permanente pode e deve ser separada entre professores e auxiliares de ensino porque nós temos funções diferentes dentro da escola. A meu ver, o auxiliar de ensino, ele tem uma função mais voltada à parte recreativa e o professor tem um trabalho voltado à parte pedagógica e desenvolvimento motor. Então são funções diferentes.

Essa perspectiva se relaciona com os escritos de Imbernón (2011, p.52) quando pontua “Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”. Nesse sentido, as formações dos auxiliares e professores aconteceriam de forma separada tendo em vista os diferentes enfoques de suas atuações dentro da escola.

No entanto, outros auxiliares não possuem essa perspectiva. A auxiliar número 2 questiona:

Nós temos as crianças o dia inteiro. Nós sabemos muito bem o que elas estão passando o dia inteiro sendo que os professores estão somente meio turno. É importante de ter esse contato para conversar sobre as crianças e o que está acontecendo. Então, por que ter os cursos separados?

Já a auxiliar 4 mencionou que “não deveriam ser separadas essas formações! Somos uma equipe [...] Todas nós, no trabalho que desenvolvemos com as crianças, sabemos da diferença e que isso reflete muito no desenvolvimento deles”.

Os relatos mencionados das auxiliares trazem uma ideia de distinção, entre os cargos, que é fruto de uma dicotomia histórica:

A dicotomia assistência/educação, que por muitos anos permeia o atendimento infantil, reforçada pelas políticas públicas para a educação, contribuiu para que se criasse, também, dois tipos de professor, ou seja, um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças menores (de até 3 anos), e nos moldes escolares outro que, tendo a formação pedagógica, desenvolveria um trabalho educativo, destinado às crianças maiores (de 4 a 6 anos) (AZEVEDO, 2013, p.92).

Nesse caso, os dois perfis docentes estão difundidos em dois cargos diferentes que atuam simultaneamente. Sendo assim, essa é uma dicotomia ainda a ser problematizada atualmente visando um trabalho pedagógico de forma mais integrada (AZEVEDO, 2013).

Com a palavra: as professoras

As quatro professoras entrevistadas possuem uma média de 43 anos de idade. Elas são concursadas e já atuam há algum tempo na rede de ensino pertinente. Possuem ensino superior completo em Pedagogia, ou equivalente na área de educação infantil e séries iniciais, como também algumas possuem pós-graduação e/ou especializações na área da educação em que atuam.

Quando questionadas a respeito do seu entendimento sobre formação permanente todas as professoras relataram ideias similares aos auxiliares já mencionados. Elas também relataram o entendimento da formação permanente como uma formação contínua pertencente à carreira confirmando suas participações em diversos encontros do gênero. No entanto, em meio aos relatos cabe ressaltar um aspecto interessante considerado pela professora 2:

O que eu acho que hoje é algo que veio para agregar o trabalho do professor é a internet. Porque, muitas vezes, estou até em casa fazendo os cursos. A gente acaba lendo muita coisa que compartilha ou às vezes outro compartilha... tu vai lendo, tu vai aprendendo, tu vai descobrindo... Coisas que há anos atrás não existia. Eram só as formações que a gente fazia.

A observação realizada pela professora já fora constatada e tem sido alvo de estudos recentes:

[...] essa ideia de socialização de saberes docentes, pertinente ao contexto da formação contínua, ativou, com a popularização dos computadores domésticos a formação docente não formal online. E não faltam mestres plugados em redes sociais postando experiências pedagógicas e convidando a categoria do magistério para debates em prol da qualidade do ensino (SCHEFER; SANTOS; DAMÁSIO, 2012, p.4).

Em seu estudo, os pesquisadores pontuam que esse “espaço educativo não formal” retratando o uso que diversos professores já fazem desse espaço.

Quando perguntadas a respeito da sua concepção a respeito das formações, as entrevistadas trouxeram, em seus apontamentos, importantes reflexões apresentadas a seguir. A professora 2, por exemplo, apontou uma mudança histórica observada nas formações:

Assim, eu vejo que hoje as formações elas estão passando por uma mudança, por uma transformação. Eu lembro que bem mais lá no início, uns dez anos atrás, você ia numa formação para quê? Para ganhar receitinhas, para ganhar modelinhos... Hoje em dia a gente sabe que não é mais assim. [...] Então hoje as formações têm exatamente esse modelo de fazer a gente refletir, de fazer a gente pensar, de fazer a gente repensar a prática da gente enquanto professor.

