UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NÁDIA JANAINA TAVARES

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO/PR

CURITIBA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NÁDIA JANAINA TAVARES

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos na Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Léia de Cássia Fernandes Hegeto

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Tavares, Nádia Janaina.
O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar : o que revelam os professores sobre a docência e o currículo na educação infantil em Campo Largo/PR / Nádia Janaina Tavares – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Léia de Cássia Fernandes Hegeto

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Educação infantil – Diretrizes curriculares. 4. Educação infantil – Campo Largo (PR). 5. Professores de educação infantil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NÁDIA JANAINA TAVARES**, intitulada: **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO/PR?**, sob orientação da Profa. Dra. LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
10/07/2025 00:41:13.0
LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/07/2025 09:14:28.0
ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE)

Assinatura Eletrônica
09/07/2025 19:56:40.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 465277
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 465277

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

ATA Nº1808

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e quatro de junho de dois mil e vinte e cinco às 14:30 horas, na sala 232-A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **NÁDIA JANAINA TAVARES**, intitulada: **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO/PR?**, sob orientação da Profa. Dra. LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE), REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu pequenos ajustes e considerações ao longo do texto, que serão realizadas pela aluna no tempo previsto pelo programa. A banca ressaltou a importância do trabalho e recomendou que os resultados da pesquisa sejam divulgados em eventos na área e que seja publicado em revistas e periódicos.

CURITIBA, 24 de Junho de 2025.

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 465277
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 465277

Assinatura Eletrônica
10/07/2025 00:41:13.0
LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/07/2025 09:14:28.0
ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE)

Assinatura Eletrônica
09/07/2025 19:56:40.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 465277
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 465277

AGRADECIMENTOS

"A Deus, minha fonte de inspiração e força, agradeço por ter me acompanhado e guiado ao longo deste processo."

“À minha família, em especial ao meu filho Francisco, por ser minha fonte de inspiração e motivação. O apoio e amor de vocês me deram a força necessária para superar os desafios e concluir esta dissertação.”

"À minha orientadora Professora Dra. Léia de Cássia Fernandes Hegeto, expresso minha profunda gratidão pela dedicação, sabedoria e apoio inestimáveis ao longo desta produção. Sua orientação precisa e incentivo constante foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa."

“Às Professoras Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer e Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, integrantes de minha banca avaliadora, pela disponibilidade, atenção e contribuições valiosas oferecidas durante o processo.”

“Às professoras e coordenadores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e conhecimentos. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e enriqueceram significativamente a discussão sobre a Educação Infantil.”

"A todos que acreditaram em mim e me apoiaram ao longo dessa caminhada, meu muito obrigada. Cada palavra de incentivo e cada gesto de apoio foram fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho."

Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa trata do desenvolvimento profissional de professores atuantes na Educação Infantil do município de Campo Largo/PR e problematiza as situações que têm sido enfrentadas na docência da Educação Infantil no âmbito da formação continuada, diante da execução da proposta do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019). A pergunta norteadora da pesquisa é: quais situações e desafios têm sido enfrentados na docência na Educação Infantil, no âmbito da formação continuada, diante da execução da proposta do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR? O objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento profissional de professores (as) que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR, considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular do Município. Os objetivos específicos da pesquisa são: apresentar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente, sob as influências da cultura escolar e cultura da escola; contextualizar a formação continuada em Campo Largo a partir da legislação educacional; refletir sobre os documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, considerando o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017); analisar a atuação dos (as) professores (as) participantes da pesquisa, considerando os desafios encontrados na prática pedagógica em articulação com a proposta curricular do município de Campo Largo/PR. Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores (GPFOR). A metodologia utilizada nesta pesquisa parte da abordagem qualitativa, de caráter descritivo, com foco no processo de desenvolvimento, cujo método no qual se fundamenta é a pesquisa empírica; utiliza-se das técnicas de pesquisa: bibliográfica, análise documental das DCNEI (2009), BNCC (2017) e do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019) e entrevista semiestruturada. Para a Análise de Conteúdo (AC) foi utilizado o conceito de Bardin (2011), que utiliza os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, trabalhando com as fases de (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados. Os teóricos que ampararam a pesquisa foram: Forquin (1992), Marcelo (2009), Nóvoa (2022), Tardif (2012), Bortolanza e Freire (2018), Nogueira e Borges (2023), entre outros. A questão abordada é fundamental para o norteamento dos currículos direcionados à Educação Infantil. Como resultados, constatou-se que os desafios elencados pelos docentes e coordenadores permeiam a falta de profissionais na rede, a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, a desestrutura familiar, a falta de espaço físico adequado nas salas de referência e instituições, a organização dos tempos e espaços, o número excessivo de crianças dentro das turmas, a inclusão atrelada à falta de profissionais de apoio, e a pouca valorização dos profissionais da Educação. Além disso, reitera-se a importância da formação e prática docente reflexiva e crítica perante o processo contínuo de reestruturação curricular e mudanças nas práticas educativas, assim como políticas que assegurem condições de trabalho e carreira, formação continuada adequada, além de valorização e investimentos contínuos no aprimoramento docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Formação de professores, Cultura escolar, Currículo da Educação Infantil.

ABSTRACT

This research addresses the professional development of teachers working in Early Childhood Education in Campo Largo/PR, and problematizes the situations faced by Early Childhood Education teachers within the scope of continuing education, given the implementation of the proposed Curricular Framework of the Municipality of Campo Largo/PR (2019). The guiding question is: What situations and challenges have been faced by Early Childhood Education teachers, within the scope of continuing education, given the implementation of the proposed Curricular Framework of the Municipality of Campo Largo/PR? The general objective of the research is to analyze the professional development of Early Childhood Education teachers in Campo Largo/PR, considering the cultural influences of the school environment and the proposal of the Municipal Curricular Framework. The specific objectives are: to present the concepts of teacher training and professional development under the influence of school culture and the culture of the school; to contextualize continuing education in Campo Largo based on educational legislation; to reflect on the documents that offer normative support for Early Childhood Education, considering the Curricular Reference of the Municipality of Campo Largo/PR (2019), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009), and the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC, 2017); to analyze the performance of the teachers participating in the research, considering the challenges encountered in pedagogical practice in conjunction with the curricular proposal of Campo Largo/PR. This research is part of the Culture, School, and Formative Processes in Education research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraná and is linked to the Research Group on Teacher Training (GPFOR). The methodology used is based on a qualitative, descriptive approach, focusing on the development process, whose method is based on empirical research. It uses the following research techniques: bibliographical, documentary analysis of DCNEI (2009), BNCC (2017), and the Curricular Reference of the Municipality of Campo Largo/PR (2019), and semi-structured interviews. For Content Analysis (CA), Bardin's (2011) concept was applied, using systematic and objective procedures to describe the content of messages, working with the phases of (a) pre-analysis, (b) exploration of the material, and (c) treatment of results. The theorists supporting the research were: Forquin (1992), Marcelo (2009), Nóvoa (2022), Tardif (2012), Bortolanza and Freire (2018), Nogueira and Borges (2023), among others. The issue addressed is fundamental for guiding curricula aimed at Early Childhood Education. The results revealed that the challenges identified by teachers and coordinators include a shortage of professionals in the network, the need to change pedagogical practices, family disruption, the lack of adequate physical space in classrooms and institutions, the organization of time and space, the excessive number of children in classes, inclusion linked to a lack of support professionals, and the undervaluation of education professionals. Furthermore, the importance of reflective and critical teacher training and practice in the ongoing process of curricular restructuring and changes in educational practices is reiterated, as well as policies that ensure working and career conditions, adequate continuing education, and continued appreciation and investment in teacher development.

Keywords: Professional Development, Teacher Training, School Culture, Early Childhood Education Curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DO MAPEAMENTO 26
QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR PROFESSOR 81
QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS CONFORME REFERENCIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO 88
QUADRO 4 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....98
QUADRO 5 - PERFIL DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS.....98
QUADRO 6 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS 101
QUADRO 7 - FORMAÇÃO DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS.....123

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM ..70
FIGURA 2 - MODELO DE PLANEJAMENTO 105

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
APMF	Associação de Pais Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
BNC-Formação -	Base Nacional Comum para Formação Inicial
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Nacionais para Educação Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RCLI	Registro de Consentimento Livre e Informado
TDAH	Transtorno e déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SME	Secretaria Municipal da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 DO DESEJO DE COMPREENDER MELHOR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 19
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 22
1.3 A DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA 24
1.4 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR 25
1.5 PROCESSO E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA 28
2. TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 31
2.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CULTURA ESCOLAR 31
2.2 SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 36
2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS 38
2.4 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL 43
2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA 49
2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CAMPO LARGO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE: COMO É GARANTIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? 57
3 O QUE ESTÁ PREVISTO NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? 63
3.1 VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ESTÁ PREVISTO NO CURRÍCULO? 64
3.2 REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNÍCIPIO DE CAMPO LARGO – EDUCAÇÃO INFANTIL 78
4 O CAMINHAR DA METODOLOGIA DA PESQUISA E OS RESULTADOS 94
4.1 APRESENTANDO O LOCAL E O GRUPO PESQUISADO 96
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA 99
4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA 100
4.3.1. Categorias de análise da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com as professoras 100
4.3.1.1 - Identificação Docente e Formação Profissional – Categoria 1 e 2 100
4.3.1.2 - Prática Pedagógica – Categoria 3 101
4.3.1.3 - Conhecimento sobre o Referencial Curricular e a BNCC e os principais desafios enfrentados em sala de aula pelas docentes – Categoria 4 103

Apreciação dos planejamentos 104
4.3.1.4 - Formação Continuada de professores – Categoria 5 113
4.3.2.1 - Identificação Docente e Formação Profissional – Categorias 1 e 2 122
4.3.2.2 - Conhecimentos sobre o Referencial Curricular e BNCC - Categoria 3 123
4.3.2.3 - Formação Continuada – Categoria 4 125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129
REFERÊNCIAS 133
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 139
ANEXO 2 - RCLI PARA PROFESSORAS DAS TURMAS DO INFANTIL 4 E 5 144
ANEXO 3 - RCLI PARA COORDENADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 147
ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES 150

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação decorre da trajetória profissional e estudos voltados à docência e reflete o movimento da relação em experiências formativas, pois envolve a minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Sou professora e pedagoga, atuo na Educação Infantil do município de Campo Largo-PR, nascida e criada nesta cidade. Minha formação acadêmica pauta-se nos processos de estudos constantes, refletindo meu próprio movimento de aprendizagem, o qual reverbera em minha própria transformação.

Na infância, fui criada no seio de uma família amorosa, cujos valores mais importantes eram o respeito ao próximo e a dedicação ao trabalho com responsabilidade. Brincava com meus irmãos e amigos e estudava com crianças da vizinhança. Estudei em escolas públicas e de bairro e me dedicava o máximo que podia, pois meu sonho era ser professora.

Ao terminar o ginásio, em uma escola de bairro, optei, com o incentivo da minha família, pelo curso de Magistério, em um colégio de freiras no centro da cidade de Campo Largo/PR. Em 1996, comecei a cursar o Magistério, e finalizei em 1999, sendo a última turma a concluir o profissionalizante. Foram 4 anos de muito aprendizado, decepções, medo, insegurança, diferença, amizades e dedicação. Foi uma miscelânea de sentimentos, mas a conclusão do curso trouxe maior autonomia e autoconfiança. Ao final do curso, infelizmente não havia, naquele momento, concurso público para realizar e precisei procurar emprego em outra área, para só depois cursar a graduação.

No ano de 2000, comecei a trabalhar em uma empresa de tecelagem do município, como recepcionista; foi aí que pude iniciar no SENAC um curso de Relações Humanas, para trabalhar na área de Recursos Humanos. A tão sonhada vaga na área da educação não surgiu, e eu já estava muito insatisfeita com o trabalho, pois não era a área em que eu gostaria de atuar, então, pedi demissão. Meu sonho ainda era atuar como professora. No final daquele ano, fui aprovada no concurso e na prova seletiva para o Curso Adicional na Área de Deficiência Mental[1], no Instituto de Educação do Paraná. Foi uma grande realização. Me dediquei ao curso durante todo

[1] Curso de nível pós-médio específico para trabalhar na Educação Especial com crianças portadoras de Deficiência Mental.

o ano de 2001. Os estágios realizados nas escolas especiais foram de muito aprendizado. Acredito que todo profissional da área da Educação deveria participar desse curso, que, infelizmente, hoje está extinto – existe apenas como especialização *Lato sensu*, mas, na prática, não é igual. Concluído o curso no final de 2001, esperava ansiosa por um concurso público para trabalhar na área da educação.

Em 2002, meu sonho ainda era ser professora e cursar uma faculdade, porém para isso precisava ter remuneração. Iniciei o trabalho em uma empresa financeira e, com muita dedicação, ganhei bolsa de estudos para a faculdade no curso de Ciências Contábeis. Iniciei a graduação e, ao mesmo tempo, participei de um concurso para o cargo de professor no município. Fui aprovada, mas fiquei na lista de espera. Me dediquei ao curso que tinha bolsa de estudos e aprendi muito nessa área – não apenas em relação a cálculos, mas a recursos humanos. Ao mesmo tempo, indagava-me onde eu poderia utilizar todo esse conhecimento, se meu sonho era ser professora e eu não desistiria dele.

Em 2003, fui chamada para assumir o concurso. Era um sonho se realizando. Tranquei o curso de Ciências Contábeis e, no dia 09 de junho de 2003, comecei a lecionar como professora de uma turma de classe especial, em um bairro na periferia da cidade de Campo Largo. O início do trabalho docente na escola não foi fácil; tinha o desejo de ser uma boa professora, mas, pela falta de experiência, contava com a ajuda da equipe pedagógica e colegas de trabalho para me apoiar e orientar na prática diária. O início da carreira é marcado, conforme aponta Marcelo (2009b, p. 127), por "[...] um período de tensões e aprendizagem intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal".

Quando cheguei na escola para assumir a turma, era uma classe especial, composta por estudantes "laudados" com dislexia, distrofia muscular em fase inicial, deficiência mental leve e moderada e condutas típicas. Neste momento, tive a certeza de que iniciava um novo ciclo de aprendizagens; ao mesmo tempo, poderia colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos. Com o passar dos dias, os desafios tornaram-se constantes, e senti cada vez mais a necessidade de ingressar no curso de Pedagogia e seguir os estudos.

Iniciei a graduação em 2004, na Faculdade Cenecista de Campo Largo, e concluí em 2008. Em 2006, havia assumido o segundo concurso como professora.

Trabalhava durante o dia em duas escolas distintas e à noite cursava faculdade, e precisava me dedicar com excelência tanto na graduação como com as turmas que lecionava – turmas com média de 38 estudantes cada. Foi um período desafiador e de muito crescimento profissional e pessoal.

Em novembro de 2011, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir como diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Ouro Verde (CMEI). Esse CMEI era novo e iniciaria suas atividades em 2012. Aceitei o convite com muito entusiasmo, pois compreendi que a oportunidade havia surgido como resultado de todo o meu desempenho profissional realizado com dedicação e responsabilidade.

Naquele momento, pude entender que, em cada época em que nos colocamos como estudantes, a troca existente entre docente e discente é carregada de ensinamentos, crescimento pessoal e profissional. Entendi também que nada na vida acontece sem alguma razão. Atuando como diretora, na área administrativa e pessoal, poderia colocar em prática todo o conhecimento adquirido no ano em que cursei Ciências Contábeis e no curso de Relações Humanas.

Em 2012, com a abertura da instituição, construí coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Nesse período, cursei a minha primeira especialização, para me aperfeiçoar na área de gestão, pois os desafios eram diários. Iniciei o curso de Gestão Escolar em 2012 e o concluí em 2013. Em dezembro de 2015, meu filho nasceu; então, fiquei ausente fisicamente por 10 meses da direção do CMEI, e retornei em outubro de 2016. Mesmo durante o período de licença, estive presente no acompanhamento do desenvolvimento da instituição.

Em 2019, cursei minha segunda especialização, Legislação Educacional, e, em 2020, a terceira especialização, Educação Infantil – Práticas na sala de aula. Todas as especializações que busquei tinham o objetivo de me aperfeiçoar na área educacional na qual estava inserida, a Educação Infantil.

Permaneci na direção do CMEI durante dez anos. Nesse período, de vivências de crescimento profissional e pessoal constantes, me envolvi em ações como: Conselheira do Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), onde atuo até hoje, e no Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Em fevereiro de 2022, não sendo possível concorrer a outro mandato na gestão do CMEI em que atuava, retornei, no período da manhã, para a escola onde sou lotada como professora de Educação Infantil, em uma turma de Infantil 4. No período da tarde, assumi vaga como Pedagoga em uma outra escola no município de Campo Largo. Na atuação como pedagoga, atendia turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em julho de 2022, fui convidada pela Secretaria da Educação de Campo Largo para assumir como diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Antônio Gabardo Júnior, no qual estou na direção desde então.

Minha atuação na Educação Infantil

Considero que o trabalho realizado na Educação Infantil é extremamente importante, pois estimula o desenvolvimento integral da criança.

Em todo esse período na gestão escolar, pude observar com mais atenção o trabalho de colegas diretores, de professores (as) da instituição que geria e das instituições com que tinha contato. No ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19[2], não vivemos a presença física das crianças e professores na instituição, e muitos questionamentos afloraram. Conforme afirmam Nóvoa e Alwin (2021, p. 2), “A Covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola”. Nesse período pós-pandêmico, fez-se necessário construir uma nova relação entre sociedade e ambientes educativos, articulando-se os tempos familiares, sociais e de trabalho.

Atuando na gestão escolar direcionada à Educação Infantil, aprendi muito com as diferentes culturas encontradas no ambiente escolar do CMEI – com a equipe de funcionários e famílias com formações diversas, culturas, necessidades e vulnerabilidades. Após encerrar e voltar a exercer a função diretiva, pude comprovar o amor que sinto pela educação como um todo, principalmente a Educação Infantil, que é a base para todo o processo acadêmico.

Pelo interesse no estudo da formação de professores e sua importância na carreira docente, inscrevi-me no processo seletivo do mestrado no ano de 2022, com

[2] A pandemia de Covid-19 compreendeu um período de suspensão das atividades não essenciais devido a infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

o objetivo de ingressar em 2023. A escolha desse programa de pós-graduação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos na Educação se justifica pela relevância da temática na atualidade, uma vez que a formação de professores é um fator crucial para a qualidade da educação, conforme Nóvoa (2009). Além disso, a Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento da criança, e os professores que atuam nessa etapa desempenham um papel importante na construção da base cognitiva, social e emocional das crianças, segundo os estudos de Vygotsky (1984). Dessa forma, busco aprofundar meus conhecimentos sobre a formação de professores e as particularidades da Educação Infantil, com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática docente e do desenvolvimento das crianças.

A partir das narrativas da minha memória, reflito que as experiências e vivências interpessoais e grupais revelam a minha prática e a busca pela aprendizagem contínua e a valorização da formação de professores, com o objetivo de desenvolver estudos na área de Educação Infantil, colaborar com ações nas instituições de ensino e especialmente para a formação de professores e pedagogas (os) da Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo/PR.

1.1 DO DESEJO DE COMPREENDER MELHOR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta pesquisa, parte-se da defesa da importância do currículo e da cultura escolar no processo formativo docente e na capacidade de tomar decisões fundamentadas. É importante participar ativamente das discussões da comunidade no que se refere às questões pedagógicas e curriculares, bem como ao trabalho reflexivo junto aos estudantes, famílias, colegas profissionais e instâncias superiores.

Ao longo dos anos, a educação em todos os níveis passou por significativas mudanças, influenciadas por fatores sociais, econômicos, políticos e tecnológicos. As modificações ocorridas perfazem toda a escola e a cultura ali presente, seja a escola na sua estrutura física ou na comunidade que ali frequenta.

Sobre as modificações educacionais, é de grande valia ressaltar a narrativa panorâmica da história da educação em um recorte temporal, produzida por Nóvoa e Alvim (2021), para compreender as mudanças educacionais atualmente. Os autores

retratam que antes dos anos de 1870 as escolas eram descritas de diferentes formas e características, porém, após a esta data, uma única resposta se daria.

> [...] é um edifício próprio, separado do resto da sociedade, constituído sobretudo por várias salas de aula, com dimensões bastante semelhantes em todo mundo (+- 50m^2) no interior das quais um grupo relativamente homogêneo de alunos (entre 25 e 40), agrupados sempre que possível por idades e por nível de progresso nos estudos, sentados em carteiras escolares arrumadas em fileiras, ouvem em silêncio as lições dadas por um mestre, titulado e formado para esta função, que recorre no seu trabalho pedagógico a vários suportes didáticos em particular ao quadro negro (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 5).

Ao analisar a citação acima, remete-se à imagem de um modelo de escola no final do século XIX, mas, em pleno século XXI, deparamo-nos com salas e mobiliários com as mesmas características físicas.

Os autores reforçam ainda que havia uma diversidade nesse ambiente, “[...] escolas para os pequenos e para os maiores, entre meios rurais e urbanos, entre escolas privadas e públicas, entre professores formados nas novas ‘escolas normais’ e aqueles que nunca tiveram formação especializada etc. [...]” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 5), o que implica na formação de professores – que é o problema e questão central desta pesquisa.

Cabe enfatizar que esse período, século XIX, foi marcado pelo ensino tradicional, caracterizado por uma escola autoritária e uma educação influenciada pelos métodos de ensino clássicos, prevalecendo a prática da transmissão passiva de conhecimentos do professor para o estudante, com foco em disciplinas como latim, grego, matemática e literatura.

Ao comparar com a atualidade, século XXI, ainda nos deparamos com algumas dessas características nos ambientes escolares: “escolas para os menores”, hoje há divisão maior nesse quesito, tem-se a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano; “escola para os maiores”, atualmente o Ensino Fundamental II a partir do 6º ano e o Ensino Médio, com os cursos técnicos e profissionalizantes, além das graduações; “meio rural e urbano”, atualmente permanece, contando com a mesma disposição de ensino.

Recorrendo à narrativa de Nóvoa e Alvim (2021), os autores pontuam a transformação no início do século XX, marcando os anos que compreendem 1920 - 1970. Nesse período, enfatizava-se a defesa da educação pública e contrária a uma

escola autoritária que não aderia às inovações de ensino. Nesse período, surgiu o movimento da Escola Nova, com uma visão “idealista e libertadora”. Os autores ainda evidenciam que “[...] desapareceu a ‘escola antiga’ e nasceu a ‘escola nova’, atenta às crianças, às suas motivações e aos seus interesses” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 8).

No que se refere à compreensão histórica da Educação Infantil, observa-se que, ao longo dos anos, diferentes concepções acerca da criança, de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento foram se constituindo histórica e socialmente, refletindo tanto nas práticas pedagógicas, como nas políticas educacionais atuais.

As primeiras iniciativas de atendimento a Educação Infantil tinham caráter assistencialista, com o objetivo de combate à pobreza, e os primeiros jardins de infância surgiram a partir da iniciativa privada. O reconhecimento das creches e pré-escolas como um direito social ocorreu somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir da qual a Educação Infantil passou a ser assegurada pelo Estado. A este fato deve-se o início da construção de uma nova identidade, seja de caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009).

No que diz respeito ao contexto dessa pesquisa, conforme consta no Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019), a Educação Infantil no município inaugurou em 1971, atendendo inicialmente crianças de três a seis anos, em tempo parcial, e mantida pelo município. Alguns anos depois, criaram-se instituições particulares filantrópicas, com atendimento de cunho assistencialista para menores de sete anos, estando sob responsabilidade da Secretaria Municipal da Promoção Social.

Consta nesse Referencial que, no ano de 1980, instalou-se a primeira creche no município e nessa década as instituições iniciaram o atendimento ao grupo Infantil 4. Na década de 90, o município inaugurou nove Centros de Educação Infantil e a partir do ano de 2003 as crianças pequenas passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, obtendo-se novos olhares e preocupações.

Reitera-se a ideia de que todas essas mudanças ocorridas ao longo dos anos, e tão recentemente a brusca adaptação no período pandêmico que se viveu sem as escolas físicas, vêm impondo uma nova realidade educativa e novas exigências,

principalmente a formação de professores, especialmente quanto às adaptações do currículo na Educação Infantil.

Conforme afirmam Nóvoa e Alvim (2021), essas mudanças tornaram-se necessárias e inevitáveis, e a pandemia mostrou ser possível ocorrer mudanças e adaptações curriculares. Os autores ainda enfatizam que “[...] a pandemia libertou o futuro, alargou o leque das possibilidades. Agora sabemos que o impossível pode acontecer. O que faremos com este conhecimento? Depende de nós” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 17).

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de teóricos que têm como foco a formação docente continuada, considerando a influência da cultura escolar e as ações e atividades para a docência da Educação Infantil voltadas ao desenvolvimento profissional. Parte-se da compreensão de que a formação da identidade docente e o desenvolvimento profissional são fenômenos altamente complexos e diversos, que estão imbricados na e com a cultura escolar.

A Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica, abrangendo as crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse período, objetiva-se que os professores trabalhem com propostas pedagógicas visando desenvolver habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral, promovendo o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

As propostas curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil são organizadas a partir das orientações da legislação. O Ministério da Educação, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em que apresenta, a partir de seus artigos, os princípios, fundamentos e procedimentos com o objetivo orientativo das políticas públicas para a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares e pedagógicas.

As DCNEI (2009) apresentam, em seu Art. 3º, a descrição sobre o currículo da Educação Infantil; na sequência, explicita, no Art. 4º, as propostas pedagógicas desta etapa.

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, p.1).

O desenvolvimento da aprendizagem nessa faixa etária ocorre a partir de variadas propostas, dentre essas, as brincadeiras. As crianças aprendem explorando o ambiente e os objetos ao seu redor; é uma fase de interatividade, envolvendo a comunicação e a interação entre os pares. Essa interação muitas vezes não se dá de forma verbalizada, pois as crianças bem pequenas, na sua maioria, ainda não verbalizam, comunicam-se por balbucios e gestos; com o passar do tempo e com as interações e socializações, a verbalidade vai surgindo. O olhar docente nesse período é fundamental para as adaptações às necessidades individuais, ou seja, a Educação Infantil deve ser adaptada às necessidades e interesses individuais de cada criança.

A etapa da Educação Infantil necessita de um olhar minucioso e atento tanto por parte dos docentes que ali trabalham como das legislações governamentais, no que se refere aos objetivos e finalidades da própria Educação Infantil, práticas pedagógicas, formação dos docentes, estrutura física das salas de referência[3], condições de trabalho desses docentes e relação com as famílias.

Após a fixação das DCNEI (2009), os estados e municípios formalizaram suas normas e princípios para a Educação Infantil, a partir de deliberações. A rede de educação do município de Campo Largo é abrangida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) e segue as deliberações emitidas pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A Deliberação nº 02, de 03 de dezembro de 2014 (Paraná, 2014), instituiu as Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Apresenta em seu Art. 3º a finalidade da Educação Infantil, destacando o desenvolvimento integral e o processo de interação.

> Art. 3.º - A Educação Infantil tem como finalidade proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, ampliando experiências de

[3] O termo “Sala de referência”, no âmbito da Educação Infantil, se refere a um espaço físico e pedagógico que oferece uma estrutura e um ambiente de aprendizagem rico e diversificado para as crianças.

> interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.
> Parágrafo único - A Educação Infantil deve cumprir com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar num processo de interação (Paraná, 2014, p.1).