No trecho apresentado, a entrevistada relata sua percepção a respeito de uma transformação no modelo das formações oferecidas:

Durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar 'de conteúdo'. A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador (IMBERNÓN, 2011, p.16).

Assim, num percurso histórico considerado, as formações teriam partido de uma característica metodológica a uma mais reflexiva.

Ainda sobre suas concepções a respeito da formação outra professora, a professora número 3, faz outra observação interessante ao dissertar sobre a importância da atualização dos conhecimentos: "Eu já trabalho há muito tempo na escola. Há 24/25 anos eu estou na escola. Já vi muitas mudanças nos alunos, na maneira que eles aprendem, a maneira como eles sentem esse aprendizado, como eles encaram as suas atividades escolares". Libâneo (2018) quando discorre sobre as mudanças e inovação das escolas, nesse contexto, pontua que "o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões em sala de aula" (p.187-188).

Sendo assim, as mudanças mencionadas pela professora se justificam. A respeito disso, Imbernón (2009) acrescenta que as mudanças sempre ocorreram, porém hoje em dia as percebemos muito mais devido à maneira brusca em que elas ocorrem. A título de exemplo se

pode mencionar o compartilhamento de poder da transmissão de conhecimento entre o professor e outros modos como televisão e os meios de comunicação (IMBERNÓN, 2009, p.20).

Quando questionadas a respeito de como percebiam a formação oferecida ao seu cargo, as professoras mencionaram dois aspectos interessantes. O primeiro deles foi mencionado pela professora 2 enquanto ela falava sobre a dificuldade, no seu entendimento, na realização de formações específicas a cada nível de ensino:

É difícil porque quantos palestrantes tu vai ter que ter?! Tem pessoas que criticam, mas eu penso que é difícil. A gente sabe que é muito caro... não teria nem como se conseguir. [...] Acaba tendo formações durante o ano. Alguém vem e faz uma fala mais geral, mais ampla, como tivemos essa caminhada da BNCC. Mas um palestrante que possa vir pra focar na tua área?! Na tua turma, é difícil.

Na observação realizada pela professora, além de pontuar sobre a real “falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma dos centros educativos” (IMBERNÓN, 2009, p.32) considerada como um dos obstáculos a serem superados nesse processo, cabe considerar uma noção ainda muito presente no professorado: a do *expert*. A respeito disso o mesmo autor declara:

Esse tratamento da formação como um problema genérico gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o *expert* que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades (IMBERNÓN, 2009, p.50).

Essa noção idealizada, ainda presente no professorado, considera que para as ações formativas é preciso trazer alguém de fora, um palestrante reconhecido. Nesse sentido, cabe ressaltar que aqui não se está se dizendo que esse tipo de ação formativa não é possível nem menos válida. Aqui se pretende problematizar que essa concepção entende a existência de modos que podem ser reproduzidos e que são transmitidos, de forma vertical, “por um *expert* solucionador de problemas” (IMBERNÓN, 2009, p.51).

Quando perguntadas a respeito da sua percepção sobre a formação dos professores ocorrer de maneira separada das auxiliares de ensino todas compartilharam da opinião que essas deveriam ocorrer de forma conjunta. Algumas, da mesma forma que alguns auxiliares, colocaram

a possibilidade de momentos de formação conjunta e momentos de formação dos professores especificamente devido a distinção das funções dos cargos. Dessa maneira, apresento a observação realizada pela professora 2:

Uma coisa que eu percebo muito, principalmente, até o Maternal 2 porque no Jardim A é só o professor. O quanto ainda se vê, se percebe isso... de que achar que papel de professor é só dar aula, é só fazer atividade. Enquanto que o papel do professor vai muito além disso. O quanto que ele é fundamental na questão da alimentação, na questão da autonomia, na questão da independência.

Nessa perspectiva, podemos mencionar os documentos Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b) e Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) que, mesmo datados historicamente em um período anterior a Educação Infantil pertencer à Educação Básica, já reconhecem a importância da formação de professores mesmo que essa não fosse uma exigência sancionada na época.

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (BRASIL, 1994a, p.78).

Sendo assim, cabe destacar que as propostas de formação de professores, nos últimos anos, possuem uma perspectiva integrada do trabalho pedagógico com o cuidar: “Os Referenciais para a Formação de Professores, formulados em 1998, têm a premissa de que os professores devam atender às necessidades ligadas ao cuidado e à educação da criança de forma integrada” (AZEVEDO, 2013, p.92).