A Educação Infantil é um período fundamental na vida das crianças, desempenhando um papel crucial no seu desenvolvimento integral, preparando-as para a escola e a vida a partir das interações que elas têm com o meio em que vivem.

Portanto, indaga-se: quais situações têm sido enfrentadas pelos professores na Educação Infantil, no âmbito da formação continuada e desenvolvimento profissional docente, considerando a cultura escolar e a implementação do Referencial Curricular do Município de Campo Largo?

A problemática dessa pesquisa está relacionada à maior compreensão e conhecimento por parte dos professores sobre os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, o qual implica em que os (as) professores (as) sejam preparados (as) durante a formação continuada considerando suas experiências na Educação Infantil e as influências da cultura das escolas em que atuam.

Os estudos aqui pretendidos serão encaminhados numa dimensão teórica que está em diálogo com a dimensão prática, principalmente nos aspectos que se referem ao indivíduo como um ser inacabado, na identidade profissional e na sua construção, a qual se constitui compreendendo sua realidade, numa contínua e progressiva reflexão com os agentes internos e externos às instituições de ensino.

1.3 A DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir das indagações evidenciadas e do problema formulado, foram propostos os objetivos da presente pesquisa, tendo como objetivo geral: analisar o desenvolvimento profissional de professores (as) que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR, considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular da Educação Infantil do Município. Pretende-se ressignificar a oferta de formação docente continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores do município. O estudo traz como objetivos específicos:

- Apresentar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente sob as influências da cultura escolar e cultura da escola e considerando as abordagens da pesquisa bibliográfica sobre a produção teórica;
- Contextualizar a formação continuada, a partir da legislação educacional, considerando as questões relacionadas à formação e atuação docente na Educação Infantil com influências da cultura escolar e das questões sociais;
- Refletir sobre os documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, considerando o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017);
- Analisar a atuação dos (as) professores (as) participantes da pesquisa, considerando os desafios encontrados na prática pedagógica em articulação com a proposta curricular do município de Campo Largo/PR.

1.4 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR

Na educação, o docente precisa trazer nas suas ações, além de conhecimentos e valores éticos, a vontade e a capacidade de atuar da melhor forma possível, em todas as situações, sendo produtor de conhecimentos e não apenas executor de currículos. Nem todos os profissionais têm o mesmo entendimento das reflexões que são propostas durante a formação de professores, seja inicial ou continuada. É necessário compreender a importância de serem participantes ativos do processo formativo, cabendo encontrar no coletivo, na cooperação e na troca, a identidade.

Nesse aspecto, buscou-se mapear alguns descritores sobre a temática para verificar a relevância e as possíveis lacunas da pesquisa no tema da formação continuada, currículo e cultura escolar, especialmente no âmbito da formação continuada de professores no município de Campo Largo/PR. O recorte temporal compreende os anos de 2017 a 2024 devido à data de implantação da BNCC no Brasil no ano de 2017.

Realizou-se a pesquisa sobre alguns descritores relacionados à temática da educação, que serão apresentados na sequência, na Base de dados CAPES de teses e dissertações nos meses de março e abril de 2024, seguindo a exposição abaixo:

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DO MAPEAMENTO

Descritores	Teses	Dissertações
“Desenvolvimento profissional Docente”	48	60
“Desenvolvimento profissional Docente em Campo Largo/PR”	0	0
“Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”	1	2
“Referencial Curricular da Educação no Município de Campo Largo/PR”	0	0
“Educação Infantil em Campo Largo/PR”	0	1
“BNCC para Educação Infantil”	2	20
“Formação Continuada para Educação Infantil”	15	74
“Formação Continuada para Educação Infantil em Campo Largo/PR”	0	0

FONTE: Autora (2024)

Os trabalhos encontrados foram observados e avaliados a partir dos resumos; pode-se afirmar que não apresentam a mesma temática de interesse desta pesquisa, pois são bem distintos em suas particularidades, evidenciando-se singularidades da área de pesquisa.

A pesquisa com o descritor “Desenvolvimento profissional docente” obteve como resultado 60 dissertações; dentre elas, apenas 3 estavam relacionadas à Educação Infantil, cujos temas são: a Matemática na Educação Infantil; a importância da Arte e dos Diários de bordo em tempo de crise; e o desenvolvimento profissional docente dos professores e professoras de Educação Infantil. As demais dissertações apresentaram temas e subtemas com as mais variadas descrições e fundamentações, sem relação com a Educação Infantil.

Com o mesmo descritor, obteve-se um resultado de 48 teses; destas, apenas 2 relacionadas à Educação Infantil, cujos temas são: o programa de colaboração do docente da Educação Infantil; e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia a partir de projetos. As demais 46 teses trazem o descritor “Desenvolvimento profissional docente” nas mais diversas áreas da educação e subtemas relacionados, sem ligação direta com a Educação Infantil.

Ao pesquisar as dissertações com o descritor “BNCC para Educação Infantil”, encontrou-se o registro de 20 trabalhos, fundamentados a partir de temáticas que envolvem: Educação Infantil; Currículo; BNCC; campos de experiência; práticas pedagógicas; Educação Física; Educação Emocional na Educação Infantil; competências socioemocionais; gêneros no contexto escolar; Matemática na Educação Infantil; ambiente escolar; organização curricular; ótica dos documentos oficiais; educação sexual; políticas públicas; linguagem corporal; implementação do currículo da Educação Infantil; implementação da BNCC; possibilidades e desafios da formação continuada. Com o mesmo descritor, na busca por teses, obteve-se o resultado de 2 produções, cuja temática se refere aos saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC e práticas discursivas e BNCC-EI.

A pesquisa por dissertações com o descritor “Formação continuada para Educação Infantil” gerou um resultado de 74 produções. Nestas, a base de discussão se fundamenta em temas como: contexto da Educação Infantil; o diretor de escolas de Educação Infantil; a experiência de um curso de formação continuada; Educação Física na Educação Infantil; educação performativa; os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos; competências empreendedoras; Educação Infantil no campo; educadores sexuais; relações de gênero; políticas públicas; ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas; educação do corpo; musicalização; desafios e perspectivas de uma formação em contexto; formação de professores no interior das instituições; relação universidade e educação básica; Educação ambiental; Educação inclusiva; construção colaborativa; formação continuada a partir da obrigatoriedade; conquistas e impasses na implementação das políticas públicas; campos de experiências; abordagem das políticas étnico-raciais; uso das tecnologias da informação e comunicação; alfabetização; narrativas de experiências; possibilidades e desafios com BNCC; e afetividade e desenvolvimento cognitivo.

Na busca por teses, com o mesmo descritor, obteve-se o resultado de 15 produções, cujos temas geradores embasaram-se em: campos de experiência; gestão escolar; avaliação na Educação Infantil; necessidades formativas; sentidos e significados da formação continuada; docência na Educação Infantil; objetos digitais, ambiente virtual e repensar profissional.

Após esta investigação exploratória, pode-se afirmar que a produção científica a partir da temática do desenvolvimento profissional docente relacionado à

implementação da proposta curricular municipal justifica-se pela relevância do tema na formação de professores e pelas lacunas existentes sobre o tema, especialmente sobre a educação no município de Campo Largo, havendo a possibilidade de mais pesquisas. Sendo assim, esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento profissional docente, no âmbito da formação continuada, visto que a temática é inédita no recorte local.

A presente pesquisa traz contribuições significativas acerca de um tema pouco discutido, mas de grande importância, que é a escolarização na Educação Infantil, no município de Campo Largo, o que tende a replicar a situação para outros municípios do sul brasileiro, sendo uma contribuição valiosa para professores da Educação Infantil.

1.5 PROCESSO E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada, de abordagem qualitativa, à luz de Lüdke e André (1986), tem o caráter de reflexão, análise e busca de compreensões sobre a formação docente continuada. A abordagem qualitativa, de acordo com Creswell (2014), pode dispensar a utilização de procedimentos estatísticos, pois caracteriza-se de forma descritiva, e o foco de abordagem não está no resultado, mas no processo, tendo como principal objetivo a interpretação dos fatos e a reflexão.

A partir da pesquisa qualitativa, bibliográfica, e documental, realizou-se a reflexão sobre os documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, considerando o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017) para situar os norteamentos para a formação e atuação de professores das crianças de 0 a 5 anos no Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR.

A pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo de materiais que fundamentam toda a produção que se constrói, já a pesquisa documental envolve a leitura e análise de documentos específicos para determinados fins.

A pesquisa que envolveu a entrevista semiestruturada (Anexos 4 e 5) foi realizada com cinco professoras[4] que atuam na Educação Infantil 4 e 5 (faixa etária – 4 e 5 anos), e com os dois coordenadores[5] responsáveis pela Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Largo/PR. Para a investigação das questões propostas a partir do problema da pesquisa, é utilizada a entrevista semiestruturada, embasada nas leituras de Lüdke e André (1986) e André (2002), com os profissionais selecionados.

A escolha da instituição para a pesquisa foi baseada na afinidade da pesquisadora com a equipe diretiva e o reconhecimento da escola por sua qualidade no trabalho e transmissão do conhecimento. A escola atende, no ano de 2025, 847 estudantes nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As professoras selecionadas para a pesquisa atuam com turmas de Infantil 4 e 5 e foram escolhidas pela pedagoga da instituição com base em critérios como: maior tempo de profissão no município, trabalho em período integral na instituição e disponibilidade e aceitabilidade em participar da pesquisa. Todas as profissionais pesquisadas têm curso de graduação em Pedagogia e cursos de especialização na área educacional.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos além desta introdução, que configura o primeiro capítulo. No segundo, “Transformações educacionais: formação, identidade e desenvolvimento profissional docente”, contextualiza-se o objeto da pesquisa, realizando um retrospecto da História da Educação à luz de autores como Nóvoa e Alvim (2021) e no âmbito da Educação Infantil com o autor Oliveira (2019). Conceitua-se o desenvolvimento profissional e formação docente continuada a partir de autores como André (2002), Marcelo (2009a, 2009b, 2010), Tardif (2012) e Nóvoa (1992, 2019, 2022). Também, aborda-se a cultura escolar e da escola com base em Forquin (1992, 1993, 1999), Hagemeyer (2006), entre outros.

No terceiro capítulo, “O que está previsto no currículo para a educação infantil?”, são apresentadas as propostas da educação e suas relações com a atuação dos professores, suas necessidades de formação continuada e desenvolvimento profissional. Apresenta-se a Proposta Curricular de Educação Infantil, conceituando o

[4] As professoras possuem graduação em Pedagogia, licenciatura em Geografia, e Artes Visuais, têm idades de 27 a 50 anos, e atuam na docência entre 10 e 29 anos.

[5] Os coordenadores possuem graduação em Pedagogia, têm idade de 36 e 45 anos, e atuam na docência entre 14 e 16 anos.

currículo a partir das legislações BNCC (2017), DCNEI (2009), Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019) e as contribuições de autores como Bortolanza e Freire (2018), e Nogueira e Borges (2023).

No quarto capítulo, “O caminhar da metodologia da pesquisa e os resultados”, é apresentado o método da pesquisa qualitativa e bibliográfica e a utilização da entrevista semiestruturada, além do diálogo como procedimento para obter depoimentos e relatos de experiências, valorizando a liberdade de expressão. Neste capítulo, apresenta-se o grupo pesquisado, os procedimentos adotados para a seleção de professores participantes da investigação e os resultados. Apresenta-se a descrição e a análise dos dados coletados a partir das respostas dos (as) participantes após a degravação[6]. A análise de conteúdo foi feita com base em Bardin (2011). A análise realizada sobre os depoimentos nas entrevistas foi fundamentada considerando os autores selecionados e as questões surgidas na análise documental e organização da Educação Infantil nas instituições municipais de Campo Largo.

Nas considerações finais, enfatizam-se os pontos centrais, ponderando sobre as influências da cultura escolar e de cada escola na atuação docente com crianças, e as necessidades da formação e do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil. Ao colocar em discussão a educação das crianças em um contexto complexo, visa-se contribuir para a continuidade da pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil a partir da discussão das ações e dos desafios docentes nas escolas, especialmente em relação à implementação da proposta do Referencial Curricular do município de Campo Largo.

[6] Degravação: é o processo de transformar áudio ou vídeo em texto escrito.

2. TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo abrange o estudo sobre a história da educação no Brasil a partir das acentuadas mudanças educacionais, enfatizando-se brevemente o surgimento e características da Educação Infantil (EI) escolar no Brasil e sua relação com a formação, identidade e desenvolvimento profissional docente.

Ao tratar a educação como um todo, situa-se o papel preponderante que assume o corpo docente presente nesse ambiente e a cultura escolar do espaço educativo, especificamente da Educação Infantil. Enfatiza-se o surgimento e características da EI no âmbito escolar, e a necessidade de levar os professores a compreender os processos da formação, identidade e desenvolvimento profissional na educação escolar pública.

Nesse sentido, o corpo docente, portanto, o professor, é central no processo de conhecimento do trabalho pedagógico com a criança, e, para isso, cabe a ele o domínio do conhecimento sobre a Educação Infantil, o que reforça a necessidade da formação continuada para a construção do seu desenvolvimento profissional.

São esses condicionantes e elementos inerentes ao processo educacional que serão tratados neste capítulo.

2.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CULTURA ESCOLAR

As mudanças no âmbito da Educação Básica têm sido fundamentais para o desenvolvimento da sociedade e para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

Inicialmente, a educação dita tradicional, que se baseava prioritariamente na memorização e repetição dos conteúdos, com o passar do tempo, deu lugar a uma educação mais dinâmica, na qual se enfatiza a aprendizagem ativa, a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Nóvoa e Alvim (2021), a Escola Nova e o seu movimento educativo ressignificaram uma mudança pedagógica, que perdura até os dias atuais, dando mais autonomia aos educandos a partir de uma abordagem educacional diferenciada. Os autores expõem ainda que no período que compreende os anos de 1970 a 2020 houve

o surgimento da “renovação pedagógica” e os avanços e discussões dessa época retomam a visão de uma educação “extensiva”, que se refere a estar presente em tempos e lugares distintos. A referida educação extensiva amplia a ideia do trabalho de formação com o estudante para além do ambiente escolar, ou seja, proporciona experiências de aprendizado mais amplas e diversificadas, ao passo que contribuem para o desenvolvimento integral do estudante.

Os autores indagam sobre todas as transformações educacionais que ocorreram ao longo desses últimos anos, e destacam as consequências e mudanças que foram necessárias no período pandêmico da Covid-19 que afetou de forma significativa todo o ensino.

> Mas será que foi a Covid-19: Ou algumas destas tendências já se vinham manifestando nas sociedades e nas políticas? Uma coisa é certa: de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação. O ano de 2020 marca, inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas aprendizagens. Positivas? Negativas? Desejáveis? Indesejáveis? (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 11).

Nesse período de pandemia, as casas se tornaram escolas, as escolas fecharam, e a tecnologia adentrou o seio familiar de todos. As famílias que não tinham condições financeiras para os equipamentos eletrônicos foram, dentro do possível, amparadas pelo governo. A partir de então, a prática pedagógica em todos os níveis e etapas de ensino ficou estremecida.

O ambiente escolar, em todas as etapas de ensino, tem por objetivo as trocas de conhecimento entre os pares, a partir da cultura já existente na comunidade, conforme afirmam os autores Nóvoa e Alvim (2021).

> Hoje, não é possível pensar a educação fora dos debates ecológicos e da nossa responsabilidade face a estilos de vida, a modelos econômicos e a práticas de consumo que estão a destruir a nossa “casa comum”[7]. A Humanidade partilhada chama-nos a atenção para a diversidade cultural, para as diferentes maneiras de ver e de agir. Hoje, não é possível pensar a educação fora dos debates sobre a importância de distintas epistemologias, sobre a necessidade de conhecer o papel de grupos e culturas [...] (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 14).

[7] O termo “casa comum” se refere ao Planeta Terra (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 14).

É fundamental que a escola, especialmente a Educação Infantil, estabeleça um ambiente coletivo de diálogo e inclusão permanente com a comunidade, reconhecendo e respeitando a riqueza cultural de suas crianças, professores e funcionários, trazendo a loco as discussões sobre toda diversidade cultural existente com ações de sustentabilidade e tecnologia para o bem comum.

Diante das complexas e variadas mudanças estruturais vividas em nossa sociedade ao longo dos anos, o tratamento e a valorização dos profissionais da educação são condições indispensáveis que contribuem para as mudanças e transformações da conduta dos profissionais frente às renovações educacionais. Por isso, as discussões referentes à cultura escolar, de acordo com Forquin (1999), revelam que esses estudos e reflexões são tidos como uma das formas de enfrentamento da crise educacional vigente e devem colaborar para a criação de uma relação justa e igualitária, desde as formas mais individuais e locais em que essa relação se manifesta até as mais coletivas e globais.

Esses movimentos educacionais que vinham ocorrendo no século XX, envolvendo toda a cultura escolar local, foram também observados por Hall (1997), que afirma:

> No século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (Hall, 1997, p. 17).

Todas as modificações culturais refletem nas escolas e suas comunidades, pois a cultura desempenha um papel crucial na definição da sociedade, influenciando a estrutura social, o desenvolvimento ambiental e a alocação de recursos, tanto econômicos quanto materiais. Dessa forma, é necessária a reflexão constante sobre a prática docente e a formação de professores, que são influenciadas por todo esse movimento.

Entende-se que as reflexões sobre os problemas da prática pedagógica e suas soluções devem considerar a relação inerente entre o local e o global. Ao passo que

se reconhece a importância da formação de professores, suscita-se a necessidade de investigar como a cultura escolar tem contemplado essas dimensões entre a mudança e a inércia, visto que a cultura está intimamente ligada às pessoas que frequentam os ambientes educacionais como: estudantes, docentes, funcionários, pais e responsáveis e toda a comunidade local.

Esses indivíduos trazem consigo suas próprias experiências, valores, crenças e práticas culturais, que se misturam e influenciam a cultura escolar local; esta engloba os seguintes elementos: valores e normas, tradições e rituais da comunidade, relações sociais e práticas pedagógicas e ambiente físico. Esses elementos se entrelaçam para criar uma identidade única para cada escola da Educação Infantil, refletindo a diversidade de seus membros.

Ao considerar a transformação cultural e educacional que a sociedade e as escolas sofreram ao longo do tempo, cabe evidenciar algumas características apresentadas por Nóvoa e Alvim (2021) com o objetivo da valorização comum sobre o modelo escolar.

> i) em vez de uma educação em edifícios próprios, que funcionam de forma relativamente separada do resto da sociedade, pensemos no princípio da *capilaridade educativa*, isto é, de uma educação numa diversidade de tempos e de espaço (escolas, casas, associações, centros de arte, de ciência e de cultura, empresas, comunidades, etc.);
> ii) em vez de um dia-a-dia escolar organizado apenas dentro da sala de aula, pensemos em novos ambientes educativos, abertos e flexíveis, nos quais possa ter lugar uma grande diversidade de atividades (estudo individual, estudo em grupo, trabalho de pesquisa e de criação, escrita individual e coletiva, etc.) (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15).

Nesse sentido, pensando nessa capilaridade e nessas duas características apontadas por esses autores, defende-se uma educação e currículo que transcenda os muros das escolas tradicionais com uma abordagem educacional isolada, e propõe-se que a aprendizagem ocorra em uma variedade de contextos, numa perspectiva mais ampla. Evidencia-se nesse sentido a criação de ambientes educativos inovadores, mais dinâmicos, interativos e personalizados, que atendam às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem das crianças que adentram as escolas de Educação Infantil, com espaços adaptáveis às necessidades e interesses de todos e que ofereçam uma ampla gama de propostas de aprendizagem.

Uma outra característica do modelo escolar apresentada pelos autores Nóvoa e Alvim (2021) reflete sobre os programas de ensino e as disciplinas.

> iii) em vez de um programa de ensino com disciplinas fixas, pensemos em combinar disciplinas e áreas transversais ou grandes questões do mundo, como por exemplo, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, levando a cabo um ensino por temas e problemas, por pesquisa e criação (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15).

Essa característica propõe uma mudança no modelo tradicional e sugere combinar disciplinas e áreas transversais para abordar questões globais e contemporâneas, caracterizando-se pela interdisciplinaridade, abordagem por temas e problemas em que se levantam questões reais e relevantes da vida da comunidade e do mundo, desenvolvendo a aprendizagem por pesquisa e resolução dos problemas levantados. Dessa forma, essa característica de movimento educacional visa preparar os estudantes para enfrentar os desafios locais e globais, desenvolvendo saberes e aprendizagens para uma sociedade mais sustentável e equitativa.

Acerca desse modelo escolar, Nóvoa e Alvim (2021) discorrem sobre o papel do professor e o trabalho coletivo com seus discentes:

> iv) em vez de professores exercendo as suas funções a título individual, pensemos em professores trabalhando colaborativamente, assumindo como coletivo, a responsabilidade pela educação do conjunto dos alunos de uma escola (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15).

A presente ideia sugere, a partir desse modelo descrito por Nóvoa e Alvim (2021), um trabalho embasado na colaboração mútua, em que compartilham-se as responsabilidades e habilidades com o objetivo de uma educação de qualidade para todos os estudantes, visto que se cria um ambiente mais acolhedor, inclusivo e cooperativo. Esse avanço na Educação Infantil implica resultados positivos, pois quando há um trabalho de colaboração entre os docentes, as crianças podem receber uma educação mais direcionada e adaptada às suas necessidades individuais e desenvolver habilidades sociais relevantes com o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas.

No âmbito da Educação Infantil, atualmente isso vem acontecendo nas chamadas salas de referências, ou seja, ambientes educativos projetados para atender às necessidades específicas de crianças pequenas, de 0 a 5 anos de idade.

Esses espaços são concebidos para oferecer experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem dos pequenos ocorre em um universo maior de descobertas e experimentações, partindo dos seus interesses e trocas com os pares, mediada pelo adulto de referência, o professor.

2.2 SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

É importante que os docentes conheçam e compreendam a história da Educação Infantil para a construção das propostas de trabalho pedagógico para esta importante etapa. Ao longo dos anos, diferentes concepções sobre a criança, sua aprendizagem e desenvolvimento foram se constituindo histórica e socialmente. Essas concepções têm contribuído e servem de base e influência para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e para as políticas educacionais atuais.

De acordo com Oliveira (2019), desde a segunda metade do século XIX, a Educação Infantil foi marcada por mudanças significativas que levaram a uma maior preocupação com a infância. Por exemplo, muitas pessoas saíram das áreas rurais e se mudaram para as cidades. Além disso, a alta taxa de mortalidade infantil era um problema grave. Nesse contexto, começaram a surgir iniciativas para criar espaços que cuidassem das crianças, com caráter assistencialista, sendo consideradas pelo governo um ato de caridade. Por influência europeia e de iniciativa privada, por volta de 1875, surgiram os primeiros “jardins de infância”. Já os espaços públicos para o atendimento de crianças foram criados por volta de 1896.

Observa-se que a Educação Infantil já nesta época tinha características diferentes conforme a classe social das crianças. Nesse sentido, os atos de cuidar e educar eram dissociados. O ato de cuidar era destinado às crianças pobres, caracterizado, segundo Oliveira (2019), por uma educação compensatória; já o ato de educar destinava-se às crianças da classe dominante.

No início do século XX, o processo de industrialização intensificou a urbanização, levando muitas mulheres a ingressar no mundo do trabalho e fazendo-se necessária a escola para os pequenos. Conforme destaca Oliveira (2019), ao mesmo tempo, a exploração dos operários pelo capitalismo gerou grande descontentamento, impulsionando movimentos reivindicatórios, e, então, por volta de

1920, as primeiras creches surgiram como uma “solução” para os problemas sociais enfrentados por mães que precisavam trabalhar e cuidar de seus filhos. Em 1943, houve um aumento significativo na procura por creches devido à consolidação das leis trabalhistas, que permitiu que mais mulheres ingressassem no mercado de trabalho.

Somente com a Constituição Federal de 1988 as creches e pré-escolas foram reconhecidas como um direito social, garantindo que o Estado assegurasse a Educação Infantil. Isso marcou o início da construção de uma nova identidade para essa etapa da educação, que poderia ter um caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009).

Nesse período, começou a se valorizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil de forma ainda primária. Ao mesmo tempo, surgiram projetos políticos pedagógicos mais organizados e discussões sobre a importância da saúde infantil. Oliveira (2019) ressalta ainda que a Carta Magna de 1988 apresentou um conjunto de direitos sociais evidenciando o reconhecimento do direito da criança à educação e o dever do Estado na garantia do seu cumprimento.

A Carta Magna à qual se refere é a Constituição Federal de 1988, que garante os direitos das crianças no Brasil e prioriza a proteção e garantia desses direitos, abrangendo aspectos essenciais como vida, saúde, educação, alimentação, lazer, profissionalização, cultura e dignidade. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça essa proteção, especificando os direitos e deveres das crianças e adolescentes.

Além disso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 em 1996 (Brasil, 1996) foi um marco importante para a Educação Infantil no Brasil, pois a incluiu como a primeira etapa da Educação Básica, havendo uma grande expansão de creches e pré-escolas. A partir de então, políticas públicas específicas começaram a ser elaboradas para essa faixa etária, e o debate sobre sua função continua evoluindo gradualmente.

O contexto da Educação Infantil ao longo dos tempos mudou significativamente e entender esses marcos históricos e legais é essencial para compreender questões ainda atuais, como a relação entre o cuidar e o educar e o papel das instituições que atendem e são responsáveis pelo desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças enquanto a maioria dos pais trabalham.

Definir as características e princípios da Educação Infantil na formação de professores requer que sejam consideradas a legislação atual e os avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve partir do reconhecimento de que a criança é possuidora de direitos. Isso implica considerar suas singularidades, necessidades e potencialidades, garantindo uma educação de qualidade desde as primeiras etapas da vida.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS

Nesta pesquisa, parte-se da premissa da importância da docência e considera-se a importância da sua especificidade. O autor Marcelo (2010), sobre esse tema, apresenta um conjunto de características que diferenciam à docência das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa. Esse autor afirma que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina, como salienta Marcelo (2010). Para ele, os aspectos emocionais e as crenças positivas e/ou negativas constituem-se em essenciais aos futuros docentes, que recebem modelos com os quais vão se identificando, pouco a pouco, influenciando na construção docente.

Sobre a construção da identidade docente, o conceito de saber docente revela-se uma ferramenta teórica de forte potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes dos professores, como aqueles apresentados por Tardif (2012), que são: *saberes de formação profissional,* adquiridos na formação inicial ou continuada; *saberes disciplinares,* os quais constituem o conteúdo das matérias ensinadas na escola; *saberes curriculares,* que são provenientes dos programas e manuais escolares; e *saberes experienciais,* oriundos da prática da profissão docente. Esses saberes consideram que os professores são sujeitos historicizados, que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional.

Marcelo (2009a, p. 9), ainda em relação ao desenvolvimento profissional docente, afirma que esse “pode ser entendido como uma atitude permanente de

indagação, de formulação de questões e procura de soluções". Entende-se, a partir de definições mais recentes, que o processo de desenvolvimento pode ser individual ou coletivo e contextualizado no local de docência, ou seja, a escola. Esse referido lugar contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes esferas e índoles, tanto formais como informais.

A construção da aprendizagem na Educação Infantil precisa ser mediada pelo docente, em suas vivências experienciais, relacionada ao desenvolvimento e atuação docente, pois essa troca contribui para a apropriação significativa do conhecimento.