Considerações da gestão

A gestão escolar da rede de ensino estudada é composta por professores/as do quadro permanente que, portanto, possuem escolaridade de ensino superior em Pedagogia ou equivalente na área de educação infantil e séries iniciais, que são convidados/as, pelo executivo,

para exercer o cargo de Direção Chefia e Assessoramento – DCA. Por sua vez, a gestão da escola do *locus* de estudo é composta pela diretora, vice-diretora e a supervisora. Dessas somente as duas primeiras foram entrevistadas, pois a supervisora chegou à escola recentemente e ainda não teve oportunidade de organizar e/ou propor atividades em relação a formação permanente nesse espaço.

A gestão quando perguntada a respeito do seu entendimento por formação permanente sustenta os relatos já mencionados até aqui também a compreende como um processo contínuo da carreira docente. Da mesma forma, quando perguntado sobre a sua concepção sobre as formações, a gestão também considerou sobre sua importância no que diz respeito a constante atualização e aperfeiçoamento dos estudos.

Quando perguntadas a respeito da organização da formação permanente dos profissionais da escola e o que era levado em consideração para escolha das temáticas, as gestoras relataram que essa formação ocorre em dois âmbitos: por vezes pela secretaria de educação e por vezes na própria escola.

No primeiro deles, a gestora 2 menciona que “às vezes, recebe formações da secretaria. A secretaria propõe os temas então conforme eles tem uma demanda de pedidos, sugestões para as professoras. Às vezes, é um tema que elas estão vendo que precisa ser melhorado”.

Essa configuração de formação se relaciona com o que coloca Libâneo (2018, p.189):

Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional.

Já o outro âmbito, mencionado pela gestora 1, traz uma configuração de formação dentro da própria escola:

E, em outros momentos, quando organizamos as reuniões pedagógicas na escola, a gente procura sempre escolher um tema ou um assunto [...] que a gente venha percebendo que precise ser trabalhado. [...] muitas vezes, elas também têm sugestões de assuntos que elas gostariam de trabalhar. Então a gente também tenta achar textos, achar vídeos relacionados ao assunto que elas também nos pedem.

Nesse âmbito, se considera positivo o fato da gestão acolher as percepções que são sugeridas e/ou mencionadas pelo professorado, já que segundo Imbernón (2009, p.27) “Considera-se fundamental que, no momento de planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”.

Quando perguntadas sobre como percebiam a formação que é oferecida aos auxiliares de ensino e aos professores, ambas classificaram como formações boas que, de acordo com as suas percepções, vinham ao encontro dos anseios dos profissionais. No entanto, quando perguntadas se o fato dessas formações ocorrerem de maneira separada influenciava no trabalho desses atores sociais da escola, as gestoras realizaram diferentes reflexões. A gestora 1 buscou rememorar de sua trajetória:

Talvez, já tenha influenciado mais. Eu venho percebendo, de um tempo para cá que eu estou na direção, é que o professor e o auxiliar eles tem trocado muitas ideias. Eles têm conversado em sala sobre o quê o professor vai trabalhar e o professor, muitas vezes, ele conta muito com o auxílio do auxiliar porque é ele quem passa mais tempo com as crianças. Eu acho que essa troca, ela vem acontecendo com muito mais frequência do que já aconteceu anos atrás.

Dessa forma, em sua concepção, a gestora avalia que já houve um avanço nessas relações que possibilita uma troca diária e informal sobre as práticas educativas desempenhadas.

Já a gestora 2 fitou como positiva essa possibilidade:

Mas eu percebo que sim, que deveria ser um momento juntos. Para, por exemplo, professor e auxiliar possam alinhar juntos a sua forma de trabalho, os seus objetivos, a sua meta, sabe?! [...] às vezes, eu percebo que isso separa, uma barreira entre os dois e por isso que, às vezes, as coisas não vão adiante. Então, acho que poderia contribuir muito se as formações fossem juntas.

Dessa forma, a gestora 2 se relaciona com os eixos ou linhas de atuação, já mencionados e propostos por Imbernón (2011). Um deles seria: “o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante trabalho conjunto para transformar essa prática” (IMBERNÓN, 2011, p.50-51), bem como a troca de experiência entre iguais ampliando a comunicação e as possibilidades de intervenção desses sujeitos.

Entrelaçando as percepções sobre formação

Depois de realizadas as análises de cada cargo, individualmente, já foram possíveis diversas reflexões a respeito dos principais assuntos que emergiram durante o estudo. No entanto, se compreende que aqui ainda se faz interessante uma análise comparativa desses tópicos.

No que diz respeito ao entendimento dos profissionais sobre formação permanente foi possível perceber que todos entrevistados (auxiliares, professoras e gestoras) a compreendem como contínua. No entanto, ainda nesse questionamento, se constatou que a formação permanente para alguns está associada a cursos, seminários, fóruns etc., e para outros, além dos itens anteriormente citados, a formação também está relacionada a vivências e experiências diárias do cotidiano da escola.

É possível atrelar essas diferentes concepções às várias intervenções que, nos últimos anos, vem se integrando na perspectiva de formação permanente. Gatti (2008) menciona que os estudos realizados sobre o termo não indicam a dimensão do mesmo,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008, p.57).

A autora menciona que todas as iniciativas com caráter reflexivo, de debate e de conhecimento acabam por agrupar as ideias relacionadas à formação permanente. Essa premissa se confirma ao nos depararmos com o que os entrevistados trouxeram no que tange sobre as suas concepções sobre formações, pois todos eles citaram noções relativas à atualização, aperfeiçoamento, inovação e/ou reflexão que se relacionam com o que pontua Moreira (2002) quando destaca os principais objetivos da formação continuada: “[...] propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias à melhoria da ação pedagógica na escola” (MOREIRA, 2002, p.55).

No entanto, cabe destacar que os auxiliares se detiveram mais a essas concepções

apresentadas da formação permanente ser uma oportunidade, principalmente, de adquirir novos conhecimentos e de refletir sobre sua prática. Já as professoras, apesar de compartilharem e citarem as noções anteriormente citadas, também fizeram menção às mudanças que já ocorreram nesse processo como também em relação a sua importância devido ao contexto que está sob constantes mudanças concordando com Imbernón (2009) em aspectos já mencionados nesse estudo.

Quando os entrevistados foram perguntados a respeito das suas percepções sobre a formação que é oferecida ao seu cargo ocorreram distinções mais evidentes. Essas distinções, no entanto, já eram supostas tendo em vista que eles frequentam diferentes formações.

Os auxiliares perceberam a formação oferecida mais como “instrumental” (AZEVEDO, 2013) observando questões técnicas e práticas, relataram que as formações, algumas vezes, possuem teor mais “prático” como, por exemplo, o que fazer em determinadas situações. Outras vezes essas formações são mais reflexivas oportunizando o repensar a prática evitando assim o que denominam de “piloto automático”. Na ocasião também relataram anseios em relação a maior diversidade de assuntos, além de mencionarem a distinção que percebem entre os cargos (auxiliares e professores) quando relatam que há cargos que necessitam de uma orientação mais aprofundada.

Já as professoras, nessa ocasião, rememoraram questões internas como, por exemplo, a dificuldade de formações focadas na realidade na qual elas estão inseridas. Nesse sentido, Imbernón (2009) pontua: “[...] a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.35). A partir da premissa do autor, é possível ponderar sobre a dificuldade relatada pela docente. Nessa perspectiva, já é pressuposto que uma formação pautada na realidade vivenciada provocará muito mais identificação e reflexão por parte do professorado e, além disso, poderá possibilitar possíveis resultados esperados e/ou novos métodos e concepções na própria realidade.

Nesse aspecto também se pode considerar que “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela” (IMBERNÓN, 2009, p.27-28).

Sendo assim, é possível pensar que a formação permanente de uma forma mais cotidiana

talvez possa compor essa carência relatada pela professora.

A gestão da escola, quando questionada a respeito da sua concepção a respeito das formações oferecidas aos profissionais acima mencionados, compreende que as mesmas têm atendido as expectativas. Desse modo, ela considera que as sugestões são ouvidas e que são formações, geralmente, que surgem a partir de dificuldades que estão sendo encontradas. Nesse sentido, ainda ponderam que há um equilíbrio entre formações mais práticas e outras mais teóricas.