No desenvolvimento infantil, o conhecimento da criança é construído desde o princípio, a partir da convivência com os pares, sejam eles adultos ou outras crianças, seja nas interações com brincadeiras ou nas explorações no meio em que a criança vive e frequenta. O ambiente deve ser preparado e favorável para que através das trocas a construção da aprendizagem se efetive de forma natural e significativa.

Breton (2020) enfatiza a importância do processo de trocas de aprendizagem dentro do vínculo social e com a mediação dos sujeitos do universo escolar:

> É dentro do vínculo social que a criança satisfaz pouco a pouco a aprendizagem do viver. Sem a mediação estruturada dos outros, a capacidade de apropriação significativa do mundo pelo homem é impensável, o seu corpo não se abre por si mesmo à inteligência dos gestos ou das percepções que lhes são necessários. Ao ancorar a criança numa dada cultura, a educação gradualmente preenche este universo de possibilidades em favor de uma relação com o mundo particular, no qual a criança integra o conhecimento com o seu próprio caráter e história. Os membros do seu círculo são quem garantem sua inserção futura no vínculo social. A educação tem por finalidade fornecer condições propícias para uma interiorização desta ordem simbólica que modela a sua linguagem, sua gestualidade, a expressão dos seus sentimentos, percepções sensoriais, etc., em função da cultura corporal de seu grupo (Breton, 2020, p. 20).

Para o autor, as aprendizagens e trocas de experiências existentes entre professores e crianças se concretizam pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos discentes, imersos em influências afetivas, cognitivas, éticas, artísticas, sociais e culturais, dentre outros aspectos a serem considerados pelos docentes.

A prática e a formação pedagógica precisam, portanto, ser repensadas a partir das necessidades das crianças da Educação Infantil, ou seja, a partir da história pessoal dos envolvidos no processo educativo e a cultura existente entre eles, pois é a partir desse momento que se dará a apropriação dos conhecimentos e o

desenvolvimento infantil, que requer conhecimentos, saberes e formação específica por parte dos professores.

Uma nova caracterização do trabalho docente foi elaborada por Tardif (2012, p. 54), que destacou ser o saber docente um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Esses saberes remetem ao trabalho direto dos docentes na sua atuação diária, na formação, práxis, vivências e experiências nas ações cotidianas dentro da escola. Toda essa prática diária constrói a identidade docente, pois os momentos de aprendizado e reflexão contínua transformam o ser profissional e orientam suas escolhas e opções teóricas e metodológicas.

Ao se referir à identidade profissional, Marcelo (2009a) a define como:

> A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009a, p. 11).

Nóvoa (2022) afirma que a centralidade do desenvolvimento e a construção de identidade de professores consistem no conhecimento docente, que irá intervir em compreensões e formas de agir e interagir, considerando as propostas curriculares, e buscando preservar e trocar suas experiências e aprendizagens. A produção desse conhecimento docente não é individual, mas coletiva, e se constrói no interior da profissão, sendo a reflexão um elemento primordial para a construção desse conhecimento.

No desenvolvimento profissional, que, além da formação inicial, compreende a formação continuada, os professores são construtores de conhecimentos coletivos. Produzem conhecimentos dentro e fora de sala de aula, em ambientes escolares permeados de suas culturas, produzidas no mesmo espaço e tempo escolar.

Dentro da profissão docente, instauram-se, assim, processos culturais de formações mútuas. Nesse aspecto, Nóvoa (2022) acrescenta que:

> A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações,

> dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho *em comum* entre quem se está a formar e quem é professor. [...] Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa *convivência* adquirimos os gestos e a cultura profissional. *Convivência* no seu preciso sentido, *viver com*, ou seja, *trabalhar com* e *pensar com* os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições concretas nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores. (Nóvoa, 2022, p. 15).

Compreende-se ao longo do tempo a complexidade e a importância que o desenvolvimento profissional tem na docência, não basta formar individualmente cada professor, mas, sim, construir coletivamente a docência.

Os saberes docentes são primordiais para a construção de novos conhecimentos didáticos e novos saberes e esses são necessários nos processos de mudanças na educação. Os saberes, por estarem em constante movimento, acabam interferindo consubstancialmente no currículo a ser trabalhado na instituição, ou seja, no momento da escolha das experiências e temas que serão aprofundados e enfatizados. São os saberes didáticos e pedagógicos que possibilitam ao docente um olhar mais crítico diante dos currículos, diretrizes e direitos de aprendizagem.

Sobre a importância dos conhecimentos didáticos na formação de professores, concorda-se com Hegeto (2019) quando afirma que:

> Os conhecimentos didáticos se constituem como essenciais na formação docente e podem ser entendidos como aqueles conhecimentos mobilizados pelo professor no ato de ensinar. Podem ser considerados didáticos os conhecimentos relacionados ao processo de ensino, como por exemplo: a seleção de um conteúdo a ser ensinado; clareza dos objetivos; intencionalidade desse conteúdo; seleção de métodos e estratégias voltadas às necessidades de aprendizagens dos alunos; seleção de recursos e formas de avaliação adotadas em sala de aula (Hegeto, 2019, p. 90).

Esses saberes e conhecimentos didáticos orientam o desenvolvimento dos campos de experiência, as escolhas das propostas, metodologias e avaliações mais adequadas e, sobretudo, mais diversas e inclusivas.

Parte-se da premissa de que a cultura escolar e o professor são agentes de mudanças, porém, se o docente não estiver preparado e aberto para refletir e rever a sua conduta, como mudarão as práticas do ambiente escolar? As mudanças de condutas são construídas ao longo da carreira profissional, e dependem e são influenciadas pelas relações pessoais, culturais e interpessoais no ambiente em que

se convive, sobretudo nos momentos de formação e reflexão. São essas mudanças na postura docente que vão construindo novas aprendizagens e relações.

A construção de novas aprendizagens e relações, dentro da Educação Infantil, não acontece sozinha, mas envolve um processo contínuo e organizado de interações no decorrer dessa estruturação, como expõe Breton (2020):

> A educação é um processo múltiplo que envolve grande volume de dados. Mas essa diversidade de saberes nunca é aleatória, e sim coordenada, forma um todo de acordo com um esquema de organização. Embora as intervenções dos adultos pareçam heterogêneas, baseiam-se no mesmo meio e são portadoras da mesma afirmação cultural, contribuem com o mesmo objetivo de construir um homem capaz de uma tripla integração; integração pessoal, isto é, capacidade de reunir de maneira coerente as múltiplas influências vindas de fora; integração social, que permite ao indivíduo participar ativamente na vida do grupo ao qual pertence, reconhecê-lo como seu e ser por ele reconhecido; integração cultural, que o torna a expressão viva de um modo de viver; de pensar e de sentir próprios de um sistema de sentidos e de valores (Breton, 2020, p. 21).

Esse processo múltiplo de aprendizagem leva à necessidade de refletir sobre as práticas sociais, e está comprometido com o exercício de uma atividade social e culturalmente desafiadora, num mundo em permanente mudança, marcado por desafios e complexidades no campo da formação de professores e na área da educação.

Breton (2020) considera que é possível buscar sempre novas experiências e aprendizagens, em um processo de formação contínuo. Entende-se que todo esse processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer em caráter tanto individual quanto coletivo. O desenvolvimento contextualiza-se, desse modo, dentro do ambiente escolar, o que contribui para o crescimento de competências profissionais, intermediadas por experiências, sejam elas formais ou informais.

Segundo Marcelo (2009a), o conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando a partir da evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Para esse autor, trata-se de um processo que se constrói à medida que os docentes adquirem experiências com as práticas, reflexões e aprendizagem profissional que vão transformando ao longo do tempo a sua identidade profissional.

Sobre identidade profissional, Marcelo (2009a) a define como:

> A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que "integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional" (Marcelo, 2009a, p. 11).

Para o autor, o desenvolvimento da identidade profissional é um processo de interpretação diária de si mesmo, no qual o docente se modifica a cada dia. As transformações estão interligadas à cultura na qual está inserido e com a qual interage desde o início de sua carreira.

Nesse aspecto, Nóvoa (2022) sugere a colaboração dos professores mais experientes, e reafirma a importância do trabalhar, viver e pensar com os outros. Essa construção pedagógica, que se empenha em um trabalho coletivo e reflexão conjunta, ocorre a partir da formação continuada, dentro e fora da escola, com um espaço rico para desenvolver uma realidade partilhada, iniciando com as crianças da Educação Infantil que apresentam um repertório de conhecimento a ser trabalhado a partir das descobertas experenciais.

2.4 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Ao longo do tempo, discute-se sobre a importância da formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional, que ocorre em hora-atividade ou fora dela. Essas formações estão inseridas nas unidades escolares, promovidas pelas equipes pedagógicas, mantenedoras ou terceiros, ou são ofertada pelas redes municipais para seus profissionais.

Cabe ressaltar que nem sempre foram assim as formações voltadas aos professores. Segundo Hegeto (2014), apenas com a Lei da Reforma do Ensino 5.692/71 propeliram as discussões sobre a formação docente.

> É preciso lembrar que a formação de professores na primeira metade do século XX esteve vinculada à existência das escolas normais de nível médio, que foram extintas no país a partir da Lei de Reforma do Ensino 5.692/71, que marca o fim da Escola Normal e cria o Magistério de segundo grau. Com a Lei de Reforma do Ensino, a formação no curso superior passou a ser um requisito para o exercício do magistério, o que acabou por impulsionar as

> discussões em torno da formação docente em nível superior no país (Hegeto, 2014, p. 74).

Ressalta-se que a formação docente em nível superior é fundamental para a qualificação de professores capazes de enfrentar a diversidade existente na educação. Esse processo formativo proporciona uma base sólida de conhecimentos teóricos integrados à prática. As experiências vivenciadas na formação docente inicial superior, especialmente com as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ajudam a desenvolver habilidades pedagógicas essenciais à atuação docente.

A LDB 9396/96, atualizada pelas demais leis, normatiza algumas posições sobre a formação mínima e a formação continuada dos profissionais da educação:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em médio, na modalidade normal.
> §1º A União, o Distrito Federal, os Estado e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistérios.
> §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...] (Brasil, 1996).

Ao refletir sobre o exposto, no que se refere à oferta de cursos públicos voltados para a formação de docentes e pedagogia, percebe-se que as vagas disponíveis não atendem à demanda existente. Poucas instituições disponibilizam formação de docente em nível médio, e o curso de Pedagogia no ensino público não abarca a procura, o que faz com que muitos procurem as instituições particulares e/ou cursos a distância para se capacitar.

Evidencia-se que a formação continuada – uma questão implícita na valorização docente, intimamente relacionada à garantia de qualidade do ensino – acontece em regime de colaboração pelos governos após o ingresso dos profissionais em concurso públicos.

Sobre a valorização dos profissionais da educação, a LDB 9394/96 traz em seu Art. 67 que:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

> [...]
> V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

A referida lei promove a valorização dos profissionais da educação, incumbindo aos governos e aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar esse direito aos profissionais dentro de sua carga horária. Para isso, faz-se necessário criar projetos de formação continuada que atendam a todos os profissionais e suas especificidades. Evidencia-se que essa formação deve incluir todos os docentes, inclusive os que atuam na Educação Infantil, pois é fundamental a busca por mais conhecimentos agregados à prática para um trabalho significativo com essa faixa etária.

Com o passar dos anos e os avanços na educação, as legislações foram sofrendo alterações nas orientações em relação à formação continuada. No ano de 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica instituíram a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada 2020), que dispõe como deve proceder a formação continuada:

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

No que se refere às políticas de formação e competências dos sistemas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) elencam alguns princípios norteadores, como:

> Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competências dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:
> [...]
> II – Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino – com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes – como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas –

> para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais – para fruí-lo plenamente;
> III- Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para Educação Básica;
> IV- Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 3).

Entende-se que o reconhecimento e a valorização profissional se iniciam nas próprias instituições de ensino e pelo compartilhamento de ensinamentos e reflexões dos saberes existentes no currículo desse ambiente. Espaço esse rico em cultura escolar que deve ser enaltecido por meio das trocas de saberes que acontecem entre as experiências, os estudantes e a fundamentação teórica e prática da equipe pedagógica.

Ao analisar esse espaço pedagógico formador em contato direto com a Educação Infantil, defende-se que as aprendizagens devem partir das interações e brincadeiras com experiências e a troca entre os pares deve ser rica em conhecimento e, assim, promover a construção da identidade docente.

Ao pensar em quais seriam os fundamentos pedagógicos da formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) apresentam, nos incisos do Art. 6º, suas descrições, como:

> Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:
> [...]
> VII – Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a constituir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;
> VIII – Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e
> IX – Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na

> interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (Brasil, 2020, p. 4-5).

Acerca dos fundamentos pedagógicos instituídos, a formação continuada de professores da Educação Básica visa desenvolver a capacidade gestora, o desenvolvimento pessoal e profissional, e o fortalecimento permanente entre ensino e pesquisa. Isso se evidencia na necessária troca de conhecimentos em um ambiente que favoreça o ensino-aprendizagem emancipatório e inclusivo. Tal abordagem considera a cultura escolar e a rede de ensino respeitando a diversidade e as necessidades do ambiente para o benefício de todos os membros da comunidade escolar.

O desenvolvimento profissional e pessoal de toda equipe que atua nas instituições deve ocorrer de maneira assertiva e eficiente para que se tenham bons resultados na prática pedagógica, impactando a qualidade da educação como um todo. Sobre os impactos positivos da formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) apresentam, no Art. 7º, as características que devem ser atendidas nas formações:

> Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:
> I – Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo [...]
> II – Uso de metodologia ativas de aprendizagem [...]
> III – Trabalho colaborativo entre pares [...]
> IV – Duração prolongada da formação [...]
> V – Coerência sistêmica [...] (Brasil, 2020, p. 5).

No que se refere aos cursos e programas para a formação continuada de professores, entende-se que as diretrizes trazem novamente a recomendação da interação de saberes e trocas entre os profissionais do ensino superior e os profissionais da educação básica.

No Art. 10, visando haver conexão entre os diferentes cursos e programas destinados à formação de professores, com o objetivo de superar a divisão e ausência de articulação dos diferentes saberes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) recomendam aos

Institutos Educacionais Superiores que criem institutos e unidades integradas para atender a formação continuada. Orienta ainda que, em seu quadro do corpo docente, além dos seus profissionais já atuantes, possuam profissionais experientes das redes escolares de ensino com o intuito de criar uma conexão e troca de experiências entre o ensino superior e a educação básica.

Além disso, instituem quatro artigos que tratam da formação ao longo da vida, sendo eles:

> Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.
> Art. 12 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.
> Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto do Parágrafo único do artigo 61 da LDB.
> Art. 14 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 (Brasil, 2020, p. 6).

Reitera-se que a formação e o desenvolvimento profissional docente, enquanto elemento da cultura escolar, dependem de condições apropriadas para a realização de um bom trabalho. Isso inclui tempo para o planejamento de atividades diversificadas, espaços coletivos para discussões entre os pares, garantia da hora-atividade, momentos de estudo semanal, salário compatível e plano de carreira, entre outras condições necessárias correlacionadas ao desenvolvimento docente.

Sobre a importância do planejamento docente, concorda-se com Hegeto e Roballo (2023) quando afirmam que:

> O planejamento torna-se uma ferramenta importante para organizar e realizar as práticas educativas. Isso significa que os(as) professores(as) precisam organizar-se previamente, prever a organização do espaço e dos recursos educativos, à medida que o planejamento deve determinar o que se pretende alcançar, a que distância se está daquilo que se pretende alcançar, o que é necessário fazer, para quem fazer e como será feito (Hegeto; Roballo, 2023, p. 64).

Defende-se que a formação continuada de professores deve estar inserida no tempo e espaço de trabalho, o que exige planejamento e condições necessárias por parte das Secretarias de Educação, o que implica a necessidade de mais profissionais envolvidos, além de maior investimento e financiamento.

A formação continuada dos docentes da Educação Infantil deve ser prioridade no planejamento das equipes responsáveis por essa etapa formativa. Além da inserção de tempo de estudo na carga horária, uma formação personalizada, como suporte pedagógico, pode ser uma sugestão assertiva.

Salienta-se a importância de que as equipes responsáveis pela oferta da formação continuada estejam inseridas no contexto onde as crianças estão, ou seja, que conheçam a realidade de cada instituição e, a partir de então, torna-se possível promover momentos de aprendizagem, com trocas de experiências fundamentadas e dentro da cultura da própria escola.

É importante mencionar as críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020). De acordo com os autores Morais, Johann e Malanchen (2023), o documento objetiva a formação inicial focando em três competências específicas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional –, priorizando a racionalidade prática e desconsiderando a dimensão teórica. Ressalta-se a importância da dimensão teórica na formação docente para uma prática educativa mais completa.

2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

A influência da cultura escolar e da escola na educação escolar e na construção da identidade docente e do desenvolvimento profissional é um processo complexo e diverso. Segundo Tardif e Lessard (2005), a cultura escolar é um fator determinante na formação da identidade docente, pois influencia a maneira como os professores se percebem e se posicionam em relação à sua profissão.

Além disso, Lortie (1975) destaca que a escola é um espaço de socialização profissional, onde os professores aprendem e se desenvolvem em interação com seus pares e com a comunidade escolar. Já a construção da identidade docente, evidenciada por Nóvoa (2009), e o desenvolvimento profissional são processos que

envolvem a interação entre a experiência pessoal, a formação inicial e continuada, e a cultura escolar. Portanto, é fundamental considerar a influência da cultura escolar e da escola na educação e na formação dos professores.

Nesse sentido, indaga-se em que medida as implicações da cultura escolar interferem na construção da identidade profissional dos docentes e na sua prática diante dos conhecimentos e experiências propostos nos currículos.

Segundo Julia (2001, p. 10), a cultura escolar diz respeito a um conjunto de normas e condutas a inculcar, e de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que variam segundo as épocas. À vista disto, compreende-se a cultura escolar como inerente ao trabalho educativo, pois envolve o cotidiano, as rotinas, regras, normas, processos burocratizados, propostas oficiais, planejamentos, organização de tempos e espaços, atitudes e práticas experienciais cotidianas.

De acordo com Viñao Frago (1995), a cultura escolar desempenha um papel fundamental na formação dos modos de pensar, agir e atuar dentro do ambiente escolar. Esse processo abrange não apenas a produção de conhecimentos, mas também a construção de saberes e atitudes que moldam o cotidiano das escolas. Para o autor, essa dinâmica pode ser entendida como um “hábito”, que se refere aos processos pelos quais as instituições escolares criam e reproduzem suas práticas e valores diariamente. Essa perspectiva destaca a importância de compreender como as escolas funcionam por dentro e como essas práticas influenciam a experiência educacional.

Conforme destaca Viñao Frago (1995, p. 23), cada instituição escolar possui um percurso histórico e cultural único, o que o levou a concluir que não há uma cultura escolar homogênea. Em vez disso, o autor propõe que se fale em “culturas escolares”, no plural, reconhecendo as particularidades e diferenças entre elas. Essa visão ressalta a diversidade de experiências e práticas dentro das escolas, mostrando que cada uma desenvolve sua própria identidade ao longo do tempo.

Isso significa que, dentro da escola, são criados "modos de pensar e atuar" que oferecem aos envolvidos nas práticas escolares "estratégias e orientações" para se comportar tanto dentro quanto fora das aulas. Esses modos incluem condutas, estilos de vida, formas de pensar, organização física do espaço, hábitos e rituais que moldam a experiência escolar como um todo (Vinão Frago, 1995, p. 68-69).

Nessa visão, o espaço e o tempo dentro das escolas são moldados tanto pelas instituições quanto pelos indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar. Com o passar do tempo, essas dimensões influenciam diretamente as práticas e os modos de pensar e agir dentro da escola. É importante notar que tanto o tempo quanto o espaço são construções sociais e culturais, e carregam significados que refletem a identidade da instituição.

Os professores, nesse contexto, são produtos de suas próprias trajetórias, formações e experiências profissionais. Eles carregam consigo uma identidade que é fruto de suas histórias pessoais e profissionais, ancorada em contextos sociais e culturais específicos. Essa perspectiva se alinha com a ideia de que as práticas e visões de mundo são moldadas pelas vivências e pelo ambiente em que se está inserido, tornando-se um hábito, conforme destacado por Bourdieu (2003).

Ao utilizar o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (1980), busca-se compreender como a cultura escolar se relaciona com as práticas pedagógicas dos professores. Esses profissionais, como agentes sociais, desempenham um papel fundamental na socialização do conhecimento e na aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, o professor é visto como um construtor ativo de sua profissionalidade, moldando sua prática a partir das experiências e do contexto em que atua.

O conceito de *habitus* ajuda a entender como os indivíduos assimilam normas, valores e crenças de seu entorno social, internalizando as regras e ideais que orientam suas ações e comportamentos. No contexto escolar, isso significa que os professores desenvolvem suas práticas com base nas experiências acumuladas e nas dinâmicas culturais da instituição, o que influencia diretamente a forma como conduzem o trabalho pedagógico e interagem com os estudantes.

Bourdieu (1980) conceitua o *habitus* como os

> sistemas de disposições duradouros e transponíveis, que funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor fins conscientes e controle das operações necessárias para atingi-los, objetivamente reguladas e regulares (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

Entende-se então que o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu se refere ao conjunto de disposições, esquemas e padrões de pensamento, percepção e ação que

são adquiridos por indivíduos ao longo de sua trajetória social, sendo moldado pelas experiências e condições sociais, culturais e econômicas em que uma pessoa se desenvolve. Assim, o *habitus* é uma ferramenta importante para entender como as estruturas sociais são internalizadas e reproduzidas nas práticas cotidianas.

De acordo com Bourdieu (1980), o *habitus* está diretamente relacionado às experiências dos indivíduos em função de sua posição no mundo social. A partir dessa posição, o indivíduo recebe uma educação que reflete seu contexto social, internalizando padrões de pensamento, fala, ação e relações sociais presentes no momento de sua formação. Essas experiências moldam suas disposições e influenciam como ele percebe e age no mundo.

Hagemeyer (2006) complementa essa ideia, afirmando que as disposições formadas pelo *habitus* condicionam as experiências futuras dos professores. Portanto, é essencial que os docentes busquem desenvolver maior autonomia em suas práticas, de modo a lidar com as novas demandas e situações inesperadas que surgem no cotidiano escolar. Essa autonomia permite que os professores respondam de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes e às dinâmicas da escola contemporânea.

Nesse sentido, na Educação Infantil, a cultura escolar do ambiente onde as crianças pequenas e bem pequenas estão inseridas tende a se adequar às suas necessidades. O cotidiano escolar envolve o cuidar e educar de forma indissociável, as rotinas são construídas a partir de suas realidades e necessidades, e as regras recebem a nomenclatura de “combinados” – construídas coletivamente para terem significado.

Assim, ao passo que se busca o desenvolvimento integral da criança, os planejamentos devem ser construídos a partir dos anseios, descobertas e experiências, partindo do seu interesse e interação com o meio e os seus pares. A organização do tempo e dos espaços é pensada no currículo a partir das especificidades e interesses das crianças, da cultura local onde estão inseridas, conforme as necessidades e adequações institucionais.

Sendo assim, a cultura escolar não pode ser analisada de forma isolada, pois envolve toda a cultura local e os acontecimentos do período e espaço observados. Ainda sobre cultura escolar, Forquin (1993) destaca os aspectos burocratizados e afirma que:

> A cultura escolar é o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização e, que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Forquin, 1993, p. 167).

Em relação à cultura escolar, a participação e a postura dos professores na mudança educativa e cultural é essencial, pois não é suficiente o desenvolvimento profissional apenas oriundo de assessoramentos ou capacitações externas. É fundamental a formação continuada interna de forma permanente, dentro dos estabelecimentos, com reflexões coletivas junto à equipe institucional – sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento profissional.

Os processos culturais que ocorrem em cada estabelecimento de ensino nunca são iguais, pois a cultura produzida na escola parte dos instrumentos normativos responsáveis pela organização do ensino. A cultura escolar se torna uma matriz de referência para as práticas educativas no cotidiano pedagógico.

Para Hagemeyer (2006), a participação dos professores na mudança educativa é vital, não basta que estes adquiram novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas, pois os professores são aprendizes sociais e culturais. Isso quer dizer que os docentes produzem cultura, são influenciados e influenciam a cultura escolar e da escola e essa cultura acaba influenciando o modo como interpretam, reagem e dão significados às propostas curriculares a que estão submetidos e que chegam à escola afim de serem incorporadas.

Assim, a cultura escolar é produzida ao longo da história com a comunidade que ali frequenta, considerando a cultura histórica local e mais ampla, mantendo-se a relação com a trajetória das escolas e dos agentes ali envolvidos. Também, inscrevem-se as políticas educacionais e as propostas que dela decorrem. Este processo comporta a cultura da escola e suas relações com a construção da identidade profissional dos professores.

Através da identidade, os docentes percebem-se, constroem-se e evoluem constantemente ao longo da carreira. Na escola, os professores sofrem influências das mudanças ocasionadas pelas reformas curriculares e contextos políticos, sociais e culturais, o que inclui o compromisso pessoal, a reflexão e a disposição de aprender continuamente.

Devido às mudanças e reformas, os docentes necessitam constantemente rever as suas práticas, inserir novas metodologias e encaminhamentos à medida que novas orientações e propostas curriculares são adotadas. Isso acarreta e exige mudanças na forma de atuar, implica em modificações na cultura escolar, nas crenças, valores, no conhecimento sobre os saberes que ensinam, nas experiências passadas e na vulnerabilidade profissional própria da carreira docente.

É inegável a importância da cultura escolar no processo formativo e desenvolvimento profissional docente, pois influencia diretamente na capacidade de se posicionar criticamente diante das normativas curriculares – que serão abordadas no próximo capítulo.

A cultura escolar interfere no modo como são tomadas as decisões fundamentadas e na participação em discussões na comunidade escolar no que se refere às questões pedagógicas, bem como ao trabalho reflexivo com as crianças, famílias, colegas profissionais e instâncias superiores, como as Secretarias de Educação.

A valorização e a garantia de condições de trabalho, a serem asseguradas pelas políticas educacionais aos profissionais da educação, são premissas que contribuem para mudanças e transformações na conduta destes docentes em relação ao atendimento das novas exigências curriculares educacionais para a Educação Infantil. O ambiente escolar não pode abster-se de um coletivo comprometido com a qualidade de um ensino significativo e embasado no conhecimento do que a criança já possui e pode vir a desenvolver.

Nesse sentido, Breton (2020) afirma que:

> Ao se casar com o movimento intelectual do aluno, o professor atualiza seus conhecimentos, sem que ele perceba. A evidência do saber (re)encontrado pela criança é apenas uma construção da habilidade do mestre, que fornece à sua inteligência as melhores condições para seu desdobramento. [...] O conhecimento não é um presente de um professor para o aluno, mas o fruto de uma elaboração mútua, em que o esforço do primeiro visa criar no aluno a necessidade da própria descoberta. O ideal da lição (ou observação) é dar o pressentimento de uma resposta que vai conduzir seu caminho. O ensino é revelador de uma nova evidência que dá ao aluno maior amplitude de pensamento e de ação no seu campo social e cultura (Breton, 2020, p. 23-24).

Destaca-se a importância da interação entre professor e criança na construção do conhecimento. O professor atua como mediador, oportunizando condições para

que a criança desenvolva suas habilidades e descubra conceitos por intermédio das propostas pedagógicas. Isso sugere que o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas construído mutuamente. O papel do docente é estimular a curiosidade e o pensamento crítico da criança, permitindo a ela desenvolver suas próprias compreensões e soluções. Assim, valoriza-se a autonomia da criança e o papel ativo e reflexivo do professor na construção da aprendizagem.