Por fim, quando auxiliares e professora foram perguntados sobre suas concepções a respeito das formações deles ocorrem de maneira separada, todos concordaram e refletiram sobre a importância de uma formação conjunta. A maioria dos auxiliares não hesitou em dizer que deveriam ser conjuntas as formações questionando, por exemplo, o paradoxo entre a distinção dos cargos e o discurso de equipe. Apenas um deles apontou que, na sua concepção, as formações deveriam ser separadas devido à diferença das suas funções. Porém, também considerou importante que houvesse algum momento juntos.

As professoras, sobre esse tópico, todas concordaram a respeito da importância de uma formação conjunta. Apenas duas delas, além de concordar com a importância, fizeram menção às diferentes funções. Nesse sentido, todas refletiram sobre a relevância de um momento conjunto desses profissionais para alinhar as práticas educativas, possibilitar a troca de ideias e conhecimentos e de realizarem conversas que não se fazem possíveis em sala de aula juntamente dos alunos.

Já a gestão também considerou que uma formação conjunta seria positiva. Uma delas avaliou que já houve melhora na troca de ideias entre auxiliares e professores. Já a outra gestora mencionou, de imediato, que na sua concepção isso seria muito positivo, principalmente, para alinhar condutas de trabalhos e os objetivos para com os alunos. Além disso, a gestora também apontou as diferentes funções dos cargos considerando que, como os auxiliares já são professores, seria difícil não se colocar nesse grupo.

Algumas considerações

Nos últimos anos a formação permanente tem se desenvolvido e ganhado cada vez mais destaque sendo considerada como necessária. Nesse cenário, a formação, geralmente, costuma

ser assumida como fundamental nas reformas educativas e, de fato, é. No entanto, o que se percebe são muitas formações e poucas mudanças (IMBERNÓN, 2009).

Nessa perspectiva, é preciso pensar e ressignificar a formação permanente nos espaços escolares. É preciso que ela mobilize saberes proporcionando intervenções qualificadas no processo educativo, em especial na educação infantil, cerne deste estudo. É preciso aproximar a formação do contexto vivenciado, criar vínculo entre os profissionais, compreender e confiar na capacidade construir saber no próprio contexto junto da própria equipe (IMBERNÓN, 2009). A importância da aproximação entre formação do contexto também é mencionada por Kramer (2006) quando se refere aos processos de formação de professores para a educação infantil, ao mencionar que “os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar” (KRAMER, 2006, p.806). Para mais, é indispensável almejar uma formação permanente integral que vislumbre um desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido, também cabe atentar-se a valorização dos profissionais.

Aqui ainda cabe mencionar o Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em julho de 2020, não mencionado anteriormente nesse estudo, pois se encontra em fase de homologação. O parecer pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Base Nacional Comum para a Formação Continuada. Conforme o documento, a formação continuada é uma oportunidade de “profissionalização dos professores e da valorização do status da profissão docente” (RÉVAI, 2018 *apud* BRASIL, 2020, p.5). Nesse sentido, a perspectiva é aumentar a qualidade dos professores e, por sua vez, melhorar o aprendizado dos alunos (BRASIL, 2020).

Nessa continuidade Imbernón (2009), como também a BNCC – Formação (BRASIL, 2020), sugere uma formação colaborativa que se caracteriza pelos aspectos mencionados anteriormente, além de um comprometimento e responsabilidade do coletivo. No entanto, é necessário ressaltar que esse processo leva tempo e requer esforço dos envolvidos.

Portanto, considera-se que nesse processo a gestão possui um papel decisivo (LIBÂNEO, 2018). Principalmente, quanto ao planejamento dessas formações, além de fundamentalmente ter de investir, apoiar e de sustentar esses espaços de reflexão sugeridos.

Referências

AZEVEDO, H. H. O. *Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 14/2020*. MEC, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. *Educação infantil: situação atual*. Brasília: MEC, 1994b.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, 2006.

FELIZ. Documento orientador municipal de Feliz. Secretaria de Educação e Cultura: Feliz, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 ago. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana C. Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é

fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.96 - especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 27 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, C. E. *Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (coord.). *Relatório de pesquisa educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Z. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENA, A. C. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. *Educação & Formação*, Fortaleza, v.2, n.4, p.72-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781278>. Acesso em: 26 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular gaúcho: educação infantil*, v.1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SCHEFER, M. C.; SANTOS, K.; DAMÁSIO, W. Formação continuada não formal online: regiões de aprendiz@agens. ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. UCS, Caxias do Sul. p.2-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1376/45>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

Recebido em fevereiro 2021.

Aprovado em setembro 2021.