Compreende-se que a docência e a cultura escolar são eixos centrais na efetiva construção de uma escola de qualidade, pois a docência se pauta em ações que vão além dos valores éticos, já que envolve a capacidade e o compromisso em fazer e construir a melhor prática possível, nas mais diversas situações.

Na concepção de Silva (2006, p. 204), “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”. Isso porque os processos culturais dentro de cada instituição nunca são iguais, e dentro da cultura escolar estão inseridos processos burocratizados que se interpõem entre rotina escolar, propostas oficiais, planejamentos, projetos políticos pedagógicos, regimentos escolares, conselhos escolares, entre outros.

Ainda sobre cultura, Silva (2006) expõe que:

> Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (Silva, 2006, p. 206)

A cultura produzida na escola pode ser o norte de referência para as práticas educativas no cotidiano da instituição, especialmente diante das propostas curriculares em curso. A cultura escolar está relacionada à própria instituição como instância de mediação da produção dos significados, sentimentos, conduta e expectativas de toda a comunidade escolar – pais, estudantes e profissionais que ali trabalham –, que se constitui como espaço de criação e inovação de saberes e conhecimentos.

É imprescindível que a escola esteja aberta a mudanças e ao rever das práticas, modificações de conduta, principalmente na formação de professores. É fundamental que as escolas incentivem e valorizem o papel intelectual e reflexivo do professor diante das propostas curriculares para a Educação Infantil. Principalmente, a partir da reorganização curricular imposta pela BNCC, tem sido necessária a reformulação no desenvolvimento profissional docente para atuar com os temas que compõem os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e eixos visando o desenvolvimento integral da criança, conforme preconizado pelos documentos e que serão aprofundados no capítulo 3 deste trabalho.

Reconhece-se, portanto, que a formação de professores a partir da cultura escolar tem um papel fundamental na efetiva construção de uma escola de qualidade cujo foco seja o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças que adentram a instituição escolar e, acima de tudo, esteja comprometida com a formação mais ampla dos estudantes, não só acadêmica e conteudista, mas, sobretudo, uma formação humana, inclusiva e emancipadora.

No que se refere a uma formação mais humana, cabe evidenciar as ideias apresentadas por Breton (2020):

> O encontro do aluno e do professor é também um encontro da pessoa consigo mesma e do professor consigo mesmo; é uma prova de verdade no sentido de que deixa sempre um vestígio, mesmo na negligência de um professor que não cumpre a sua tarefa desencoraja o aluno a aprender. O mestre é o mediador da descoberta de si próprio do aluno, como pode ser um obstáculo, em função da qualidade de sua presença junto do grupo ou do aluno em particular. Neste sentido, ensinar vai sempre além do ensino. O aspecto pedagógico é um elemento num contexto mais global, que se trata de fato de formar o homem num determinado meio social. O desafio para o professor é contribuir para o advento de uma personalidade, ajudá-lo a apropriar-se criativamente do mundo que lhe cabe. [...] A presença do professor é tão importante quanto o conteúdo que ele transmite. [...] Aprende-se mais pela forma de um ensino do que em seu conteúdo explícito (Breton, 2020, p. 25).

Na Educação Infantil, a formação humana é profundamente influenciada pela relação entre professor e criança; a produção de conhecimento é mútua, onde tanto o docente quanto a criança aprendem e se desenvolvem juntos. Essa interação promove o crescimento individual e coletivo, valorizando a curiosidade e a criatividade como pilares fundamentais para o aprendizado, por isso há a necessidade de maiores investimentos na Educação Infantil, pois essa etapa é a base de toda a educação.

Em síntese, os docentes desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento no ambiente escolar. Eles não devem ser vistos apenas como executores de currículos, mas, sim, como profissionais que contribuem ativamente para o desenvolvimento educacional, adaptando e criando práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de suas crianças. Por isso, destaca-se a importância da formação continuada e do financiamento irrestrito da educação, especialmente na Educação Infantil, pois, nesse processo, a produção de conhecimento é mútua entre docentes e crianças.

2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CAMPO LARGO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE: COMO É GARANTIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Como verificou-se, a oferta de formação continuada de qualidade tem se mostrado necessária nas Secretarias Municipais de Educação para que se possa propiciar a revisão e atualização das práticas docentes considerando suas concepções e metodologias de ensino. Retoma-se, assim, a importância do aperfeiçoamento de saberes docentes na Educação geral e Infantil. Nesse contexto, torna-se necessário analisar como esses processos têm sido conduzidos pelas Secretarias Municipais de Educação a partir de orientações do MEC e do Governo Federal, destacando como esse processo tem sido desenvolvido na Secretaria Municipal de Campo Largo no que se refere à Educação Infantil.

Em Campo Largo, a Secretaria Municipal da Educação, dentro do possível, tem promovido um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários para a atuação do profissional, potencializando o processo de ensino-aprendizagem, respeitando o que determinam as orientações superiores do Governo Federal.

A partir da legislação federal, o município de Campo Largo dispõe em suas Leis Ordinárias as determinações sobre a carreira profissional e as formações para os docentes. Esse município possui a Lei Ordinária 2028/2008 (Campo Largo, 2008), que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do Magistério. Desde a sua construção até o corrente ano, alguns artigos da lei passaram a ter nova redação. As novas disposições sobre esses artigos foram sancionadas por leis posteriores, que seguem em destaque em cada artigo alterado.

A Lei Ordinária do Município de Campo Largo nº 2028/2008 inicialmente destaca, no Art. 4º, o objetivo e desenvolvimento na carreira profissional do Magistério:

> Art. 4º O objetivo central da carreira do Profissional do Magistério é o seu aperfeiçoamento contínuo e a valorização através de remuneração digna, permitindo-lhe melhores condições sociais e econômicas. A carreira terá como princípios básicos:
> I - Estímulo ao trabalho em sala de aula;
> II - Reconhecimento da importância do Profissional do Magistério por meio de progressão funcional nos níveis e classes das respectivas tabelas de vencimentos, por critérios de desempenho, habilitação e formação profissional;
> III - Qualificação e aperfeiçoamento profissional com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
> IV - Formação continuada do Profissional do Magistério;
> V - Ingresso mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.
> VI - Liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais da Democracia;
> VII - Gestão democrática das instituições da Rede Municipal da Educação Básica do município, mediante consulta à comunidade escolar, por meio de eleições para a escolha dos diretores dos estabelecimentos de ensino, conforme regulamentação específica;
> VIII - Período reservado na carga horária de trabalho do Professor e do Professor Educador Infantil que atuam nas escolas municipais e CMEI`s, destinado a estudos, planejamento e avaliação (hora atividade). (Redação dada pela Lei nº 3523/2022) (Campo Largo, 2008).

No que se refere à Qualificação Profissional, a Lei Ordinária do Município de Campo Largo nº 2028/2008 apresenta alguns artigos, dentre os quais se destacam:

> Art. 40 A qualificação profissional, que objetiva o aprimoramento permanente do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários estabelecidos pelo município, definidos em regulamento próprio.
> Art. 41 É dever inerente ao Profissional do Magistério diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.
> Art. 42 O Profissional do Magistério fica obrigado a frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização, quando designado ou convocado pela Mantenedora, respeitada a carga horária de trabalho do Profissional.
> § 1º Os cursos de capacitação, aperfeiçoamento, atualização e outros que estimulem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, serão considerados como Títulos para efeito de concurso público ou promoção na carreira, nos termos do Edital ou do Regulamento.
> § 2º O Município garantirá no mínimo 40 (quarenta) horas anuais de cursos e programas de aperfeiçoamento continuado a todos os Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado e 20 (vinte) horas anuais de estudos no Estabelecimento de Ensino. (Redação dada pela Lei nº 2352/2011)

> [...]
> Art. 44 A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá um plano de formação profissional para a carreira do Profissional do Magistério Municipal, observando os princípios que norteiam esta Lei, dentro dos seguintes parâmetros básicos:
> I – Os objetivos da atualização e dos aperfeiçoamentos continuados;
> II - Os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas do conhecimento;
> III - As prioridades em relação à forma de capacitação e às áreas de estudo.
> Parágrafo Único - Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente, de acordo com as necessidades do Profissional do Magistério (Campo Largo, 2008).

A qualificação profissional, ou seja, o desenvolvimento profissional docente, compreende também um processo contínuo de refletir sobre as práticas, e está comprometido com o exercício de uma atividade social e culturalmente desafiadora, num mundo em permanente mudança, marcado por desafios e complexidades no campo da formação de professores e na área da educação.

Entende-se que todo esse processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer em caráter individual ou coletivo e se dá dentro do ambiente escolar, o que contribui para o crescimento de competências profissionais intermediadas por experiências formais ou informais.

Nesse sentido, o docente deve ser um mediador e estar em constante formação e desenvolvimento para contribuir para o desenvolvimento integral da criança, estar atento às individualidades e preparado para o processo educativo.

Muito se indaga acerca de que momentos podem e devem ser destinados à formação desses professores. Nesse quesito, a Lei Ordinária do Município de Campo Largo nº 2028/2008 apresenta como deve ser destinada a carga horária dos docentes nos seguintes artigos:

> Art. 46. A composição da jornada de trabalho semanal dos profissionais do magistério, deverá observar o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária total, que deverá ser destinada para o desempenho das atividades de interação com os estudantes. (Redação dada pela Lei nº 3523/2022)
> Art. 47 - Hora-aula é o período de tempo efetivamente destinado à docência e hora-atividade é o período de tempo dedicado pelo docente, prioritariamente dentro do Estabelecimento de Ensino, para o desenvolvimento de atividades de: (Redação dada pela Lei nº 2352/2011)
> I - Planejamento e avaliação do trabalho didático;
> II - Colaboração com a administração da escola;
> III - Participação em reuniões pedagógicas;
> IV - Articulação com a comunidade;
> V - Aperfeiçoamento profissional.

> Parágrafo único. Terá direito à hora-atividade o Profissional do Magistério em exercício de atividades efetivas de docência, incluindo os docentes das áreas específicas e os pedagogos. (Redação dada pela Lei nº 2352/2011)
> Art. 48 A forma do aproveitamento da hora-atividade e seu planejamento serão definidos na proposta pedagógica do Estabelecimento de Ensino, respeitadas as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação (Campo Largo, 2008).

O aperfeiçoamento profissional, estando inserido na carga horária da hora-atividade, conforme apresenta o artigo, pode ocorrer individual ou coletivamente, no local onde o docente atua. À medida que esse desenvolvimento ocorre, o docente constrói e reconstrói sua identidade profissional de forma contínua e constante. A esse respeito, Tardif (2012) reconhece a existência de quatro importantes saberes próprios dos professores – os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais – que estão presentes diariamente na atuação das práticas pedagógicas, construção e execução dos currículos, possibilitando que as escolhas dos docentes diante das propostas sejam as mais assertivas possíveis.

Acerca dessa formação continuada, defende-se que ocorra no ambiente escolar e esteja inserida nos calendários escolares dentro da carga horária semanal do professor, no seu tempo e espaço de trabalho. Sabe-se que a garantia do tempo e espaço de formação no ambiente escolar exige intencionalidade e planejamento e condições por parte das Secretarias de Educação, para não ferir os direitos dos profissionais de ensino previstos por legislação.

Para que toda essa organização aconteça, são necessários, como mencionado anteriormente, mais profissionais concursados nas redes e, portanto, requer um maior investimento e financiamento. A valorização do Magistério está além da formação continuada com qualidade; exige-se adequação e investimento nos pisos salariais, no plano de carreira e no ingresso por concurso público.

A Secretaria da Educação do Município de Campo Largo, no início de cada ano letivo, conforme aponta a legislação, estabelece as normativas para as formações continuadas conforme calendário escolar. A Secretaria estabelece no calendário escolar as datas das formações, divididas em formações ofertadas pela Secretaria da Educação – mantenedora (40 horas), e a formação ofertada pela equipe pedagógica da unidade escolar (20 horas), pois considera que a instituição também é um espaço formador.

A formação de 40 horas, obrigatória, ofertada pela mantenedora, é distribuída durante o ano letivo, em oficinas, seminários e cursos ministrados pela equipe de coordenadores da Secretaria da Educação ou por instituições parceiras, como prevê as legislações federais. Essas formações acontecem em espaço próprio da mantenedora específico pata tal, com prévio agendamento em datas de hora-atividades, coletivamente, com todos os profissionais da rede, ou grupos menores; são formações específicas direcionadas ao público.

A oferta da formação de 20 horas, obrigatória, deve acontecer na unidade escolar, ministrada pela equipe pedagógica e direção, em datas pré-estabelecidas no calendário escolar, destinadas às reuniões pedagógicas, estudo, planejamento e conselho de classe. A proposta de temas e discussões de preferência pode ser democraticamente sugerida pelo grupo da entidade, pela equipe pedagógica ou por equipe/profissionais parceiros.

Para a realização da formação continuada pela instituição, a equipe pode elaborar um projeto contendo: tema, objetivo, desenvolvimento/encaminhamento metodológico, resultado esperado e material utilizado. Uma cópia desse projeto deve ser enviada para a Secretaria da Educação nas datas previstas por regulamentação anual.

Considerando toda a legislação já mencionada, a formação docente deve ser organizada e estruturada incluindo a formação inicial e continuada. É necessário alinhamento e articulação entre as políticas públicas e as executoras para a garantia de direitos.

No âmbito contínuo do desenvolvimento profissional, a mediação pedagógica realizada pelo profissional capacitado e envolvido na formação continuada com docentes participantes desse processo de troca entre os pares, de aprendizagem e de formação, representa uma possibilidade de mudança de conduta e aperfeiçoamento do docente.

Sob o ponto de vista de Moro e Vieira (2019), é necessário que os docentes e demais profissionais da educação compreendam que suas incumbências na educação envolvem o transformar. Portanto, é preciso efetivar uma educação que instigue criticamente a consciência dos formadores e de todos os envolvidos no processo, visando à constrção de um futuro mais viável e significativo. As autoras salientam ainda que a prática educativa ocorre pela ação direta dos docentes com as

crianças, tornando-se, assim, uma importante referência nas relações entre os pares, visto que as crianças possuem contato diariamente com os professores.

No âmbito da Educação Infantil, a formação continuada pode ser inserida além dos estudos em grupo, ofertados por formadores. Pode-se pensar na implementação de apoio como suporte pedagógico dentro das unidades escolares, na promoção de ambientes de aprendizagem entre docentes que atuam com a mesma faixa etária de crianças, na busca por formações com especialistas da saúde sobre o desenvolvimento do corpo físico, emocional e social da criança, entre outros. Esses são suportes necessários para compreender o desenvolvimento integral da criança a partir das interações que acontecem com os pares, como poderá ser visto mais adiante no decorrer deste trabalho.

3 O QUE ESTÁ PREVISTO NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a importância do estudo do currículo da Educação Infantil, estruturando-se em dois subtemas. Por essa razão, buscou-se definir o que se tem concebido como currículo na educação escolar, com base na perspectiva de Sacristán (1998). Segundo o autor, o currículo escolar é um conceito complexo e multifacetado, que abrange o conjunto de experiências de aprendizagem que os alunos vivenciam na escola. Para Sacristán, o currículo não se limita apenas ao plano de estudos ou ao conteúdo programático, mas abrange também as práticas pedagógicas, as relações sociais e as experiências vividas pelos alunos.

Sacristán (1998, p.14) define o currículo como “o cruzamento de práticas diferentes que se articulam em torno do ensino e da aprendizagem”. Isso significa que o currículo é um processo dinâmico e interativo, envolvendo professores, estudantes, conteúdos e contextos. O autor ainda elucida que o currículo é um reflexo da sociedade e da cultura em que se insere, e que sua elaboração e implementação devem ser feitas de forma crítica e reflexiva, considerando as necessidades e interesses dos estudantes e da comunidade.

No primeiro subtema, destacam-se algumas discussões acerca da teoria e concepções da temática do currículo da Educação Infantil e o que está previsto nos documentos das DCNEI (2009) e da BNCC (2017), bem como suas propostas de execução. No segundo subtema, apresentam-se discussões sobre o currículo para a Educação Infantil a partir do documento Referencial Curricular do Município de Campo Largo (Campo Largo, 2019).

Parte-se do entendimento de que o currículo abrange toda a experiência que a criança tem na escola, incluindo o programa, vivências, propostas e planejamento da aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo, independentemente de qual seja a etapa de ensino, é o resultado de uma seleção de conhecimentos e práticas a serem trabalhadas com os estudantes.

A partir das leituras de Sacristán (2000), compreende-se que o currículo representa a concretização dos objetivos sociais e culturais que se atribui à educação escolarizada. O currículo, de acordo com esse autor, tem como finalidade orientar a educação e as aprendizagens necessárias para crianças e jovens, que não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

3.1 VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ESTÁ PREVISTO NO CURRÍCULO?

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois aborda, a partir das interações e brincadeiras, a construção da aprendizagem significativa, inclusiva e diversificada. Para isso, se faz necessária uma formação de professores que compreenda e aponte para a necessidade de um currículo bem planejado e implementado que, a partir das experiências, possibilite o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, intelectual, cultural, linguístico, social, entre outros.

É importante evidenciar que o currículo na Educação Infantil é o elemento central na construção pedagógica para as práticas, saberes e experiências planejadas para atender às necessidades e interesses das crianças. O currículo é fundamental para garantir que a educação nessa etapa se paute na qualidade e atenda aos objetivos do desenvolvimento integral.

Ao analisar a origem da palavra “currículo”, também será possível perceber a noção de local/espaço, pois a palavra, que vem do latim *curriculum*, significa “pista de corrida” e, conforme Silva (2001), no curso dessa corrida que é o currículo, vamos nos tornando o que somos. Essa perspectiva de construção do currículo traz consigo uma visão libertadora e crítica da educação, principalmente quando o currículo é entendido como possibilidade e lugar de escolhas, portanto, lugar de construção de subjetividades. Nesse contexto, parece possível que se construa a partir da atuação docente maior autonomia, comprometimento e responsabilidade na construção do conhecimento escolar.

As reformas curriculares, como por exemplo a BNCC e as diretrizes, obedecem pretensamente à lógica de que através dessas propostas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição que nem sempre convergem com os interesses e necessidades da maioria da população. Mas será que é esse o movimento que se está realizando? Qual o poder regulador e as consequências do currículo, especialmente o currículo da Educação Infantil?

Sacristán (2013, p. 18) afirma que “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos,

ordena o tempo escolar", ordenando também outros elementos do processo de ensino-aprendizagem. É importante reiterar que o currículo não é neutro, mas carrega concepções e intencionalidades definidas por alguém e com determinados objetivos.

Compreende-se então que o currículo vai além do que é explicitamente planejado e transmitido pelos docentes. Ele é formado por diversos aspectos da experiência escolar, incluindo a conduta pela qual os professores interagem com as crianças, a organização do tempo e espaço, os materiais utilizados, os valores transmitidos, as escolhas dos objetivos e propostas pedagógicas e as normas estabelecidas.

Na Educação Infantil, pensar o currículo apenas como uma lista de conteúdo é uma abordagem limitada, conforme explicam Lira *et al*. (2020):

> No campo pedagógico, prevalece a compreensão de que o currículo representaria a listagem de conteúdos a serem trabalhados ou, ainda, as disciplinas que contemplariam esses conteúdos, o que revela uma concepção reducionista de currículo, especialmente quando estamos falando de crianças pequenas. De modo geral, este é concebido como um documento que norteia as práticas pedagógicas e a aprendizagem, e a forma como é entendido e aplicado depende das diferentes concepções da pedagogia (Lira *et al*., 2020, p. 220).

O currículo deve ser considerado de forma mais ampla, como um documento orientador para as práticas pedagógicas e a aprendizagem, considerando as necessidades e interesses das crianças, levando em conta as experiências, interações e necessidades das crianças para promover um desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa. A forma como o currículo é interpretado e construído depende das concepções pedagógicas e formação docente, o que pode influenciar significativamente a qualidade da educação oferecida.

Portanto, entende-se que o currículo não se limita às ações diretas do docente, mas abrange toda a cultura escolar, os elementos existentes nesse ambiente institucional, direta ou indiretamente, que contribuem para a formação das crianças e do seu desenvolvimento integral. Conforme definem as autoras Barbosa e Oliveira (2006, p. 16), "o currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças".

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a formação docente deve levar em consideração o currículo e seus condicionantes, tal como afirma Sacristán

(2000), que sintetiza que o currículo tem a função socializadora da escola, sendo um instrumento necessário para a compreensão da prática pedagógica. Nele se entrecruzam os componentes e as determinações diversas e necessárias: políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica.

Desse modo, o currículo da Educação Infantil exige uma reflexão crítica constante e uma intervenção ativa por parte dos profissionais de ensino, devendo ser tema de discussão explícito nas formações e com deliberações abertas por parte dos agentes participantes do processo. Para que não ocorra uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas que chegam prontas, é importante romper com a lógica de avaliação pautada no ranqueamento de escolas, bem como a lógica das ideias do mercado neoliberal e racionalidade técnica.

Para discutir os currículos da Educação Infantil, é preciso considerar que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, compreende a faixa etária de 0 a 5 anos e seu atendimento se dá nos Centros de Educação Infantil (particulares ou públicos) e nas Pré-Escolas (particulares ou públicas), conforme a LDBEN/96. A oferta ocorre no período diurno, com atendimento parcial ou integral. A instituição que oferta essa etapa precisa ser credenciada e supervisionada por órgãos competentes do sistema de ensino.

As DCNEI (2009) apresentam que a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. A faixa etária que engloba a Educação Infantil compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem, e necessita de condições específicas e singulares a cada atendimento (Brasil, 2013).

As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e têm por objetivo estabelecer a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2010). O currículo é definido nas DCNEI como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, buscando o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, o currículo está relacionado ao cotidiano escolar e às

interações que ocorrem entre as crianças e seus pares, e valoriza a ideia de que as interações, brincadeiras e experiências são essenciais para a construção da aprendizagem. Essa definição apresentada pelas DCNEI reconhece que as crianças trazem consigo uma história, experiências, preferências e vontades quando entram na Educação Infantil e estas especificidades e características particulares precisam ser contempladas na formação e prática docente.

Nesse sentido, é complementar à análise das autoras Paula e Moro (2023, p. 3): “essa definição de currículo reconhece que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ao chegarem à instituição de Educação Infantil, vivenciaram suas próprias experiências de mundo, apresentam modos de ser e agir, gostos, desejos e preferências”.

Sendo assim, o docente deve primeiramente observar, conhecer e valorizar o que as crianças já sabem e, então, construir novos conhecimentos e aprofundar os existentes. É uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa e relevante para as crianças, integrando suas experiências pessoais com o mundo ao seu redor, criando uma educação mais integral e significativa, que considere as necessidades e interesses das crianças e as prepare para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Ainda sobre a definição trazida pelas DCNEI, Lira *et al*. (2020) enfatizam que o currículo estabelece uma conexão entre o conhecimento das crianças e o conhecimento socialmente construído. A instituição educativa desempenha um papel importante em valorizar e ampliar o saber que as crianças trazem consigo, sendo possível por meio de experiências vivenciadas a partir do brincar, passeios, interações entre os pares e convivência familiar.

Evidencia-se a ideia de currículo para a Educação Infantil a partir da análise em relação às perspectivas pedagógicas das autoras Lira *et al*. (2020):

> [...] o currículo também é fruto das relações de poder e sua efetivação no interior das instituições expressa as escolhas e os caminhos delimitados em função de determinadas concepções e objetivos. Assim, na medida em que o conjunto de práticas vivenciadas pelas crianças inclui pouca ou nenhuma participação delas, podemos compreender que o currículo opera no sentido do governamento da infância, com ações articuladas e intencionalidades potencializadas (Lira *et al*., 2020, p. 222).

O currículo reflete relações de poder e é influenciado por concepções e

objetivos específicos. Quando as propostas pedagógicas não incluem a participação ativa das crianças, o currículo pode servir para controlar e direcionar a infância, impondo ações e intencionalidades específicas. Isso significa que o currículo pode ser uma ferramenta de governança, moldando as experiências e os saberes das crianças de acordo com os interesses e valores dominantes.

Nas propostas dos referenciais e diretrizes pedagógicas curriculares que chegam às instituições de Educação Infantil, considera-se o currículo como o conjunto de experiências em que se articulam os saberes da experiência e socialização do conhecimento em todo o seu processo educativo.

As propostas pedagógicas definem as metas para a efetivação da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança a partir das brincadeiras intencionadas, buscando garantir que os objetivos de aprendizagem propostos sejam cumpridos. Os objetivos das DCNEI visam garantir que as crianças tenham acesso a processos de aprendizagem que promovam a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e habilidades em diferentes áreas, como linguagens, permitindo um desenvolvimento integral.

As DCNs tratam do cuidado e a educação, a partir das brincadeiras, evidenciando a aprendizagem individual, para a construção da cultura, na qual os estudantes devem ser acolhidos e respeitados, conforme os princípios da igualdade, individualidade, liberdade, diversidade e pluralidade (Brasil, 2013).

Em relação à importância das brincadeiras na Educação Infantil, concorda-se com a afirmação de Ostetto (2017, p. 59) que “a brincadeira é uma atividade, por excelência, que permite desenvolver a iniciativa infantil”. Assim, o cuidar e educar são indissociáveis e é preciso respeitar a individualidade da criança no processo de construção do conhecimento através do lúdico.

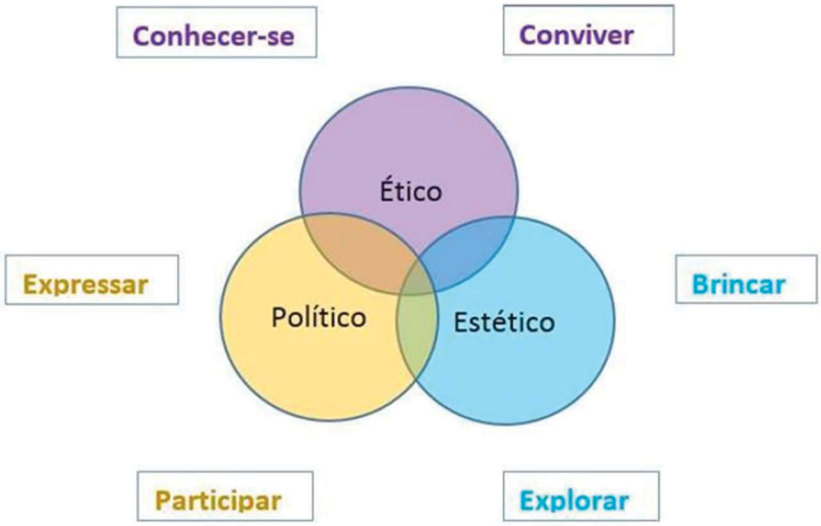
Enfatiza-se que o cuidar e educar são indissociáveis pois, conforme explicam Lopes, Leal e Amorim (2023), a dimensão do cuidar é essencial na Educação Infantil, especialmente para bebês e crianças bem pequenas, que dependem dos outros para ter suas necessidades atendidas. Isso exige um trabalho diferenciado por parte do docente em ambientes de educação formal. Construir um currículo para essa faixa etária envolve considerar as especificidades e criar uma proposta que equilibre cuidado e educação, sem cair em extremos como no puro espontaneísmo ou na preparação excessiva para o ensino fundamental.

Nesse sentido, é importante ressaltar os direitos que devem ser assegurados às crianças, conforme as DCNEI, são eles: à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, e à convivência com outras crianças. Para que isso seja assegurado, as DCNEI estabelecem, em seu Art. 6º, os princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas (Brasil, 2009):

> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 2).

Esses princípios se complementam e buscam uma formação integral do ser humano. Eles visam que as crianças desenvolvam aspectos éticos, políticos e estéticos na construção de sua identidade pessoal e social. Na BNCC (2017), esses princípios se traduzem em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que têm o objetivo de garantir uma educação de qualidade: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos têm como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças e uma aprendizagem significativa. Os direitos de conhecer-se e de conviver relacionam-se aos princípios éticos; os direitos de expressar e de participar partem dos princípios políticos; e os direitos de brincar e de explorar contemplam os princípios estéticos, conforme apresentado na figura abaixo:

FIGURA 1 - RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM



FONTE: Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019)

De acordo com as DCNEI (2009), os princípios político, ético e estético são fundamentais. O princípio estético na Educação Infantil visa desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a apreciação artística das crianças. Isso envolve explorar diferentes formas de arte, como música, dança, teatro e artes visuais, contribuindo para sua formação integral. A experiência estética deve ser valorizada como uma forma de expressão e conhecimento, estimulando a criatividade e a imaginação infantil

Dentro do princípio estético, se relacionam os direitos de brincar e de explorar, definidos pela BNCC como:

> **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
> **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017, p. 38).

O princípio ético presente no currículo da Educação Infantil, conforme as DCNEI, refere-se ao desenvolvimento de valores e atitudes que promovam respeito,

justiça e solidariedade, que se constituem como elementos imprescindíveis na formação das crianças. Isso inclui ensinar as crianças a respeitar os outros, valorizar a diversidade e desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. O princípio ético busca formar indivíduos que sejam capazes de agir de maneira justa e responsável, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e respeitosa. Dentro do princípio ético, os direitos que se relacionam são: conhecer-se e conviver, descritos na BNCC como:

> **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
> **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017, p. 38).

Na Educação Infantil, o princípio político, conforme as DCNEI, visa desenvolver a cidadania ativa nas crianças, ou seja, ensiná-las sobre direitos e deveres, valorizar a democracia e formar indivíduos críticos que compreendam seu papel na sociedade. Tem como objetivo formar cidadãos capazes de participar e contribuir positivamente para a comunidade. Os direitos que se relacionam são participar e expressar, definidos na BNCC como:

> **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
> **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017, p. 38).

É importante ressaltar que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém os currículos, como determinado na Resolução CNE/CP Nº 02/2017, preveem a elaboração ou reelaboração de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de sua comunidade.

A BNCC e os currículos verificam a execução comum de princípios e valores, reconhecendo que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social,

ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017, p. 16). No que se refere ao currículo:

> [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos [...] (Brasil, 2017, p. 16).

Cabe evidenciar que em toda a trajetória da educação no Brasil, os estados e municípios vêm elaborando currículos para seus sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades de cada etapa. Sabe-se que nem sempre as discussões foram abertas à comunidade educativa e nem sempre esses currículos contemplam todas as necessidades educativas e formativas dos estudantes. Na incorporação e implantação da BNCC, o foco sempre esteve no desenvolvimento das habilidades e competências e com ênfase nos aspectos socioemocionais e nas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, o que tem levado a BNCC a ser alvo constante de críticas.

Sobre essa reformulação dos currículos com a implantação da BNCC, cabe destacar uma crítica realizada pelas autoras Paula e Moro (2023):

> No início de 2018, o Ministério lançou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, que disponibilizou orientações bem definidas e planilhas com ações, encaminhamentos, resultados e prazos preestabelecidos, cabendo aos municípios e estados a mera função executora. Embora afirmasse que o material era uma sugestão, do modo como foi organizado e divulgado denotou-se um caráter, forte e amplamente, impositivo. Os prazos para elaboração dos currículos oficiais estabelecidos pelo referido Programa foram bastante aligeirados, o que não permitia a realização de estudos aprofundados, discussões abrangentes, tampouco, a participação coletiva (Paula; Moro, 2023, p. 13).

No município de Campo Largo, no qual realizou-se a pesquisa de campo, no ano de 2019, diante da influência da BNCC, foi feito um breve estudo desse documento, no interior das instituições, mediado pelas(os) pedagogas(os) com a equipe de profissionais atuantes. Após os estudos, pedagogas(os) e equipe da Secretaria Municipal da Educação de Campo Largo formularam o Referencial Curricular do Município. Após este documento ser aprovado pela SEED/PR, no final de 2019, as instituições de ensino tiveram que reformular suas Propostas Político

Pedagógicas. Na construção dos currículos municipais, visa-se a retomada da legislação educacional, na qual apresenta-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a qual fundamenta todo o processo educacional.

A Educação Infantil vem se legitimando na concepção que vincula o cuidar e o educar de forma indissociável dentro de todo o processo educacional.

> [...] as creches e pré escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Nesse sentido, para corroborar com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo da concepção do cuidar e educar como indissociáveis, se faz necessária dentro da prática diária, além da formação continuada, a parceria dialogada entre a família e os profissionais de Educação Infantil. Tendo como premissa o desenvolvimento integral da criança, a instituição necessita conhecer e trabalhar com as culturas plurais onde esta comunidade está inserida.

De acordo com a Resolução nº 5/2009, que fixa as DCNEI, o artigo 9º apresenta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que são as interações e brincadeiras. A BNCC elucida como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagem, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 37).

As interações e brincadeiras partem do princípio de respeitar o direito à infância, com brincadeiras prazerosas que proporcionem segurança e conforto. As práticas pedagógicas necessitam de intencionalidade educativa, planejamento e conhecimento aprofundado do docente sobre o processo de desenvolvimento da criança.

A partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e das competências gerais da Educação Básica, apresentadas pela BNCC, estão assegurados os já mencionados seis direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

A organização da proposta pedagógica pelo docente, o conjunto de práticas articuladas às experiências, e a reorganização de tempos e espaços permitirão o desenvolvimento pleno da criança, garantindo seus direitos, sendo necessário o acompanhamento dessa prática através das observações da trajetória de cada discente ou grupo.

A BNCC estrutura-se em cinco grandes campos de experiências, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, em que são definidos os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento. Sobre essa organização, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Na Educação Infantil, as aprendizagens fundamentais englobam os comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto às vivências que promovem a aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, resultando nas interações e a brincadeira como eixos estruturantes. São as promoções dessas propostas, conhecimentos, experiências e interações que se constituem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao reconhecer as particularidades dos diferentes grupos etários que compõem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a BNCC (2017, p. 44) estão estruturados em três grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) por faixa etária, “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”.

Evidencia-se que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida,

já que há diferença de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica" (Brasil, 2017, p. 44). O agrupamento por faixa etária se apresenta como: creche – bebês de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; pré-escola – crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A partir da revisão de literatura de artigos que discutem as determinações da DCNEI e da BNCC para a Educação Infantil, pode-se perceber algumas considerações referentes ao processo educativo e ao desenvolvimento da criança nessa etapa da educação básica, o que exige dos profissionais de ensino um conhecimento aprofundado acerca dessas regulamentações.

Bortolanza e Freire (2018, p. 69), sobre a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, afirmam que "a não obrigatoriedade ou a não garantia do direito efetivo de as crianças de 0 a 3 anos participarem do contexto educativo na Educação Infantil já traz questionamentos sobre a relativa importância que é conferida à educação das crianças nos primeiros anos de vida".

Considera-se que houve um avanço na inserção das crianças de 4 e 5 anos, no ensino obrigatório, quando foi decretada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Porém, necessita-se ainda de maiores investimentos e reconhecimento no que se refere à importância do trabalho pedagógico com essas crianças, por parte dos profissionais de ensino, mas principalmente pelo governo e estados.

Bortolanza e Freire (2018, p. 69) corroboram essa ideia e afirmam que "há ainda um caminho a ser percorrido para que de fato a Educação Infantil seja um direito legal da criança, legitimado pelo Estado e pela sociedade".

Na sociedade atual, há a necessidade da valorização da Educação Infantil como um todo que precisa ser legitimada na educação escolar, na formação continuada de professores, e deve ser garantida pelo poder público e políticas educacionais. A formação continuada tem função central, pois a construção da aprendizagem parte das experiências vivenciadas pelos pares. O professor bem preparado e assessorado poderá realizar na sua prática pedagógica propostas mais significativas para o desenvolvimento da criança.

Referente à organização dos objetivos de aprendizagem para as três faixas etárias supracitadas, Bortolanza e Freire (2018) evidenciam que é necessário o

cuidado para não fragmentar o processo educativo com a visão de que as crianças se desenvolvem linearmente nessas três etapas etárias isoladas. Os autores afirmam que essa divisão empobreceria ou padronizaria o desenvolvimento da criança.

Sobre o Campo de Experiências Oralidade e Escrita, as autoras salientam “a tentativa de se organizar o objetivo para as três faixas etárias, graduando a complexidade da proposta”, e que a BNCC “não fez nenhuma referência teórica ao caminho que a criança percorre na construção dos processos de leitura e escrita” (Bortolanza; Freire, 2018, p. 89) – o que exige conhecimento por parte dos docentes.

O desenvolvimento de cada criança não é padronizado, o crescimento é resultado de muitos aspectos, sejam eles: sociais, motores, físicos, emocionais, sensoriais, entre outros. O docente necessita ser um mediador e estar em constante formação para contribuir para o desenvolvimento integral da criança e estar atento às individualidades e estar preparado para atuar de forma comprometida com o processo educativo.

A partir das observações diárias nas práticas pedagógicas, é importante perceber e ouvir o que as crianças dizem. Também, dialogar sobre o que elas veem ao seu redor a partir das experiências propostas, aguçando a curiosidade, a reflexão e a imaginação, buscando desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação da realidade ao seu redor, ou seja, aprimorando a habilidade da criança de fazer uma leitura do mundo, conforme propõe Freire (1982).

A leitura do mundo para as crianças, preconizada por Freire (1982), parte das experiências vivenciadas, brincadeiras e interações. Sendo assim, ressalta-se que, para Ostetto (2017, p. 59), “planejar os ambientes para as experiências das crianças; implicará validar e abrir espaço para as culturas infantis, ou seja, para o que as crianças fazem, pensam e sentem sobre o mundo a sua volta”. Ostetto (2017, p. 59), além de destacar a importância do planejamento, acrescenta que “a brincadeira é uma atividade, por excelência, que permite desenvolver a iniciativa infantil”.

Planejar para as crianças significa criar espaços de reflexão que valorizem e respeitem suas culturas e experiências.

> O planejamento das práticas educativas torna-se um ato de reflexão que permite momentos de autoavaliação do(a) professor(a) e a previsão das ações educativas, frente a uma realidade frequentemente desafiadora. É fundamental o ato de planejar, tendo em vista as reais necessidades dos(as)

> alunos(as). Por este motivo, é fundamental que durante os processos de formação continuada dos professores(as) haja sempre espaço para o diálogo sobre metodologias e encaminhamentos, como também, sobre a complexa realidade discente (questões que dizem respeito à vulnerabilidade social, entre outras), a fim de promover a mudança de paradigmas quanto às práticas docentes (Hegeto, Roballo, 2023, p. 64).

Olhar com cuidado e respeito para os espaços e tempos de aprendizagem implica dar voz e refletir cotidianamente sobre o que as crianças pensam e sentem sobre o mundo ao seu redor, sobre as mais variadas condições de existência humana, reconhecendo a importância das suas perspectivas e vivências e de seus pares na construção do seu conhecimento e identidade.

Ostetto (2017) revela a importância do processo educativo dentro das propostas pedagógicas e curriculares e de saber quem são os sujeitos agentes do desenvolvimento. Aumenta-se a visão do docente e da comunidade, não limitando a Educação Infantil ao único espaço de socialização da criança. A prática pedagógica na Educação Infantil, mediada pelo docente, a partir do desenvolvimento profissional e formação docente, implica positivamente no desenvolvimento integral da criança.

Ostetto (2017) afirma que o currículo, assim como a proposta e o projeto educacional, precisam estar articulados. A autora considera que um documento ou norma, por si só, não muda as práticas, “o que faz a mudança é a compreensão da sua importância, o sentido traduzido para a prática em forma de apoio, é a necessidade e o desejo daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer, todo o dia, mês a mês, ano após ano” (Ostetto, 2017, p. 53).

Sendo assim, ressalta-se a importância do desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar na construção e reconstrução das propostas pedagógicas curriculares, partindo das avaliações e reflexões constantes necessárias à mudança. Ostetto (2017, p. 53) finaliza com a reflexão de que “o movimento do conhecimento é circular, não tem começo e não tem fim!”.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente está articulado com a educação no movimento de se autoconstruir. Esse movimento é circular ao passo que todos os sujeitos atuantes na comunidade escolar constroem suas aprendizagens e se desenvolvem. Na Educação Infantil, a criança constrói seus conhecimentos a partir da leitura que faz do mundo, sendo mediada e instigada pelo professor e pelos conhecimentos inerentes à docência.

Quanto aos conhecimentos didáticos que poderiam contribuir para a prática em sala de aula, a pesquisa de Hegeto (2019) aponta a importância de serem abordadas na formação inicial e continuada de professores as temáticas relacionadas às questões e desafios internos à sala de aula, como: escolha e ênfase de conteúdos, metodologias, procedimentos, recursos, materiais e valorização do planejamento de ensino e das atividades, relacionamento entre alunos e professores, avaliação, entre outras questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico da escola.

3.2 REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNÍCIPIO DE CAMPO LARGO – EDUCAÇÃO INFANTIL

O município de Campo Largo possui o documento intitulado “Referencial Curricular Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental”, elaborado no ano de 2019. O documento que orienta a Educação Infantil é um compilado do Referencial Curricular do estado do Paraná, cuja construção aconteceu após a aprovação e homologação da BNCC em 2017.

Inicialmente, na apresentação do documento, há um texto assinado pela Sra. Dorotéa Merchiori Stocco, Secretária Municipal da Educação no ano de 2019, a qual afirma que o referencial foi produzido coletivamente e apresenta “o mínimo a ser trabalhado na Rede Municipal de Ensino Público nas diferentes etapas de ensino visando o sucesso e a qualidade do ensino-aprendizagem” (Campo Largo, 2019, p. 2).

A Proposta Pedagógica Curricular Municipal busca contextualizar os componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas na Educação Infantil.

O documento apresenta uma produção escrita introdutória, explicando sobre a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil, onde menciona sobre o desafio da elaboração do documento, a necessidade de respeitar as características locais, destacando a interlocução da BNCC e das DCNEI na construção do Projeto Político Pedagógico como forma de consolidar o currículo. Destaca ainda a

importância das brincadeiras e interações aliadas aos objetivos de aprendizagem que estão organizados em cinco campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), os quais serão elucidados na sequência do capítulo.

O município de Campo Largo não possui sistema de ensino próprio; portanto, responde às orientações e determinações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Sendo assim, necessitou aguardar o estado elaborar o Referencial Curricular do Paraná e repassar as determinações legais, para, na sequência, organizar as orientações para a rede municipal.

A base de organização do Referencial do município segue a mesma estrutura do Referencial do Estado do Paraná e divide-se em cinco seções, que são: Considerações históricas da Educação Infantil; Princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem; Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; e Organizador Curricular (Campo Largo, 2019, p. 4).

Após a parte introdutória, o documento passa para a fundamentação intitulada “A Instituição de Educação Infantil”, na qual discorre sobre os aspectos relativos ao espaço, ao grupo atendido e à especificidade dos Centros Municipais de Educação e as Escolas do município. Isso evidencia que os tempos e espaços reportam as construções sociais e históricas da humanidade; ao mesmo tempo, são incluídos na cultura escolar e retratam a organização das instituições. Na sequência, pontua a importância da organização desses ambientes destinados à aprendizagem, para que os docentes compreendam esses lugares como espaços de interações, que propiciem aprendizagem a partir das experiências: “Se, por exemplo, acreditamos que andar, correr, saltar, movimentar-se enfim, é uma necessidade para o desenvolvimento infantil, o espaço deve ser estruturado de tal forma que possibilite todas essas experiências” (Campo Largo, 2019, p. 6).

Ao mesmo tempo, o Referencial destaca algumas dificuldades encontradas no município em relação às estruturas dos CMEIs e das escolas, bem como as salas de aulas e espaços externos: “Temos enfrentado dificuldades relativas à falta de amplos espaços cobertos, falta de espaços adequados para o sono e descanso dos pequeninos, de construções adequadas às necessidades das crianças” (Campo

Largo, 2019, p. 6).

O texto ainda complementa sobre a importância das relações entre os pares dentro do ambiente escolar, em espaços utilizados coletivamente por grandes ou pequenos grupos, de forma livre ou orientada pelo docente, além da conduta do professor nesses momentos e espaços ao observar o desenvolvimento das crianças:

> [...] a participação do professor nos diferentes momentos e espaços: observando e registrando; estimulando o surgimento das iniciativas infantis, instigando, questionando, encorajando; participando ativamente, mas sem interferir diretamente na condução das brincadeiras, fazendo o papel de um companheiro maior; dirigindo uma atividade do começo ao fim (Campo Largo, 2019, p. 6).

Salienta-se que a observação dos docentes ao olhar a criança e a sua relação com o meio e os pares é fundamental para pontuar seu desenvolvimento e suas necessidades.

Para findar, o referencial destaca outro ponto que preocupa os docentes, a organização em relação ao número excessivo de crianças por professor e destaca uma crítica em relação a esse quesito e à devida necessidade do atendimento às crianças.

> Embora as autoridades da educação no País conheçam as necessidades das crianças, e sobre essa base formulem leis que delimitam o número de crianças por professor em cada faixa etária, a prática das Instituições de educação infantil mostra uma realidade que está muito distante de corresponder ao que importaria às crianças (Campo Largo, 2019, p. 7).

Evidencia-se que essa preocupação, citada no ano de 2019, quando o Referencial foi produzido, ainda perdura, como apresentar-se-á nos resultados da pesquisa de campo realizada no ano de 2024.

O documento ainda destaca que o município enfrenta outros problemas que se estendem no decorrer do tempo:

> [...] número excessivo de crianças por turma, as imensas listas de espera, a pressão das comunidades por vaga, os orçamentos escassos, ausência de pedagogos nos CMEIs, uma legislação para a Educação Infantil que traz alguns avanços, mas ao mesmo tempo impede que a situação de fato seja alterada. Prova disso são as classes superlotadas, impedindo que se realize um trabalho de qualidade com as crianças (Campo Largo, 2019, p. 7).

Tais problemas ainda perduram atualmente. Embora os governantes abordem

em seus discursos as necessidades e os direitos das crianças, é necessário questionar se esses direitos são, de fato, garantidos. O texto também enfatiza a valorização dos profissionais da educação; porém, permanece a dúvida se essa valorização realmente acontece – questão que será tratada ao longo do próximo capítulo.

O município de Campo Largo agrupa as crianças da Educação Infantil conforme prevê a legislação: “O que se refere ao número de crianças por professor, vem se cumprindo aqui a Instrução Normativa N° 04/2018 da Secretaria Municipal de Educação, a qual dispõe sobre a regulamentação dos Centos Municipais de Educação Infantil” (Campo Largo, 2019, p. 7). Segue no quadro abaixo o demonstrativo do número de crianças por professor.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR PROFESSOR

Etapa	Nº de Crianças	Profissionais
Infantil 1 1ª Etapa	18	1 Professor e 2 auxiliares
Infantil 1 2ª Etapa	24	1 Professor e 2 auxiliares
Infantil 2	24	1 Professor e 1 auxiliar
Infantil 3	25	1 Professor e 1 auxiliar
Infantil 4	20	1 Professor
Infantil 5	20	1 Professor

FONTE: Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019)

Ao observar o demonstrativo acima, o qual apresenta o número de crianças por profissionais em sala, na prática diária, sabe-se que é um número impraticável e que interfere e compromete diretamente e de forma grave a qualidade da educação e dos direitos das crianças. Trata-se de um ponto crítico que merece muita atenção por parte dos responsáveis, pois o quantitativo interfere na dificuldade de atendimento individualizado, representando sobrecarga para os professores, comprometendo a

segurança e o bem-estar, limitando práticas pedagógicas e impactando na qualidade da interação entre os pares.

Para melhorar a qualidade da Educação Infantil, é importante considerar estratégias como redução do número de crianças por sala, aumento do quadro de professores, formação continuada e apoio contínuo aos profissionais e fornecimento de recursos adicionais. Essas medidas podem ajudar a mitigar os desafios impostos pelo número excessivo de crianças em sala e melhorar a qualidade da Educação Infantil.

Na sequência do documento, apresenta-se como temática a “Função dos profissionais da Educação Infantil”. O Referencial evidencia os adultos que mantêm relação direta com as crianças dentro das instituições, que desempenham a função de educadores, e a importância do processo de humanização e a busca de uma formação sólida no processo educativo.

O texto enfatiza ainda os desafios encontrados pelas redes públicas para a contratação de profissionais para atuar com as crianças da Educação Infantil. Discorre-se sobre os profissionais que fazem esse atendimento no município: “Em Campo Largo, por exemplo, convivem no mesmo espaço de trabalho sob diferentes tipos de contratos e, portanto, com diferenças salariais, Professor, Professor Educador Infantil, Atendente de Creche Junior e Auxiliar Infantil” (Campo Largo, 2019, p. 8). Elucida-se uma crítica na sequência:

> Essa questão é bastante polêmica e, no seu aspecto funcional, deve ser tratada por todos os profissionais envolvidos, com a consciência de que existe aí uma luta política a ser travada pela valorização do magistério, contra o aligeiramento na formação dos professores e pela exigência de qualidade no trabalho pedagógico com as crianças (Campo Largo, 2019, p. 8).

Cabe ressaltar que a situação polêmica em relação aos cargos, salários, funções, competências, formação e valorização de cada profissional dentro das instituições nem sempre caminha de forma saudável e livre de tensões e grandes desafios. Por isso, reforça-se a importância da valorização dos docentes e da garantia de oferta das formações continuadas dentro das instituições, com o intuito de aumentar o conhecimento, a valorização das práticas, a troca de experiências e relações mútuas, significativas e formadoras para os profissionais que ali atuam, para que todos possam compreender a importância de suas funções no desenvolvimento

integral das crianças que atendem diariamente.

O texto ainda destaca a função educadora desses profissionais no sentido mais amplo; enfatiza o trabalho pedagógico desenvolvido por todos(as), seja esse de forma direta ou indireta; elucida a importância da formação no processo educacional e curricular; e cita a função de educar e cuidar na Educação Infantil, que compete a todos os envolvidos.

> [...] todos os profissionais envolvidos no trabalho com as crianças educarão enquanto cuidam e cuidarão enquanto educam. Contudo, o fato de existir diferentes categorias profissionais atuando no mesmo espaço exige uma definição de responsabilidades. Por exemplo, por uma questão de formação especializada, cabe ao Professor Educador a responsabilidade pela elaboração, aplicação, avaliação, reformulação, do planejamento. É importantíssimo, no entanto, que as atendentes participem de todos esses momentos para que haja unidade no trabalho a ser desenvolvido com os pequenos (Campo Largo, 2019, p. 9).

Salienta-se a importância dessa unidade no trabalho que deve existir dentro da instituição de Educação Infantil. As crianças se referenciam a todos(as) que ali permanecem, necessitam dos olhares de todos(as) os(as) profissionais. Pois é nas observações diárias que se nota o desenvolvimento e as necessidades dessas crianças, respeitando seus progressos e retrocessos no caminhar de sua aprendizagem e desenvolvimento curricular.

No município de Campo Largo, as formações continuadas, sejam elas ofertadas pela Secretaria da Educação ou pela equipe pedagógica e diretiva dentro das unidades escolares, contemplam todos os profissionais que atuam com as crianças, sejam eles professores, professores educadores, atendentes de creche, auxiliar de educação infantil e os secretários escolares, pois estes também têm relação direta e/ou indireta no desenvolvimento da criança. São determinadas algumas funções para todos esses profissionais envolvidos no processo educativo nas Instituições de Educação Infantil:

> [...] ouvir as crianças com calma, permitindo-lhes organizar e completar o pensamento; incentivá-las, instigá-las, aproveitar sua curiosidade, direcionando-a para que se torne um interesse real pelo conhecimento; auxiliá-las nas relações interpessoais de modo que compreendam ideias de respeito e consideração pelo outro. Também devem ajudá-las a compreender a necessidade de respeitar limites e regras como condição para a vida em sociedade; relacionar-se de modo a permitir o despertar das iniciativas infantis, trabalhando com o desenvolvimento da autoconfiança; afirmar nas

> diferentes situações do dia-a-dia os princípios de cooperação, solidariedade e ajuda mútua levando em consideração os direitos de aprendizagem (Campo Largo, 2019, p. 9).

Reitera-se que ouvir as crianças com atenção, incentivando sua curiosidade e auxiliando-as nas relações interpessoais, é fundamental. Isso inclui promover o respeito mútuo, a compreensão de limites e regras e o desenvolvimento da autoconfiança. Ao afirmar princípios de cooperação, autonomia e solidariedade, contribui-se para a formação de indivíduos conscientes e respeitosos, capazes de aprender e se desenvolver em sociedade.

O próximo item se destina à discussão do aspecto da “Adaptação na Educação Infantil”. A produção sobre o tema realça a importância desse período de adaptação; os sentimentos e condutas presentes nesse momento devem ser respeitados e trabalhados com cautela tanto para a criança como para a família. Destaca-se que “o cuidado nessa fase de adaptação é essencial, porque é o momento de inserção dos pequenos à vida em comunidade” e “as crianças precisam se adaptar ao novo, às rotinas da escola e às separações diárias da família, principalmente em relação à ausência da mãe. Isso faz parte do crescimento social e emocional dos pequenos” (Campo Largo, 2019, p. 11).

Em relação ao termo “Adaptação”, atualmente enfatiza-se um novo olhar mudando o conceito para “Acolhimento”. Esses dois termos, adaptação e acolhimento na Educação Infantil, são conceitos importantes que se referem à forma como as crianças se integram ao ambiente escolar. Embora ambos os termos sejam fundamentais para o desenvolvimento das crianças, há uma diferença significativa entre os dois.

Enquanto a adaptação na Educação Infantil se refere ao processo de ajuste que as crianças precisam fazer ao entrar em um novo ambiente, como a unidade escolar, o acolhimento, se refere à forma como a escola recebe e acolhe as crianças e suas famílias, criando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao conceito de adaptação, Oliveira (2010) destaca ser um processo que envolve a capacidade da criança de se ajustar às novas rotinas, regras e relações sociais. Os autores Bondioli e Mantovani (2013) destacam ainda que a adaptação é um processo que requer tempo e apoio, e que envolve a construção de

relações significativas entre as crianças, os professores e os colegas.

Em relação ao conceito de acolhimento, Freire (2011) define como uma prática educativa que envolve a escuta ativa, a empatia e a compreensão das necessidades e interesses das crianças. Para Horn (2017), o acolhimento é fundamental para a construção de relações de confiança e respeito entre as crianças e os professores, e para a criação de um ambiente de aprendizagem que seja significativo e prazeroso para as crianças.

A principal diferença entre adaptação e acolhimento é que a adaptação se refere ao processo de ajuste que as crianças precisam fazer ao entrar em um novo ambiente, enquanto o acolhimento se refere à forma como a escola recebe e acolhe as crianças e suas famílias. Enquanto a adaptação é um processo que pode ser visto como uma responsabilidade da criança, o acolhimento é uma responsabilidade da escola e dos professores, que devem criar um ambiente acolhedor e seguro para as crianças e, para isto acontecer, esses professores necessitam estar bem formados.

Para finalizar, o Referencial (Campo Largo, 2019) traz como complemento um texto intitulado “Planejamento e recepção”, relacionado à adaptação das crianças, abordando perguntas e respostas fundamentadas e orientativas para o corpo docente, como material de apoio para o trabalho dos profissionais e orientações às famílias. Segue abaixo a descrição das perguntas abordadas, conforme se apresenta no Referencial:

> Planejamento e recepção
> 1. Como se planejar para o período de adaptação? [...]
> 2. Como deve ser a recepção às crianças? [...] Participação da família
> 3. Como orientar os pais a preparar as crianças para a Educação Infantil? [...] Papel dos pais na adaptação dos filhos:
> 4. Como deve ser a despedida dos familiares? [...]
> 5. Que tipo de orientação o professor pode dar para tranquilizar os familiares? [...]
> 6. Os pais devem estar presentes no período de adaptação? [...] Choro, objetos de apego e atividades
> 7. O que fazer quando a criança chora pela ausência dos pais? [...]
> 8. Criança que não chora já está adaptada? [...]
> 9. O que fazer quando a criança tem objetos de apego? [...]
> 10. Quais atividades são mais indicadas para o período de adaptação? [...] (Campo Largo, 2019, p. 12-17).

No início de cada ano letivo, os coordenadores de Educação Infantil, que compõem a Secretaria da Educação, orientam a equipe diretiva e pedagógica das instituições para que, na primeira formação continuada ofertado no ano, que acontece

antes do início das aulas em fevereiro, realizem o estudo do texto complementar, sobre “Planejamento e recepção”, que consta no Referencial, com o objetivo de retomar sobre a adaptação escolar nas turmas de Educação Infantil.

Na continuidade, o Referencial apresenta os “Princípios básicos da Educação Infantil e Direitos de Aprendizagem”. Expõe sobre a obrigatoriedade, por parte das instituições, de respeitarem e seguirem os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI. O documento ainda complementa a importância dos princípios vinculados aos seis direitos de aprendizagem: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar. Para findar o item, fundamenta, a partir da BNCC, cada princípio relacionando-o com os direitos de aprendizagem e conclui afirmando sobre sua efetivação.

> Assim, os princípios e os direitos das crianças somente podem ser efetivados se corresponderem a um determinado entendimento de infância e de criança, pois estão associados às características do seu desenvolvimento, considerando a forma como se relacionam com o mundo e consequentemente como aprendem e se desenvolvem (Campo Largo, 2019, p. 22).

Compreende-se a partir do exposto que as propostas pedagógicas e as práticas educativas devem garantir os princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem, pois são fundamentais para uma educação de qualidade, ao passo que asseguram que as crianças sejam respeitadas em suas individualidades e tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de forma plena, considerando suas necessidades e interesses.

O próximo item do Referencial se pauta nas “Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil” e relata sobre a compreensão da função pedagógica, trazendo a fundamentação exposta pela BNCC, os princípios da legislação que permeiam a intencionalidade pedagógica, o cuidar, o educar e o brincar, em um processo de interação. Reforça ainda a necessidade e importância de o professor planejar e mediar as aprendizagens e desenvolvimento da criança, observando as transformações que acontecem nesse processo. Destacam-se alguns pontos que devem ter um olhar do docente.

> Há muitas situações que merecem atenção do professor no planejamento de suas ações na educação infantil, como: a organização dos espaços e do tempo, a igualdade nas relações e o respeito às diferenças, a relação e

> parceria com as famílias e o direito da criança à infância, entre outras (Campo Largo, 2019, p. 23).

Para concluir, o texto destaca a importância das adaptações curriculares para atender às especificidades de cada criança na educação inclusiva.

Entende-se que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil são fundamentais para definir a visão e a ação educativa, pois orientam as práticas pedagógicas dos docentes e asseguram que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, seres únicos, com necessidades e interesses específicos. Nesse sentido, a prática pedagógica planejada se apresenta de forma mais coerente e intencional à medida que se almeja uma educação de qualidade desde a infância.

Na sequência, “As Interações e a Brincadeira na Proposta Curricular” apresentam as três funções da Educação Infantil que estão presentes nas DCNEI: a social, a política e a pedagógica. Ressalta-se que para seu cumprimento, “o Estado complemente as ações das famílias assumindo sua responsabilidade na promoção de igualdade, na qual o espaço escolar deve ser considerado promotor de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos” (Campo Largo, 2019, p. 23). Nesse sentido, as crianças construirão a identidade coletiva e o desenvolvimento humano. Assim, o papel do Estado no financiamento e valorização da atuação e condições de formação continuada é imprescindível.

Destacam-se ainda os dois eixos estruturantes destinados à organização intencional das práticas pedagógicas, sendo eles: as interações e as brincadeiras. As DCNEI (2009), em seu art. 9º, apresentam esses dois eixos estruturantes, que propõem uma organização curricular que garanta a aprendizagem por meio de experiências.

Na Educação Infantil, as propostas partem das interações e brincadeiras que são cruciais para o desenvolvimento das crianças, pois promovem aprendizagem, criatividade, socialização e a construção de conhecimentos. A partir das brincadeiras, sejam elas direcionadas ou livres, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas e aprendem a lidar com as emoções e as relações sociais entre os pares. Com as interações, as crianças conseguem expressar seus pensamentos e sentimentos, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesmas.

O Referencial apresenta uma tabela com a demonstração dos Campos de

Experiências; em cada campo, consta a relação dos incisos que garantem as experiências relacionadas aos eixos estruturantes e suas articulações entre si. Sobre isso, explicita:

> A BNCC apresenta cinco campos de experiências que se aproximam de forma articulada às definições do referido artigo. Desta forma, optou-se neste documento por apresentar os incisos correspondentes a cada campo de experiência, para que possibilite a relação da DCNEIs com os objetivos de aprendizagens definidos pela BNCC e ainda, os objetivos de aprendizagem construídos aqui no Estado do Paraná. (Campo Largo, 2019, p. 23).

Segue a imagem da tabela com a exposição dos campos de experiências, conforme explicitado.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS CONFORME REFERENCIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
Artigo 9º DCNEI – As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:
O EU, O OUTRO E O NÓS
I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
ESPAÇO,TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇOES E TRANSFORMAÇOES
IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

FONTE: Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019)

Conforme observa-se no Quadro 3, alguns incisos se repetem nos campos de experiências. O documento respalda essa questão no sentido da articulação entre os campos necessários para a Educação Infantil; reforça que o currículo deve estar compondo os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições, o que exige uma postura crítica e fundamentada por parte dos docentes.

Salienta-se que os campos de experiências e as experiências se entrecruzam nas práticas pedagógicas, visto que os campos de experiências oferecem um contexto amplo para o desenvolvimento das crianças, enquanto as experiências específicas permitem um aprendizado concreto. Sendo assim, a integração entre ambos enriquece a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

O Referencial Curricular de Campo Largo destaca particularidades que provêm do Referencial Curricular do Paraná, como já mencionado anteriormente, que estão apresentados também no documento do município, sendo eles: o organizador curricular e a inclusão dos saberes e conhecimentos. Essas alterações puderam acontecer pois as redes e sistemas de ensino têm autonomia para alterar nas reformulações de seus currículos. Os saberes e conhecimentos se relacionam aos objetivos de aprendizagem; segundo o documento, proporcionam a estruturação do trabalho do professor e propiciam a articulação entre eles. Exemplifica ainda que:

> [...] ao objetivar a experiência de desenvolver a contagem oral, o professor pode promover a experiência de pular corda ao som de uma música que conte de um a dez, mas este deve ter consciência de que outras habilidades, como o equilíbrio, estão sendo desenvolvidas neste momento (Campo Largo, 2019, p. 25).

Finaliza-se o item com a explanação de que os conteúdos propriamente ditos são representados no Referencial Curricular de Campo Largo com a nomenclatura de saberes e conhecimentos, ao passo que “constituem-se um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social, física, motora, sensorial, cognitiva, de saúde física ou mental” (Campo Largo, 2019, p. 25).

Entende-se que essa integração entre os saberes e conhecimentos e os objetivos de aprendizagem permite que os docentes planejem as práticas pedagógicas de forma mais eficaz, direcionando às necessidades específicas das crianças. Essa abordagem pode vir a facilitar a avaliação contínua durante o processo, pois possibilita ajustes necessários para melhorar a prática educativa.

Na sequência, o Referencial apresenta os “Campos de Experiência”. Neste item, o documento explicita sobre as considerações acerca das interações e brincadeiras e evidencia a importância dos campos de experiência por permitirem uma organização curricular interligada, que “considera as especificidades relativas a cada faixa etária, o que significa pensar em diferentes modos de perceber e agir sobre o mundo” (Campo Largo, 2019, p. 26).

Discorre ainda sobre a relação entre os objetivos de cada campo de experiência, retomando a nomenclatura e significado de currículo, garantindo acima de tudo o acesso e direito das crianças. Retoma também as explicações sobre a categoria experiência e a sua relação com os saberes e conhecimentos, associando-as às práticas pedagógicas.

Prosseguindo, traz as definições e explicações sobre os cinco campos de experiências, 1) “O eu, o outro e o nós”, 2) “Corpo, gestos e movimentos”, 3)“Traços, sons, cores e formas”,4) “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e 5) “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformação”, a partir das fundamentações da BNCC. Finaliza a temática destacando que “os campos de experiências concretizam uma identidade para a Educação Infantil com foco nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos em objetivos para as crianças, os quais só serão atingidos com a organização intencional da prática pedagógica” (Campo Largo, 2019, p. 29).

Percebe-se que as propostas pedagógicas executadas a partir dos campos de experiências apresentam diversos direcionamentos metodológicos – como essa criança aprende e se desenvolve, a intencionalidade educativa, a conduta do docente,

planejamento, prática pedagógica, avaliação contínua, organização do tempo e espaço e os materiais utilizados.

O item “Articulação entre CMEI e a PRÉ-ESCOLA” traz uma reflexão orientativa sobre a importância desse processo e o cuidado que se deve ter com esse momento para que se garanta a continuidade nos processos de aprendizagem respeitando a criança. Apresenta algumas condutas que o CMEI e as escolas podem adotar para facilitar essa transição e expõe os direitos de aprendizagem dispostos pela BNCC no que se refere às práticas pedagógicas e ações específicas voltadas à Educação Infantil, que reduzam o rompimento causado pela transição para o Ensino Fundamental, ou seja, das creches para pré-escolas.

Na sequência, ao apresentar a “Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”, enfatiza-se a importância da transição entre essas duas etapas: “é preciso atenção à essa transição, muitas vezes complexa para a criança e a família, pois pode ser vista como um momento de ruptura”, e acresce que “as instituições de ensino precisam lembrar que a criança não deixa de ser a criança quando passa a ser estudante” (Campo Largo, 2019, p. 30).

É de suma importância compreender que a criança deve ser respeitada como criança que possui especificidades, direitos e necessidades, nesta fase de transição e permanência no ensino. As práticas necessitam ser repensadas no sentido do desenvolvimento integral – corpo, mente, emoções e necessidades físicas dentro de suas limitações. Esse item do Referencial conclui reafirmando que:

> [...] é indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada na relação e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (Campo Largo, 2019, p. 32).

As DCNEI (2009) apresentam, em seu Art. 11, uma orientação sobre essa transição entre etapas:

> Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 5).

Entendendo que o processo de aprendizagem da criança deve acontecer em espaços escolares ressignificados, a partir das relações, observações, participação colaborativa entre todos que ali convivem e considerando as experiências e necessidades das crianças estudantes, é de suma importância o repensar democrático dentro das instituições, respeitando a troca significativa entre os que ali frequentam, assim, constituindo-se uma cultura escolar significativa para todos.

O último item do Referencial se refere à “Avaliação na Educação Infantil”, o qual enfatiza o processo de avaliação dentro das instituições, com base no que trazem as DCNEI. Conforme o Referencial, a avaliação deve acometer todo o contexto de aprendizagem e práticas:

> Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem, atividades propostas e o modo como é realizada, as instruções e apoios oferecidos às crianças individualmente e no coletivo, a forma como o adulto responde às manifestações e às interações das crianças, nos agrupamentos que as crianças formam, no material oferecido, no espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (Campo Largo, 2019, p. 32-33).

Este item ainda apresenta um pequeno trecho que explicita o que vem a ser as práticas educativas e como os professores podem fazer os registros das produções e do desenvolvimento das crianças, bem como as orientações do processo de avaliação no município de Campo Largo.

O processo de avaliação[8] nas turmas de Educação Infantil deve proceder de instrumentos de observação, anotações diárias, registros de produções e fotografias acompanhadas do parecer descritivo individual no final de cada trimestre. Durante o trimestre, os docentes observam o desenvolvimento, as ações das crianças, acrescido de acontecimentos, mudanças, conquistas e interpretações e registram nas “anotações diárias”, que compõem o que comumente chama-se de diário de campo ou de bordo.

Os registros de produções e fotografias compõem o portfólio (físico ou digital), que é construído de forma coletiva durante as propostas pedagógicas, cujo objetivo é registrar as percepções e conquistas individuais e coletivas das crianças.

O parecer descritivo pontua as propostas trabalhadas no decorrer do trimestre, detalha sobre os avanços, retrocessos e desenvolvimento seguindo os seguintes

[8] Sobre a avaliação na Educação Infantil, ver Louzada, Albuquerque, Amancio (2023).

critérios: adaptação escolar, comunicação, autonomia, atividades da vida diária, alimentação, identidade, interações, socialização, brincadeiras, brincar sozinho, aprendizagens, conduta, desenvolvimento motor fino e amplo, riscantes e escrita espontânea, avanços e conquistas durante o trimestre.

No final de cada trimestre, as instituições do município realizam a reunião com os pais para a apreciação do portfólio, produções coletivas realizadas e registradas por fotos ou outros materiais e recebimento do parecer descritivo.

É fundamental a efetiva participação das famílias nas instituições e uma boa relação entre elas, pois compartilham a responsabilidade de educar e cuidar de forma indissociável. Essa colaboração consolida o desenvolvimento integral das crianças, e a comunicação assertiva entre ambas permite perceber necessidades e dificuldades, proporcionando intervenções certeiras em tempo hábil.

Essas intervenções, para serem efetivas, necessitam de aprofundamentos teóricos e práticos e planejamentos que fortaleçam a prática docente. As formações específicas para o trabalho com os conhecimentos previstos nos Referenciais e na BNCC podem contribuir para o trabalho do professor, como poderá ser visto no próximo capítulo.

4 O CAMINHAR DA METODOLOGIA DA PESQUISA E OS RESULTADOS

A pesquisa intitulada "*O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar: o que revelam os professores sobre a docência e o currículo na Educação Infantil em Campo Largo/PR"* problematiza situações que têm sido enfrentadas na docência da Educação Infantil, considerando a formação continuada ofertada aos (às) professores (as) sobre o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR.

A discussão sobre a temática é imprescindível diante das exigências e constantes mudanças quanto ao norteamento dos currículos da Educação Infantil, especialmente no âmbito do Referencial Curricular de Campo Largo. Logo, este estudo é extremamente relevante frente às necessidades e situações encontradas por esses profissionais que atuam diariamente com crianças. Reitera-se a importância de haver formações voltadas às necessidades elencadas pelos profissionais pesquisados, pois acredita-se nas melhorias das práticas pedagógicas diárias, beneficiando positivamente tanto o profissional de ensino quanto a criança no seu desenvolvimento integral.

A pesquisa tem por abordagem a qualitativa, com caráter de reflexão, análise e busca de compreensões em relação à formação docente continuada. Partindo de uma abordagem qualitativa, de acordo com Creswell (2014), dispensa-se o uso de procedimentos estatísticos, uma vez que tem caráter descritivo e o foco de abordagem está no processo, e seu principal objetivo é a interpretação dos fatos e reflexão.

Com a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, realizou-se a reflexão sobre os documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, considerando o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017). O objetivo era situar a formação e a atuação de professores das crianças de 0 a 5 anos, a partir da análise do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/Pr (2019) e da entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo a partir de pesquisas, livros e artigos, entre outros, que fundamentam a produção que aqui se constrói. Conforme Gil (1999), a pesquisa bibliográfica contém os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico preliminar, busca das fontes, leitura dos materiais e redação do texto. Já

a pesquisa documental envolveu a leitura e análise de documentos específicos para determinados fins.

No que se refere à pesquisa documental, de acordo com Fontana e Pereira (2023, p. 48), “enquanto técnica qualitativa, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico”. Os autores salientam ainda que, através da pesquisa documental, pode-se compreender, aprender, analisar e sistematizar o que se tem nos documentos. Assim, as pesquisas bibliográfica e documental se constituíram como âncoras no processo dessa pesquisa.

A entrevista semiestruturada (Anexos 4 e 5) com os profissionais envolvidos na pesquisa, como expõem Cunha e Ribeiro (2010), proporciona um diálogo entre o entrevistador e entrevistados, a fim de coletar informações importantes para a pesquisa. No momento da entrevista, de acordo com André (2012), é importante que se crie um ambiente acolhedor por parte do entrevistador, pois com um clima de confiança, as informações tendem a fluir naturalmente e as pessoas envolvidas se sentem mais à vontade para manifestar suas opiniões.

Desse modo, a pesquisa exploratória foi realizada com cinco professoras que atuam na Educação Infantil 4 e 5 (faixa etária – 4 e 5 anos), e com os dois coordenadores responsáveis pela Educação Infantil, todos da Rede Municipal de Ensino de Campo Largo/PR, utilizando-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada.

As professoras foram selecionadas, como já mencionado, a partir da indicação da pedagoga da escola escolhida para participar da pesquisa, considerando alguns aspectos como: maior tempo de profissão dessas professoras no município, trabalhar na escola em período integral, disponibilidade e aceitabilidade em participar da pesquisa.

A entrevista com as professoras possibilitou a cada participante a reflexão sobre sua profissão, suas escolhas, seu conhecimento acerca das propostas curriculares e seu posicionamento diante dessas propostas a serem trabalhadas em sala de aula, promovendo um processo de autoconhecimento que as levasse à reflexão sobre sua atuação e formação inicial e continuada.

A entrevista com os coordenadores permitiu a cada participante a reflexão sobre sua profissão, função enquanto coordenadores da área de Educação Infantil, suas escolhas, seu conhecimento acerca das propostas curriculares que vêm sendo

mediadas, incentivadas e orientadas para a execução das práticas pedagógicas.

A pesquisa se constituiu a partir de referenciais teóricos e documentais que discutem a temática em questão. No que se refere às discussões sobre Cultura Escolar e currículo, utilizou-se de autores como Forquin (1992, 1993), Bourdieu (1980, 2003), Hagemeyer (2006), Sacristán (2000), entre outros. Em relação à temática que constitui o Desenvolvimento Profissional Docente no âmbito da Formação continuada, foram referenciais André (2002), Marcelo (2009a, 2009b, 2010), Tardif (2012), Nóvoa (2022), Hegeto (2014), entre outros.

A pesquisa documental, que englobou a legislação voltada para a Educação Infantil, fundamentou-se com as DCNEI (2009), a BNCC (2017), o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), entre outros documentos como a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017.

4.1 APRESENTANDO O LOCAL E O GRUPO PESQUISADO

A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos, sendo que o primeiro ocorreu na escola. A escolha da instituição se deu pela afinidade da pesquisadora com a equipe diretiva, além do fato de a pesquisadora já ter atuado nessa instituição e por ser uma escola muito bem reconhecida na cidade por sua qualidade no trabalho e transmissão do conhecimento

A instituição atende às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com um total de 847 estudantes. Pelo número de estudantes, se enquadra como uma escola de grande porte e tem em seu quadro: 01 Diretor, 01 Vice-diretor, 02 Funcionários administrativos, 15 Funcionários para Serviços Gerais, 06 Pedagogas e 58 Professores.

As professoras foram selecionadas, primeiramente, por atuarem com as turmas de infantil 4 e 5 e, a partir da indicação da pedagoga, por maior tempo de profissão no município, por trabalharem em período integral na instituição e por possuírem disponibilidade e aceitabilidade em participar da pesquisa. Todas as profissionais possuem curso de graduação em Pedagogia e cursos de especialização na área educacional.

O segundo momento da pesquisa, com os dois coordenadores da área de

Educação Infantil, desenvolveu-se na Secretaria Municipal da Educação, cuja sede localiza-se na Prefeitura Municipal de Campo Largo. Os profissionais apresentam curso de graduação em Pedagogia e especializações na área educacional.

O contato inicial para viabilizar a pesquisa realizou-se pessoalmente com os profissionais que participaram, visto que a Secretaria Municipal de Educação orienta a relação direta entre o pesquisador, a direção da instituição e diretores da equipe de ensino.

Neste contato inicial com a direção, a pedagoga responsável pela Educação Infantil da escola e a diretora da equipe de ensino da Secretaria da Educação de Campo Largo, apresentou-se o projeto de pesquisa e a solicitação para realização do convite aos profissionais. No segundo momento, com coordenadores e professores, realizou-se a apresentação do projeto de pesquisa, o convite ao grupo, esclarecendo a metodologia empregada e as datas da entrevista.

Na sequência, agendou-se o primeiro encontro, para que os interessados pudessem ter contato com o Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) e, após a explicação do projeto de pesquisa e o retorno de aceite do RCLI assinado, iniciaram-se os encontros para a produção de dados sobre o grupo.

As entrevistas, que ocorreram nos meses de julho e agosto do ano de 2024, foram realizadas com datas e horários definidos a partir das possibilidades dos participantes da investigação, de forma individual, e foram registradas, com o consentimento das participantes, através de áudio com gravador de voz. Com as professoras que atuam na escola, as entrevistas aconteceram na sala de reuniões da instituição; com os coordenadores, na sede da Secretaria da Educação, na sala de reuniões – ambos os espaços sendo privativos, para que fluísse com naturalidade e profissionalismo.

O grupo de professoras pesquisadas é formado por profissionais cuja faixa etária encontra-se entre 27 e 50 anos, com tempo de docência entre 10 e 29 anos na Rede de Ensino do Município de Campo Largo. Quatro professoras possuem formação inicial no curso de Ensino Médio de Formação de Docentes e todas possuem graduação no curso de Pedagogia. Todas as professoras possuem especialização na área da Educação. No decorrer da pesquisa, as professoras serão nomeadas como: P1, P2, P3, P4 e P5. Os dados constam no Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professora	Atuação	Idade	Tempo de docência	Formação inicial	Graduação	Especialização
P1	Inf 4	46	19	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia – Educação Física – Educação Especial – Educação Infantil – Gestão Escolar
P2	Inf 5	48	12	Magistério	Pedagogia	Neuroaprendizagem - Práticas para Educação Infantil - Inclusão
P3	Inf 4 e Inf 5	27	10	Formação de Docentes	Pedagogia	Neuropsicopedagogia clínica institucional - Gestão Escolar - Alfabetização e letramento
P4	Inf 4 e Inf 5	46	27	Magistério	Pedagogia	Ecologia - Meio Ambiente - Psicopedagogia
P5	Inf 5	50	29	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica - Educação Especial

FONTE: organizado pela autora (2024)

Os coordenadores pesquisados atuam há mais de seis anos na função. A faixa etária é de 36 e 45 anos e o tempo de experiência na docência é de 14 e 16 anos. Um dos coordenadores possui formação inicial no Curso de Formação de Docentes, antigo Magistério. Os dois possuem graduação em Pedagogia e suas especializações são na área da Educação. No decorrer da pesquisa, os coordenadores serão denominados C1 e C2. Todos os dados constam no Quadro 5.

QUADRO 5 - PERFIL DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS

Coordenador	Idade	Tempo de docência	Formação inicial	Graduação	Especialização
C1	45	16	Magistério	Pedagogia	Arteterapia Educação - Literatura Infantil - Psicomotricidade - Educação Infantil abordagem Reggio Emilia - Gestão Escolar Orientação Educacional e Supervisão Escolar
C2	36	14	Ensino Médio	Pedagogia	Ensino Lúdico - Educação Física Escolar - Educação Infantil na abordagem Reggio Emília - Educação Especial - Psicopedagogia, Psicologia Social em Método Aba - Psicomotricidade Relacional

FONTE: organizado pela autora (2024)

Por meio da entrevista semiestruturada (Anexos 4 e 5), buscou-se traçar o perfil das professoras e coordenadores participantes, apresentando-se questões referentes às formações ofertadas pela Rede Municipal de Educação do Município, à construção da sua identidade docente, à prática escolar e aos desafios encontrados no cotidiano.

Importante ressaltar que as entrevistas aconteceram de forma individualizada, para que não houvesse comentários e comparações entre os respondentes, e evitando constrangimento. Além de constar no RCLI, garantiu-se ao respondente a confidencialidade das respostas, visto que as informações foram arquivadas em um banco de dados que ninguém, além dos pesquisadores, terá acesso. Na sequência das entrevistas gravadas, realizou-se a transcrição das gravações e a escolha das categorias de análise, que serão expostas a seguir.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a transcrição das entrevistas, para a análise de conteúdo dos dados coletados, por meio da perspectiva de Bardin (2011), aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC). Utilizada para analisar materiais em forma de textos, imagens e gravações, entre outros, é um método de análise conhecido nas Ciências Sociais, Psicologia e Educação.

Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A AC abrange diferentes etapas do processo de análise, sem constituir-se como uma técnica isolada de análise; assim, cada pesquisador a aplica de acordo com a percepção que tem do fenômeno pesquisado. Metodologicamente, o presente estudo apoia-se nas postulações de Bardin (2011), inferindo que as etapas da AC são constituídas por três fases, a saber: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

A pesquisa permitiu compreender quais as situações e desafios que têm sido enfrentados na docência da Educação Infantil, pelos profissionais entrevistados, considerando a cultura escolar e sua relação com a formação continuada ofertada aos (às) professores (as), especialmente no que se refere ao trabalho com o

Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada com blocos de perguntas distintos (Anexos 4 e 5). As compreensões sobre os temas estão relacionadas às categorias de análise da pesquisa: 1) Identificação Docente, 2) Formação Profissional, 3) Prática Pedagógica, 4) Conhecimentos sobre o Referencial Curricular e a BNCC, e 5) Formação Continuada. As categorias foram escolhidas devido à importância desses conhecimentos na atuação, na cultura escolar e na formação continuada de professores, ou seja, cada uma delas responde às questões centrais da formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil.

Considerando os relatos, narrativas e autoanálise das professoras participantes da pesquisa, chegou-se aos resultados abaixo descritos, a partir de cada uma das questões apresentadas.

4.3.1. Categorias de análise da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com as professoras

Na sequência, serão apresentadas as compreensões sobre a temática pesquisada, dispostas conforme as categorias de análise da pesquisa já apresentadas.

4.3.1.1 - Identificação Docente e Formação Profissional – Categoria 1 e 2

Nessas categorias de análise, as perguntas destinaram-se a caracterizar a identificação docente e formação profissional, obtendo-se dados relacionados à idade, tempo de docência, formação inicial e especializações.

As cinco professoras apresentam idade entre 27 e 50 anos, com tempo de docência compreendendo entre 10 e 29 anos. Salienta-se que as entrevistadas já possuem uma vasta experiência e atuação na área da Educação Infantil.

No que se refere à formação inicial em nível médio, dentre as cinco

professoras entrevistadas, três possuem o antigo curso de Magistério, uma possui o curso de Formação Docente, e uma cursou o Ensino Médio regular. Em relação à formação inicial em nível de graduação, as cinco professoras possuem Pedagogia. Em relação aos cursos de especialização, todas possuem mais de um curso de especialização na área educacional, conforme dados apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professora	Formação inicial	Graduação	Especialização
P1	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia – Educação Física – Educação Especial – Educação Infantil – Gestão Escolar
P2	Magistério	Pedagogia	Neuroaprendizagem - Práticas para Educação Infantil - Inclusão
P3	Formação de Docentes	Pedagogia	Neuropsicopedagogia clínica institucional - Gestão Escolar - Alfabetização e letramento
P4	Magistério	Pedagogia	Ecologia - Meio Ambiente -Psicopedagogia
P5	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica - Educação Especial

FONTE: organizado pela autora (2024)

Ao analisar os dados do quadro, destaca-se que as professoras atendem a formação em nível superior, o que é de extrema importância. Compreende-se que as profissionais investem em suas formações e estudos na área da educação. De acordo com Freire (1996), a formação continuada dos professores é importante para a melhoria da prática pedagógica. Investir em formações permite que os docentes desenvolvam competências críticas e reflexivas, e se atualizem constantemente perante mudanças sociais, culturais e tecnológicas, o que impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem. A busca por qualificação docente contribui positivamente para a melhora significativa da educação ofertada aos estudantes.

4.3.1.2 - Prática Pedagógica – Categoria 3

As entrevistadas foram questionadas sobre como está sendo sua **prática pedagógica e atuação com as turmas de Educação Infantil** neste ano de 2024. Das cinco professoras, quatro responderam que está sendo uma prática desafiadora pelos seguintes motivos: número excessivo de crianças em sala de aula, crianças com

laudos e inclusas, “falta de limites” das crianças, o que acaba, de acordo com parte das entrevistadas, gerando certa indisciplina por parte das crianças, diversos contextos familiares desafiantes que interferem diretamente na conduta e desenvolvimento das crianças em sala, além da mudança de comportamento das crianças e as novas metodologias atuais, conforme descrição abaixo.

A professora P1 relata sobre o planejamento e os desafios encontrados no dia a dia escolar: “Busco planejar atividades que são envolventes e lúdicas, mas esse ano de 2024 está sendo um desafio, pois na sala o número de crianças é enorme para a faixa etária e com crianças de inclusão”.

Igualmente, a professora P2 descreve que está sendo difícil o trabalho em sala: “Desafiador na verdade, dá meio que um desespero, as crianças estão vindo bastante sem limites, não obedecem, está sendo bem desafiador”.

Salienta-se que o grande número de crianças em sala compromete totalmente a qualidade da Educação Infantil, pois interfere no atendimento individualizado e na segurança e no bem-estar, limita as propostas práticas e impacta na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, que devem ser o foco dessa etapa de ensino.

A professora P3 também relata um contexto escolar exigente:

> Tem sido cada vez mais desafiadora por conta de como as crianças estão chegando na escola devido a contextos familiares. Os contextos escolares estão a cada ano trazendo um desafio diferente, são crianças que estão vindo com laudo e/ou outras questões familiares que acabam influenciando o comportamento e o desenvolvimento delas na escola.

A professora P5 expõe sobre sua própria adaptação como docente: “Está sendo um desafio, além de tudo, a geração muda, as crianças mudam e a metodologia muda, enfim, estou reaprendendo, mesmo com os anos de experiência, estou reaprendendo a atuar na Educação Infantil”.

Em relação ao questionado, a professora P4 relata que está sendo uma atuação bem difícil, ressaltando como motivos o excesso de crianças, pouco apoio e participação das famílias e defasagem motora das crianças:

> Está sendo bem difícil, primeiro pelo excesso de crianças na sala e pela falta de apoio dos familiares e porque as crianças vêm com uma bagagem

> bem pequena, com pouco desenvolvimento motor por estarem mais desenvolvidas na parte digital e menos no desenvolvimento motor.

4.3.1.3 - Conhecimento sobre o Referencial Curricular e a BNCC e os principais desafios enfrentados em sala de aula pelas docentes – Categoria 4

Nessa categoria, tratou-se dos **conhecimentos que as professoras possuem em relação ao Referencial Curricular de Campo Largo (2019) e à BNCC.** Primeiramente, perguntou-se se já haviam realizado a leitura do Referencial Curricular de Campo Largo. Das cinco professoras entrevistadas, quatro disseram que “Sim” e uma disse que “Não”. A professora P2 respondeu que não havia feito a leitura do documento não justificou sua resposta. Duas das professoras que responderam “Sim” salientaram que o utilizam nos planejamentos.

A professora P1 expôs que utiliza o Referencial e a BNCC no momento dos planejamentos das aulas: “Os utilizo, pois os planejamentos precisam ser norteados pelos Campos de experiência”.

A professora P4 afirmou seu uso nas pesquisas diárias: “Sim. Preciso dele diariamente para pesquisas e para ver como que vou aplicar na sala de aula as atividades, então, sempre tenho baseado todas as aulas nas orientações propostas na BNCC”.

Ressalta-se, conforme apontado pelas entrevistadas, a importância que o planejamento tem nas ações pedagógicas. Conforme explicitam Hegeto e Roballo (2023), o planejamento possibilita a organização prévia dos espaços e de todos os recursos que envolvem a ação pedagógica; logo, a escola necessita oportunizar reflexões com os docentes em relação ao currículo, ao planejamento, à cultura e às ações que evidenciam o trabalho pedagógico da instituição.

Defende-se, tal como Hegeto e Roballo (2023, p. 64), que “Uma boa escola, portanto, é aquela que oportuniza educação de qualidade, a partir do diálogo e reflexão constantes sobre o currículo, o planejamento, a avaliação dos tempos, espaços e ações que marcam o trabalho pedagógico da escola”.

Diante da importância e reconhecimento do planejamento em relação às propostas curriculares, duas professoras responderam que “Sim”, que conhecem os documentos, mas acrescentaram que não realizaram a leitura na totalidade. A professora P3 justificou que: “Sim conheço, mas não li ele completo, mas sim, a parte

que diz respeito à faixa etária que eu trabalho". Ainda, a professora P5 esclareceu que: "Sim, mas não na íntegra, em algumas questões que eu precisei de um conhecimento a mais".

Afirma-se que é imprescindível que os docentes, além de conhecerem profundamente a proposta, sejam envolvidos na elaboração para então encontrar sentido na sua aplicação e/ou execução.

Apreciação dos planejamentos

As professoras da instituição fazem os planejamentos coletivamente para as turmas, abarcando um período de uma semana para o desenvolvimento. O mesmo planejamento é direcionado para as turmas da manhã e da tarde. Após a solicitação dos planejamentos, para se ter uma ideia maior do trabalho das professoras em suas turmas, a pedagoga encaminhou 4 modelos (Figura 2) que constam logo abaixo e que foram desenvolvidos no início do ano de 2025 – modelos distintos, pois se referem a semanas diferentes e turmas diferentes, Infantil 4 e 5.

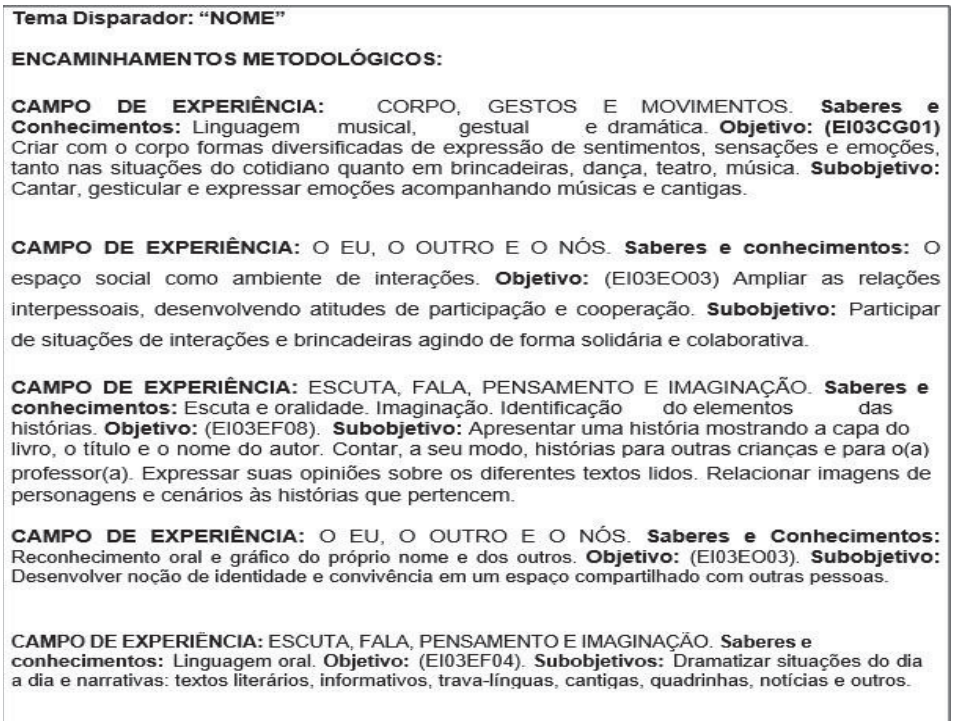
Ao analisar os planejamentos, foram considerados os itens como: os saberes e conhecimentos; campos de experiência; objetivos de aprendizagem; e desenvolvimento. Observa-se que todos os planejamento apresentam a mesma sequência de itens, conforme demonstra-se abaixo:

- Tema disparador - exemplo: "*Nome*";
- Campo de experiência - exemplo: "C*orpo, gestos e movimentos*";
- Saberes e conhecimento - exemplo: "*Linguagem musical, gestual e dramática*";
- Objetivo - exemplo: "*(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música"*;
- Subobjetivo - exemplo: *"Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas"*.

Os planejamentos dispõem de todos os campos de experiências, saberes e conhecimentos, objetivos e subobjetivos que serão trabalhados no decorrer das propostas, conforme mostra o recorte de um dos planejamentos apresentados na

Figura 2.

FIGURA 2 - MODELO DE PLANEJAMENTO



Tema Disparador: "NOME"

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS. **Saberes e Conhecimentos:** Linguagem musical, gestual e dramática. **Objetivo: (EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. **Subobjetivo:** Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS. **Saberes e conhecimentos:** O espaço social como ambiente de interações. **Objetivo:** (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. **Subobjetivo:** Participar de situações de interações e brincadeiras agindo de forma solidária e colaborativa.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. **Saberes e conhecimentos:** Escuta e oralidade. Imaginação. Identificação do elementos das histórias. **Objetivo:** (EI03EF08). **Subobjetivo:** Apresentar uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor. Contar, a seu modo, histórias para outras crianças e para o(a) professor(a). Expressar suas opiniões sobre os diferentes textos lidos. Relacionar imagens de personagens e cenários às histórias que pertencem.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS. **Saberes e Conhecimentos:** Reconhecimento oral e gráfico do próprio nome e dos outros. **Objetivo:** (EI03EO03). **Subobjetivo:** Desenvolver noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. **Saberes e conhecimentos:** Linguagem oral. **Objetivo:** (EI03EF04). **Subobjetivos:** Dramatizar situações do dia a dia e narrativas: textos literários, informativos, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, notícias e outros.

FONTE: dados fornecidos pela pedagoga

Observa-se que os itens que constam no planejamento (Figura 2) estão de acordo com o que consta no Referencial Curricular de Campo Largo, ou seja, os planejamentos estão de acordo com o que vem sendo preconizado por documentos como a BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019).

É de valia destacar que os planejamentos contam com práticas pedagógicas diárias de interações e brincadeiras, acolhimento pessoal e das emoções, musicalização, leitura deleite, educar e cuidar.

Na sequência, questionou-se sobre a **proposta do Referencial Curricular de Campo Largo**. Indagou-se como as professoras avaliam a proposta do município. Neste quesito, houve controvérsias e divergências nas respostas das entrevistadas. As professoras P1 e P4 avaliaram com positividade, porém apresentaram justificativas diferentes.

A professora P1 opinou que a proposta do Referencial é: "Boa, pois considera e proporciona a autonomia da criança, mas é um pouco repetitivo os saberes do conhecimento". A professora P4 respondeu de forma positiva, destacando suas próprias necessidades diárias como docente:

> Ótima, ele busca trabalhar bastante com as crianças todas as habilidades voltadas para o aprendizado deles, porém nós precisamos de auxiliares para poder pôr em prática bem como diz ali na atividade. Precisa de auxílio o tempo todo, porque são muitas crianças em sala de aula.

A professora P3 avaliou com imparcialidade: “Eu acredito que a proposta apresentou o que a BNCC trouxe, para ser incluída dentro da realidade de Campo Largo, a questão de como o município é e das particularidades dele”.

A professora P5 discorreu em sua resposta a necessidade de se rever o documento em relação à prática que acontece em sala no dia a dia:

> Enfim, como todo documento é importante, toda teoria é importante, mas quando a gente tem a prática, a gente vê que há o que se pode melhorar. Então, sempre há necessidade de rever os documentos para adequar as práticas em sala.

Já a professora P2 avaliou o Referencial de forma negativa no que se refere à possibilidade de execução em sua prática pedagógica: “Às vezes eu acho que os conteúdos e atividades estão fora da realidade da sala de aula. A gente tenta fazer o que eles colocam no documento, eles pedem para a gente fazer as aulas práticas, brincar, mas nem sempre dá para fazer como está proposto no papel”.

Cabe ressaltar que a professora P2 respondeu, na pergunta sobre a leitura do documento, que não havia lido o Referencial. Ao questionar sobre como avaliar uma proposta construída coletivamente pelo município, deparou-se com o desafio de que, para esse mérito da avaliação, o docente necessita conhecer bem a proposta e seus fundamentos, ou seja, conhecer bem o currículo, a cultura escolar e os conhecimentos com os quais trabalha diariamente. Conhecer vai além de ler o documento, mas estudá-lo, analisá-lo e, sobretudo, discutir com os pares as propostas dos documentos, relacionando-os com a prática e os documentos que os norteiam.

O princípio da pesquisa é elucidado por Freire (1996):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e

> me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996 p. 29).

Na prática docente, faz-se necessária a pesquisa, a busca e análises para melhores propostas dentro das necessidades das crianças, pois o professor, no seu desenvolvimento profissional, está em constante formação e construção.

Na sequência, as professoras responderam como avaliam a proposta da BNCC (2017), sendo que P1, P3 e P4 destacaram aspectos positivos da proposta, cada uma com opiniões distintas.

A professora P1 justificou que: “A BNCC está proporcionando mais autonomia e tem permitido um posicionamento da criança com os seus pares e assim promover o desenvolvimento pleno”.

A professora P3 evidenciou a infância e as questões emocionais das crianças:

> Eu acho que ela é boa, porque ele pega questões essenciais para ser trabalhadas com a criança na infância da criança. A gente consegue ver questões emocionais, de movimento, da própria socialização e todos os outros conhecimentos que são importantes para você desenvolver de uma maneira completa.

A professora P4 expôs a necessidade de um auxílio para a execução dos objetivos de ensino: “A proposta é muito boa, bem explicada, bem traduzida, excelente. Só precisamos mesmo é de auxílio para bem trabalhá-la em sala de aula, porque ela é muito boa e ali engloba todos os objetivos que a gente precisa para desenvolver bem o aprendizado de uma criança”.

Por outro lado, a professora P2 avaliou a proposta da BNCC com um posicionamento negativo, relacionando as possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas como: “Estão meio fora da realidade. Algumas questões, dá para a gente trabalhar, mas algumas questões a gente não tem tempo, não tem às vezes o material necessário para trabalhar, não tem espaço na aula”.

Ainda, a professora P5 ressaltou a necessidade da reformulação e revisão de alguns quesitos, conforme segue abaixo:

> A teoria é necessária para o conhecimento, mas precisa ser reformulado. Em algumas questões precisam ser revistas, até porque quem a faz de repente não está no chão de sala. Eu digo sempre que em uma salinha no ar-

> condicionado você percebe de uma forma a sala de aula, no chão da sala de aula você percebe de outra forma. Então essas questões têm que ser revistas, até ouvidas por quem faz o material, a proposta, tem que ser ouvida por quem está ali diretamente com a criança, com a sala de aula, com as atividades, que têm que ser desenvolvidas.

No que se refere à **prática pedagógica**, as professoras foram questionadas se estavam conseguindo trabalhar com as propostas de contextos de aprendizagem, ou seja, com os cantos de aprendizagem ou espaços diversificados, ou seja, contextos diferentes, materiais experenciais para a busca individual do interesse da criança, conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação - Divisão de Educação Infantil e Referencial Curricular de Campo Largo.

A professora P1 expôs que “Não consegue” e justificou sua resposta: “Não consigo trabalhar com os cantos ou espaços diversificados, pois a estrutura da sala no ambiente da escola dificulta esse trabalho”.

A professora P3 citou a possibilidade de trabalhar com as propostas em alguns momentos de suas aulas:

> Em alguns momentos sim, porém não em todas as aulas. A questão dos cantos de aprendizagem é uma coisa mais fácil de ser trabalhada na Educação Infantil. A questão dos espaços é um pouquinho mais complicada, justamente por questão do espaço da escola. Nem todos os temas trabalhados a gente consegue proporcionar um espaço diversificado para ter um trabalho mais dinâmico.

A professora P4 mencionou a importância e a necessidade de adaptação para a execução das propostas curriculares:

> A nossa escola busca o tempo todo priorizar o aprendizado da criança. Nós temos pouco espaço, porém a nossa diretora auxilia bastante em cantos pedagógicos de leitura, nós conseguimos adaptar tudo isso por menos espaço que temos, nós adaptamos e conseguimos incluir as crianças em todos esses objetivos.

As professoras P2 e P5 justificaram que esporadicamente conseguem realizar as propostas, necessitando adaptar ou mudar de ambiente. A professora P2 justificou que “Nem sempre dá para trabalhar com esses cantos de aprendizagem, pois não tem espaço na sala. Algumas vezes, quando a gente quer fazer algo diferente, a gente sai para a parte externa, agora esses cantos assim como foi proposto, não consigo fazer”.

A professora P5 fundamentou sobre os desafios diários em relação aos espaços diferenciados nas salas da Educação Infantil:

> Olha, nem sempre é possível trabalhar com todos esses espaços e não é por falta de tentativa, por falta de vontade, é realmente por falta de espaço. Nossas salas são pequenas, nós temos muitas crianças e não há espaço físico para montar todos esses cantos. A gente vai adaptando, mas dentro da sala de aula confesso que nós não temos espaços nenhum diferenciado, não neste momento, pelo número de crianças, não tem espaço físico para isso. O que a gente faz é adaptando cantinhos fora de sala de aula em outros espaços que é possível dentro da escola, mas dentro de sala de aula isso não é possível.

Observa-se, portanto, na análise da totalidade das respostas apresentadas acima, que um dos desafios evidentes para a execução das propostas, como, por exemplo, a dos contextos de aprendizagem, se refere à estrutura física da instituição e salas de referência.

Os espaços de aprendizagem na Educação Infantil desempenham um papel fundamental na aprendizagem e qualificação das experiências das crianças. Segundo Horn (2017), os espaços são considerados um "terceiro educador", pois influenciam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Sobre esse mesmo aspecto, Gandini (2016) destaca que os espaços devem ser organizados de forma a promover a exploração, a criatividade e a interação entre as crianças. A autora evidencia a importância de criar ambientes que sejam ricos em estímulos e oportunidades para a aprendizagem.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), os espaços devem ser projetados para atender às necessidades das crianças, levando em conta a sua idade, habilidades e interesses, ou seja, é importante criar ambientes que sejam seguros, acolhedores e estimulantes.

Dentro das instituições que atendem a Educação Infantil, os espaços são fundamentais para a aprendizagem e qualificação das experiências das crianças, pois é necessário e importante criar ambientes que sejam ricos em estímulos, seguros e acolhedores, e que atendam às necessidades específicas das crianças para seu desenvolvimento integral.

Desafios e dificuldades enfrentadas na prática docente

Ao serem questionadas sobre os **desafios ou dificuldades da prática, no que se refere a execução do currículo da Educação Infantil de Campo Largo**, as professoras descreveram alguns pontos que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem.

A professora P1 expôs o desafio como: “Trabalhar com os contextos ou espaços antes da aprendizagem”, referindo-se ao lúdico antes da proposta escrita.

A professora P2 citou: “Primeiramente, a família nem sempre está nos ajudando e há crianças carentes de afeto e atenção”, destacando, nesse sentido, a ausência das famílias no envolvimento escolar e a questão emocional das crianças como seu grande desafio na implementação das propostas curriculares do município.

A professora P3 destacou como um desafio a qualidade da prática pedagógica relacionada à quantidade de crianças na turma: “A quantidade de crianças em sala de aula. A gente consegue executar a proposta, mas quanto maior o número de criança em sala, mais corrida se torna a prática”.

A professora P4 evidenciou novamente o espaço físico como desafio e elencou mais alguns pontos que dificultam a execução da proposta dentro da instituição:

> O primeiro é o espaço, que o nosso é bem restrito. O barulho interno e externo à escola nos atrapalha muito: é buzina, é fala, é música alta, dança, são muitos ruídos e tem a inclusão que nós precisamos de mais pessoas graduadas nessa área para que possam realmente nos auxiliar.

A professora P5 apresentou vários desafios que interferem na execução da sua prática em relação ao currículo da Educação Infantil.

> Acredito que desafios é o número de crianças em sala de aula, as inclusões que nem sempre a gente está preparada para tal, porque a teoria traz muitas coisas, mas a prática é diferente, histórico familiar, que as famílias desestruturadas trazem, interferem na aprendizagem.

Observam-se, com os relatos, algumas situações que vêm interferindo na prática pedagógica dessas docentes em relação à execução do currículo. As situações de números excessivos de crianças em sala de aula e espaço físico são destacadas no próprio Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019). As dificuldades que o município vem enfrentando são relatadas no documento e

ocorrem desde o ano de 2019, momento de construção do documento. Verificou-se que essas dificuldades perduram no corrente ano da pesquisa, como a falta de espaços amplos, cobertos, construções impróprias às necessidades dos pequenos, e grande número de crianças por turma.

Na situação destacada pela professora P1, que se referia ao trabalho com o lúdico antes das propostas escritas, “antes da aprendizagem”, cabe ressaltar que, conforme o que expõem as DCNEI (2009), em seu Art. 9º, as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira ao passo que se garantem as experiências para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dessa criança.

Na sequência, as entrevistadas foram questionadas **em relação aos desafios e à perspectiva de cada professora no que se refere à prática da organização curricular para a Educação Infantil.** Das cinco professoras pesquisadas, apenas uma professora, a P2, não soube responder, justificando a falta de experiência com as turmas de Educação Infantil: “Na verdade, da Educação Infantil eu não tinha experiência, sobre essa questão da organização curricular eu não sei falar”.

Já a professora P1 relatou que suas perspectivas se evidenciam em relação: “à ludicidade e ampliação do conhecimento”. A professora P3 destacou que já tinha experiência com a prática de organização curricular, conforme segue:

> Antes de vim trabalhar na rede pública, eu trabalhava numa escola particular que já trabalhava com essa perspectiva e de organização curricular. Então foi bem tranquilo essa mudança; a gente trabalhava com pequenos projetos ou projetos que demandavam o ano inteiro para concluir. Então foi uma transição bem tranquila, porque eu já trabalhava.

A professora P4 elencou a sua preocupação com a coordenação motora e o desenvolvimento das crianças, argumentando sobre a importância desse desenvolvimento na prática educativa:

> Então assim, eu espero que as crianças desenvolvam mais a parte motora. Antigamente, as instituições de Educação Infantil nem eram vistas como escola, eram só um depósito de criança e hoje em dia as crianças vêm para a aprendizagem mesmo, mas em compensação a parte motora vem bem defasada.

Sobre a coordenação motora, cabe destacar os autores Gallahue e Ozmun (2005), que fundamentam que a coordenação motora é a capacidade de integrar movimentos voluntários, permitindo que as crianças realizem ações complexas e precisas, sendo uma habilidade fundamental desenvolvida durante a Educação Infantil (0 a 5 anos).

Ainda, segundo Le Boulch (1987), a Educação Infantil deve trabalhar com a coordenação motora para desenvolver a habilidade das crianças em controlar e coordenar seus movimentos. Isso inclui atividades que promovam a coordenação óculo-manual, a coordenação motora grossa e a coordenação motora fina.

Sendo assim, é importante que os professores da Educação Infantil criem oportunidades para que as crianças desenvolvam a coordenação motora por meio de práticas lúdicas e construtivas, pois é através dessas experiências que as crianças irão se desenvolver.

A professora P5 descreveu sua resistência e os desafios em retornar a trabalhar com as turmas da Educação Infantil devido à prática pedagógica. Mencionou, também, a necessidade de se adaptar à proposta curricular.

> Eu confesso que eu resisti em retornar para a Educação Infantil, porque eu estava no Ensino Fundamental já algum tempo e essa nova proposta da Educação Infantil não me chamava atenção. Eu sei que é importante a criança brincar, ter o tempo livre, enfim, mas no meu ponto de vista era demasiado esse tempo livre, essa brincadeira em excesso e se valorizar a criança e deixar a criança fazer o que ela quer. No meu ponto de vista não era favorável, não era isso que eu queria como prática para mim. Então resisti um pouco a isso devido a essa nova prática. Mas na minha atuação na escola em que eu estou, a gente está retomando um pouquinho da prática que a gente sabe, que tinha valor, que tem valor, que tem função, que tem funcionalidade. Então a gente faz uma dosagem da prática nova com o que a gente acha que é necessário, porque a gente acha que retomar algumas coisas foi necessária.

Destacou-se na resposta acima a concepção de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental que a professora chamou de “nova prática”. Importante ressaltar que as DCNEI (2009) trazem em seu Art. 11 o destaque para a não antecipação dessa etapa:

> Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem

> antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 5).

Dessa forma, conforme o artigo acima, as práticas na Educação Infantil não devem ocorrer com o objetivo de antecipar o Ensino Fundamental, mas garantir a continuidade do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nesse aspecto, é importante elucidar o posicionamento das autoras Lira e Neves (2023, p. 2) de que “é por meio do brincar que as crianças têm a oportunidade de descobrir o mundo, sentir, criar, imaginar e construir possibilidades de apropriar-se da realidade ao seu redor”, e que seus benefícios fundamentam-se no “potencial pedagógico e formativo da prática, associado ao seu papel psicológico e social”.

Nota-se que os objetivos do brincar necessitam ser discutidos e fundamentados com o corpo docente. A criança que saiu do CMEI e está inserida na pré-escola das instituições não deixou de ser criança, ela necessita de um ambiente acolhedor, preparado para o seu desenvolvimento.

4.3.1.4 - Formação Continuada de professores – Categoria 5

Na categoria 5, discutiu-se sobre a **formação continuada ofertada pela rede e as formações buscadas pela própria profissional**. A pergunta se referia também à iniciativa de cada professora pela busca de suas próprias formações, sendo estas externas às que são ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação, como cursos, palestras, *lives* ou outras modalidades e tipos de formações.

Das cinco professoras pesquisadas, todas responderam positivamente que, além de realizarem as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal, destinadas a elas, buscam outras formações para se aperfeiçoar, ou até mesmo para tirar dúvidas em relação a condutas e comportamentos de algumas crianças.

A professora P1 respondeu: “Sim. Para estar me aperfeiçoando cada vez mais”. A professora P2 relatou: “Sim. Eu participo de todos os cursos que a Secretaria oferta e procuro fazer de forma online cursos sobre a educação, inclusão, sobre algum determinado comportamento de alguma criança eu vou pesquisar também, então sempre participo”.

Ao refletir sobre a exposição acima, da busca por novos conhecimentos para

entender e trabalhar com as problemáticas existentes no dia a dia escolar, pode-se afirmar que o professor está buscando desenvolver uma prática reflexiva. Segundo Pimenta (1999), “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”, o que faz com que o professor busque as formações para se apropriar de novos conhecimentos e reconstruir sua prática pedagógica.

> A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (Pimenta, 1999, p. 30).

A professora P4 destacou inclusive que, no dia da entrevista, estava realizando uma formação: “Sim. Normalmente eu realizo todas as formações que a Secretaria oferece, as que são feitas durante o dia de permanência, hoje inclusive fiz uma formação sobre a literatura infantil; então as formações têm agregado à minha prática”. Também afirmou que realiza formações com as empresas parceiras da Secretaria Municipal da Educação, como a Rede Paranaense de Comunicação (RPC), que ofertam formações online como os projetos “Ler e Pensar” e “Televisando”: “Sim. Participo de todas elas e, além dessas, ainda faço aquelas formações do ‘Ler e Pensar’ que são muito boas; o ‘Televisando’ também oferece ótimas oficinas, ótimos cursos; eu sempre estou me aperfeiçoando”.

Esses projetos apresentados pelas entrevistadas são formações externas, realizadas de forma online, às quais os professores do município têm acesso, conforme suas disponibilidades e interesses. São disponibilizados vários cursos gratuitos com temáticas distintas relacionadas à educação.

Sobre suas participações nas formações, a professora P5 salientou que “Sim. Participo das formações da Secretaria Municipal, faço alguns estudos de texto, participo de algumas *lives* e algumas propostas que eu vejo na internet”.

Sobre a busca por formações continuadas, cabe evidenciar sua importância na

prática docente. São oportunidades de construir uma identidade docente correlacionada à cultura escolar do ambiente de atuação. As respostas corroboram as pesquisas sobre a construção da identidade docente já aprofundadas no capítulo 2 desta pesquisa.

Acerca da importância dessas formações, Nóvoa (1992) ressalta a perspectiva crítico-reflexiva e o investimento pessoal.

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Ressalta-se na pesquisa e sobretudo nas respostas das entrevistadas a importância das formações de cunho educacional, para o compartilhamento de conhecimento entre os docentes, para uma melhoria contínua nas práticas pedagógicas aliadas à reflexão e à construção da identidade docente atrelada ao reconhecimento da cultura escolar existente na prática educativa.

Ainda sobre a **formação de professores**, questionou-se se as formações acrescentaram conhecimentos na sua prática, com as turmas de Educação Infantil, com as quais atuam neste ano. Das cinco professoras, quatro responderam que “Sim”, uma respondeu “Às vezes”; todas as entrevistadas fundamentaram suas respostas.

A professora P1 mencionou que: “Sim, pois fui me aprofundar mais no tema da inclusão, em especial no autismo”. A professora P2 respondeu que: “Sim. A gente sempre aprende alguma coisa nova”. A professora P4 expôs que executou o que aprendeu nas formações e evidenciou a aceitabilidade das crianças: “Sim. Muitas dessas atividades eu coloquei em prática com as crianças e realmente deu certo, principalmente as atividades de musicalização; nossas crianças amaram, foi muito bom”. A professora P5 respondeu que: “Sim. É sempre um conhecimento, sempre acrescentam alguma coisa”.

Já a professora P3 alegou que: “Às vezes. Minha formação em Neuro fez com que eu conseguisse observar as crianças de uma outra forma, já a de Gestão não envolveu muito a parte da Educação Infantil e agora o curso Alfabetização e Letramento”.

Ao analisar as respostas, percebeu-se que as professoras compreendem que a instituição de ensino é um ambiente educativo de troca de conhecimentos. Ao passo que o docente, ao buscar uma formação, está adquirindo novos conhecimentos, esse novo aprendizado está interligado à criança, na sua nova prática, na construção contínua de sua identidade profissional docente.

Segundo Nóvoa (1992), a escola não se transforma sem o esforço e comprometimento do professor, e os docentes não podem se modificar sem a mudança das escolas em que trabalham. O autor afirma ainda que “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (Nóvoa, 1992, p. 29).

Na sequência, questionou-se sobre quais formações ofertadas pela Rede Municipal da Educação de Campo Largo as professoras participaram. Das cinco entrevistadas, três responderam que participaram naquele ano, duas mencionaram que naquele momento da entrevista ainda não haviam participado das formações ofertadas no ano de 2024.

A professora P3 expôs que já participou de algumas formações como: “Literatura infantil, movimento, outra formação que envolvia o campo de experiência do Corpo, Gesto, Sons e Movimento”.

A professora P4 salientou que participa de quase todas as formações ofertadas pela rede municipal: “Participo de quase todas elas; esse ano foram poucas, porém as que eles fizeram online participei de todas”.

A professora P5 respondeu que já participou e que iniciará outra formação: “Transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o primeiro ano, irá começar uma nova sobre Leitura na Educação Infantil”.

Ainda sobre as **formações**, foram questionadas se as formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação auxiliam na execução da prática pedagógica. Das cinco professoras, duas, P1 e P2, afirmaram que as formações auxiliam “às vezes”. A professora P2 justificou sua resposta:

> Às vezes. Algumas coisas que eles nos passam para fazer, às vezes, fogem um pouco da realidade. Exemplo: não trabalhar com a criança o alfabeto, só brincar, a gente brinca, mas sempre com cunho pedagógico. Porque se não eles vão ter feito o 1º e 2º ano sem noção nenhuma de letras e números.

Cabe destacar novamente que a brincadeira na Educação Infantil é uma prática fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além disso, a brincadeira não exclui a possibilidade de apresentar conceitos básicos de letras e números de forma lúdica, significativa, experiencial e prazerosa. No entanto, a formalização do ensino de letras e números é uma responsabilidade do Ensino Fundamental, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabelece que a alfabetização é uma responsabilidade dessa etapa do ensino. Segundo essa lei, a Educação Infantil deve se concentrar em promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a sua capacidade de aprender e se desenvolver.

As professoras P3, P4 e P5 responderam que as formações auxiliam na execução da prática pedagógica e argumentaram suas respostas. A professora P3 destaca a possibilidade de adaptar o conhecimento, pois o que é transmitido envolve a realidade do que vem sendo trabalhado atualmente: “Sim. Porque elas têm um foco bem na realidade do que está sendo trabalhado no momento; é claro que todas as turmas têm suas particularidades, mas algum conhecimento a gente consegue adaptar para trabalhar em sala”.

A professora P4 confirmou que, na sua maioria, as formações de professores dão possibilidade de execução: “Todas elas são bem boas e quase todas a gente põe em prática”.

Já a professora P5 reforçou a necessidade de revisão das formações para auxiliar mais os professores:

> Sim. Há sempre um conhecimento, uma nova visão que a gente tem, porém, quem faz essas formações, os textos, os estudos, nem sempre esteve na sala de aula, no chão de sala de aula, ou se esteve já faz algum tempo, porque precisa ser revisto algumas coisas que eles nos passam. Então participo sempre, algumas coisas auxiliam, mas acredito que ainda há uma falha aí. Eu acredito que precise é ser revisto para auxiliar mais ainda do que já auxiliam.

Destaca-se, na fala da professora P2, a ideia equivocada de uma Educação Infantil preparatória, a qual menciona o apoio ao processo de aquisição da leitura e escrita. Fundamenta-se que, na Educação Infantil, o mundo das letras no qual a criança está inserida deve ser contemplado de forma prazerosa, conforme evidenciam Oliveira *et al.* (2019, p. 204): “as crianças notam a presença da escrita e se interessam

por desvendá-la. Cabe aos professores cuidar e estar atentos para que o contato das crianças com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo da criança de aprender a escrever".

As autoras complementam sobre os antigos métodos de alfabetização utilizados por professores que ainda são a realidade de muitas regiões:

> Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje essa é uma realidade em muitas regiões do país. Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita, e enfatizam a decodificação do escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever (Oliveira *et a*l., 2019, p. 204).

É necessário refletir sobre o processo da leitura e escrita na Educação Infantil, que ele seja inserido de forma que respeite as características do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa tão importante do desenvolvimento infantil. Evidencia-se ainda o que Oliveira *et al*. (2019, p. 205) expõem: "não se defende qualquer método de alfabetização, mas sim uma abordagem que trabalhe diversas práticas sociais da leitura e de escrita, que trate as manifestações de nossa língua em sua complexidade e não da decodificação de sinais simples".

Sobre as formações continuadas, perguntou-se às professoras quais os desafios ou dificuldades que elas percebem em relação às formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação e se elas têm conseguido aplicar as ideias ou sugestões apresentadas. Das cinco professoras entrevistadas, apenas a professora P3 afirmou que "sim", que consegue aplicar as sugestões apresentadas e justificou sua resposta:

> Sim. Muitas vezes as formações ofertadas não levam em consideração como são as crianças atuais, além de que os temas abordados são repetitivos e os conteúdos passados de maneira superficial. Desde o começo do ano, participei de uma formação que foi bastante interessante, a respeito do uso da literatura, com uso de diferentes recursos para realizar a contação de histórias.

As quatro professoras responderam que às vezes conseguem aplicar os

conhecimentos que recebem nas formações. A professora P1 salientou a falta de comunicação em relação ao posicionamento dos coordenadores de Educação Infantil nos anos anteriores:

> Às vezes. A falta de comunicação entre a equipe da Educação Infantil nos anos anteriores, onde questionava algumas práticas e algumas falas, mas não entendiam a realidade da escola. Algumas ideias, sugestões não conseguimos aplicar na realidade do dia a dia.

A professora P4 expôs os desafios que encontra devido à localização física da instituição, dificultando o desenvolvimento de algumas práticas: “Às vezes. Muitas dificuldades estão relacionadas ao espaço físico, algumas formações falam de exploração do meio ambiente, exploração do meio ambiente aqui no centro da cidade é muito difícil trabalhar”.

A professora P5 justificou seus desafios e dificuldades devido ao número de crianças em sala de aula correlacionado ao tempo e espaço físico da instituição:

> Às vezes. Dificuldades e desafios não percebo. Lógico, eles sempre querem algo dessas formações, eu digo uma atividade em sala de aula, tomar um projeto com as crianças, aí acaba se tornando um desafio porque pelo tempo que a gente tem, pela quantidade de alunos que a gente tem, às vezes as propostas não dão muito certo. Nem sempre é possível como eu disse, pela falta de tempo, pelo número de alunos, pela falta de espaço físico dentro das nossas escolas.

A professora P2 argumentou a necessidade de adaptação das atividades do dia a dia com a preocupação da alfabetização:

> Às vezes. Eles nos passam que a gente deve brincar, trabalhar a realidade do aluno, mas se a gente só ficar nessa de trabalhar só no brincar e não ofertar uma atividade no papel, trabalhar a questão de segurar o lápis, as cores, assim no registro, a gente não vai conseguir formar. Lá no primeiro ano, no segundo ano para alfabetizar não vai conseguir, porque eles vão chegar lá e não vão saber as letras do alfabeto, não vão saber fazer a junção dessas, nem das vogais. Só o brincar que a Secretaria nos oferece não tem efeito, então a gente foge um pouquinho para forçar eles, forçar eles um pouquinho mais.

Cabe enfatizar, a partir da análise das respostas das entrevistadas, que a dificuldade em relação ao espaço físico e a preocupação com a alfabetização são marcantes. Defende-se, portanto, que a criança na Educação Infantil não aprende

apenas com “atividades no papel”.

A esse respeito, pode-se ressaltar as discussões sobre o brincar trazidas por Oliveira *et al*. (2019), quando tratam da importância dos planejamentos e propostas pedagógicas para crianças de 3 a 5 anos. Essas autoras evidenciam que à medida que a criança brinca de faz-de-conta, ela está brincando e aprendendo; a imaginação predomina nesses momentos, e “esse processo psicológico novo para a criança provoca um salto em seu desenvolvimento mental, e é por isso que é vista como uma das principais atividades da Educação Infantil” (Oliveira *et al*., 2019, p. 165).

Quando as crianças brincam, elas se desenvolvem de maneira integral. O brincar é uma forma natural de aprender, explorar e se expressar. Nele, desenvolvem-se habilidades importantes, como resolver problemas, criar coisas novas e trabalhar em equipe. Cada criança tem seu jeito de brincar, e é importante que haja liberdade para fazer isso nos espaços da Educação Infantil, pois o brincar faz bem para a saúde mental, para o bem-estar e para a capacidade de aprender e desenvolver de modo integral.

Ainda sobre o tempo e a intensidade do brincar no dia a dia escolar, é importante destacar que:

> O tempo do brincar é vivido com intensidade pelas crianças que pensam sobre o que viveram, elaboram ideias que surgiram e comentam em casa com os pais e os irmãos, recolhem novas informações, refazem os enredos. O desenvolvimento de enredos mais complexos exige tempo das crianças, não apenas no momento em que estão brincando, mas também nos dias subsequentes. Por isso, é importante que a brincadeira tenha um caráter permanente na rotina da criança em uma instituição de Educação Infantil e dure o tempo necessário para o desenvolvimento de enredos e cenários cada vez mais complexos (Oliveira et al., 2019, p. 167-168).

A última questão da entrevista tratou sobre quais os temas que gostariam que fossem trabalhados nas formações. Das cinco professoras, quatro sugeriram para as formações continuadas o trabalho com o tema da **inclusão**, e uma professora sugeriu **Saberes e Conhecimentos da Educação Infantil.** Em seguida, surgiram sugestões de como trabalhar com determinados temas referentes às crianças com necessidades especiais, como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, e área motora.

A professora P5 ressaltou a importância de formações que trabalhem a prática pedagógica na inclusão: “O que fazer para uma criança que tem dificuldade na fala,

na compreensão, atenção, concentração e autismo".

A inclusão é um aspecto que foi evidenciado em diversos momentos das entrevistas. É uma situação complexa e nem sempre aparente, porque envolve não apenas a presença física de todas as crianças no ambiente escolar, mas também a garantia de que elas tenham oportunidades iguais de aprender e participar. Isso que exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na cultura escolar, nas políticas educacionais e muitas formações para atender às necessidades diversas das crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade.

Essa prática inclusiva[9] envolve romper com barreiras atitudinais, físicas e curriculares; sua complexidade está em lidar com as diversas necessidades, habilidades e contextos das crianças, exigindo uma abordagem adaptável, criativa e colaborativa por parte de todos que compõem a comunidade escolar.

Parte-se do reconhecimento de que cada criança inclusa é única, e as condutas nem sempre são iguais e não seguem regras; elas devem ser olhadas de forma única. Então, cabe aos profissionais encontrarem meios de trabalhar com as suas potencialidades. Ressalta-se ainda a importância do apoio da equipe gestora, pedagógica e secretarias de educação darem suporte a esses profissionais.

A formação continuada é fundamental para os professores que atuam na inclusão escolar, pois permite que desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades das crianças com alguma deficiência. Segundo Glat (2007), a formação continuada é essencial para que os docentes possam se sentir preparados para lidar com as diversidades e necessidades especiais dos estudantes.

Além disso, Baptista (2010) destaca que a formação continuada deve ser uma prioridade para as escolas que buscam promover a inclusão escolar, pois permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A formação continuada também pode contribuir para a mudança de atitudes e crenças dos professores em relação à inclusão escolar, o que é fundamental para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

A análise das respostas das professoras pesquisadas permitiu elencar as **situações e principais desafios que têm sido enfrentados na docência na**

[9] Sobre a inclusão na Educação Infantil ver Santos e Almeida (2017).

Educação Infantil, considerando a formação continuada e o Referencial Curricular, sendo elas: a falta de profissionais na rede, a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, a desestrutura familiar, a falta de espaço físico adequado nas salas de referência e instituições, a organização dos tempos e espaços, o número excessivo de crianças dentro das turmas, a inclusão atrelada à falta de profissionais de apoio, e a pouca valorização dos profissionais da Educação perante as famílias.

Portanto, é imprescindível e fundamental que os docentes tenham formação continuada e uma prática reflexiva e crítica para lidar com as constantes mudanças curriculares que envolvem a cultura escolar e as práticas educativas. Além disso, são necessárias políticas eficazes que garantam boas condições de trabalho, planos de carreira estruturados, formação continuada de qualidade, valorização profissional e investimentos contínuos no desenvolvimento dos professores.

Concorda-se com Nóvoa (1992, p. 29) quando afirma que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Com isso, entende-se que durante todo o processo de desenvolvimento profissional que acontece dentro da cultura da escola, iluminam-se novos olhares sobre as possíveis práticas pedagógicas de formação continuada, com o objetivo de melhor formar nossos docentes em um processo coletivo de desenvolvimento.

4.3.2 Categorias de análise da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Largo/PR

Na sequência, são dispostas as categorias de análise da pesquisa provenientes das entrevistas com os dois coordenadores participantes da pesquisa.

4.3.2.1 - Identificação Docente e Formação Profissional – Categorias 1 e 2

Nessas categorias, as perguntas destinaram-se a caracterizar a identificação docente em relação à idade e tempo de docência, formação inicial e especializações já realizadas pelos coordenadores.

Os coordenadores possuem idades de 45 e 36 anos, compreendem um período

de docência de 16 e 14 anos, e ambos estão atuando na coordenação da Educação Infantil do Município de Campo Largo há 7 e 6 anos, respectivamente.

No quesito curso de formação inicial, um dos coordenadores entrevistados possui o curso em nível médio, o curso de Magistério; em relação à graduação, os dois coordenadores possuem o curso de Pedagogia. Sobre cursos de especialização, os dois possuem mais de um curso de especialização na área educacional e especialização na área clínica, conforme dados apresentados no Quadro 7.

QUADRO 7 - FORMAÇÃO DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS

Coordenador	Formação Inicial	Graduação	Especialização
C1	Magistério	Pedagogia	Arteterapia Educação - Literatura Infantil - Psicomotricidade - Educação Infantil abordagem Reggio Emilia - Gestão Escolar
C2	Ensino Médio	Pedagogia	Ensino Lúdico - Educação Física Escolar - Educação Infantil na abordagem Reggio Emília - Educação Especial - Psicopedagogia, Psicologia Social em Método Aba - Psicomotricidade Relacional

FONTE: organizado pela autora (2024)

4.3.2.2 - Conhecimentos sobre o Referencial Curricular e BNCC - Categoria 3

Nesta categoria. tratou-se do **conhecimento dos coordenadores entrevistados em relação ao Referencial Curricular do Município de Campo Largo e à BNCC.** Inicialmente, perguntou-se como eles avaliam a proposta do Referencial Curricular que foi construído a partir da BNCC. Os dois participantes avaliaram positivamente o documento, inclusive disseram que participaram de sua elaboração, que ele provém das leituras e embasamento do Referencial Curricular do Paraná (2018)[10] e da BNCC (2017).

Na sequência, os coordenadores foram questionados se, de um modo geral, consideram que os professores das turmas da Educação Infantil do município **estão conseguindo trabalhar com as propostas de contextos de aprendizagem, cantos de aprendizagem, e espaços diversificados**, conforme as orientações recebidas.

[10] O município de Campo Largo não possui sistema próprio de ensino, mantém-se vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná; por isso, o Referencial Municipal é um compilado do Referencial do Estado do Paraná, acrescido das particularidades do município.

Os coordenadores relataram que há uma boa aplicação destas formas práticas pedagógicas. O coordenador C1 complementou a esse respeito:

> Há mais facilidade de entendimento pelos professores que trabalham nos CMEIs devido à continuidade de informações e lógico que algumas resistências ainda a gente encontra, mas nas escolas a dificuldade é maior pelo fato da descontinuidade nas turmas de Educação Infantil pelos professores.

O coordenador C2 ressaltou sua percepção quanto à Educação Infantil:

> De modo geral, eu vejo que a Educação Infantil do município tem avançado com toda essa questão que foi trazida sobre os cantos de aprendizagens e contextos. Os espaços diversificados estão sendo implementados, precisa de uma evolução, então isso varia muito de instituição para instituição. Tem algumas instituições que estão mais avançadas, outras que não estão tão avançadas, mas todas estão nesse sentido.

.

Nesse aspecto, o coordenador C2 comenta de forma positiva o trabalho que já vem sendo desenvolvido dentro das instituições municipais, que cada instituição, dentro das possibilidades que possui, está implementando os espaços diversificados. Ainda sobre sua percepção em relação à Educação Infantil, discorre que:

> A gente não tem nenhuma que não esteja caminhando nesse sentido, porém vai muito da formação de cada profissional e da leitura que eles têm sobre esse novo currículo, vamos dizer assim, esse novo arranjo curricular, porque não é um novo currículo, é um arranjo dentro da BNCC que foi colocado também dentro do nosso Referencial de Campo Largo. Precisa ainda de bastante leitura, de bastante evolução profissional e pessoal de cada professor, para que isso seja mais bem implementado. A Secretaria oferece formações, para esse sentido precisa ainda de evolução, mas estamos no caminho, eu vejo os professores nesse caminho com certeza.

No que se refere ainda à **execução do currículo da Educação Infantil no município**, foram questionados quais os principais **desafios ou dificuldades relatados pelos profissionais** na prática diária diante da proposta. O coordenador C1 destacou a falta de profissionais na rede e relatou as ausências dos docentes: “Profissionais em afastamento e faltas de profissionais mesmo na rede”.

O coordenador C2 expôs o entendimento dos docentes da proposta atual comparando-a com as práticas desenvolvidas anteriormente e o tempo de

desenvolvimento das práticas com as crianças.

> Pensando no que os profissionais nos trazem de dificuldade, por mais que se relate de formas diferentes, mas bate sempre na questão de acreditar que o que eles faziam antigamente, com a nova base, com um referencial, não vale de nada e que eles teriam que fazer algo novo. A dificuldade que eles têm é de entender que eles já faziam coisas que estavam certas, porém hoje foi trazida numa perspectiva diferente, que eles precisam apenas é melhorar um ou outro aspecto ou oferecer dentro da proposta mais a possibilidade de que as crianças se expressem. Deixar dentro das propostas as crianças experienciar mais, explora mais os materiais ofertados, que uma atividade pode ser estendida por uma semana inteira, que não precisa ser feito rapidamente.

Ao analisar as exposições dos coordenadores em relação às mesmas perguntas indagadas às professoras pesquisadas, percebeu-se que as professoras fundamentaram dentro de suas realidades diárias, e os coordenadores apresentaram suas observações e pontuações a partir das queixas que recebem do grupo docente, em relação aos desafios e dificuldades encontradas por esses profissionais cotidianamente.

As situações diárias encontradas na docência para a execução das práticas pedagógicas perfazem a falta de profissionais na rede, a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, a desestrutura familiar, a falta de espaço físico adequado nas salas de referência e instituições, a organização dos tempos e espaços, o número excessivo de crianças dentro das turmas, a inclusão atrelada à falta de profissionais de apoio. Esses relatos dos coordenadores confirmam as respostas das professoras entrevistadas.

4.3.2.3 - Formação Continuada – Categoria 4

Na categoria de análise quatro, enfatizou-se a importância **da formação continuada**. Inicialmente, questionou-se aos coordenadores se as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação auxiliam na execução da prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município. Os dois coordenadores afirmaram que sim e cada qual fundamentou sua resposta conforme seu ponto de vista.

O coordenador C1 afirmou: “Sim. Toda formação é um processo de troca”. Já o coordenador C2 ressaltou que as formações auxiliam o corpo docente, mas também é necessário que o profissional vá em busca da formação de modo a aliar a sua prática ao que aprende nas formações.

Evidenciou-se, pelos dois entrevistados, que há docentes que chegam com a formação inicial deficitária, e que muitos, pela sobrecarga diária dos desafios já elencados, apresentam uma suposta resistência às práticas, sem um olhar reflexivo sobre elas.

> Eu penso que sim, as formações que são ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação auxiliam na práxis do professor, tudo o que é feito e proporcionado é de acordo com as necessidades levantadas na rede, necessidades que são mais gerais e necessidades específicas para grupos específicos e tende sim a ajudar nessa atuação. No entanto, varia muito de profissional para profissional, devido a sua formação base e a sua busca constante por aprimoramentos. Muitas coisas que são ofertadas, e a gente acredita pela formação que o profissional já deveria ter, que ele consegue a partir das informações passadas ancorar com o que ele já sabe. Mas muitas vezes por uma formação deficitária e defasada desse profissional, ele acaba não conseguindo colocar em prática tudo aquilo que é passado, ou se inspirar naquilo ou conseguir agregar o que ele já faz por falta de conseguir ancorar na sua formação básica. Então, por mais que a formação ofertada ajude muito, mas depende desse receptor para conseguir colocar em prática tudo isso.

Ao refletir sobre a questão da formação considerada pelos coordenadores como “deficitária” no sentido da formação inicial, há uma preocupação nesse sentido, pois é essa formação que alavanca os profissionais que atuarão nas redes de ensino, e esses devem ser bem formados. Sobre a importância da formação dos professores no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, Hegeto e Roballo (2023, p. 63) ressaltam que “é necessário elucidar que as limitações no ensino podem estar atreladas, entre outros aspectos, às fragilidades na formação continuada dos(as) docentes e à falta de planejamento e de reflexão sobre as práticas”.

Ainda sobre a reflexão dos planejamentos e práticas, cabe citar a defesa de Hegeto e Roballo (2023) sobre a potencialidade dos momentos de autoavaliação durante o planejamento das práticas educativas:

> O planejamento das práticas educativas torna-se um ato de reflexão que permite momentos de autoavaliação do(a) professor(a) e a previsão das

> ações educativas, frente a uma realidade frequentemente desafiadora. É fundamental o ato de planejar, tendo em vista as reais necessidades dos(as) alunos(as). Por este motivo, é fundamental que durante os processos de formação continuada dos professores(as) haja sempre espaço para o diálogo sobre metodologias e encaminhamentos, como também, sobre a complexa realidade discente (questões que dizem respeito à vulnerabilidade social, entre outras), a fim de promover a mudança de paradigmas quanto às práticas docentes (Hegeto; Roballo, 2023, p. 64).

Para finalizar, os coordenadores foram questionados sobre os **desafios ou dificuldades que eles percebem em relação às formações ofertadas** pela própria Secretaria Municipal da Educação. Nesse quesito, o coordenador C1 ressaltou a "Falta do espaço e a equipe coordenadores da Educação Infantil pequena, reduzida". O coordenador C2 relata que:

> A secretaria oferece formações que são pertinentes [...] porém quando é ofertado pela secretaria muitos profissionais entendem como uma imposição e se colocam de forma contrária. Eles não têm uma reflexão sobre esse trabalho, que não é uma imposição, mas um direito da criança.

Nesse aspecto, o coordenador refere-se à ideia de que as formações ofertadas pela equipe da Secretaria, em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, são vistas ou percebidas como imposição, gerando uma situação negativa que precisa ser tratada e observada. Porém, os docentes devem refletir que as propostas pedagógicas são um direito das crianças para seu desenvolvimento integral.

Após a análise das entrevistas, evidencia-se a necessidade de se repensar na necessidade de políticas educacionais em relação às ações voltadas à valorização e reconhecimento dos profissionais que atuam no dia a dia dentro das instituições de Educação Infantil, construindo e reconstruindo suas identidades dentro da cultura escolar. Salienta-se que essa construção diária exige grandes esforços cognitivos e emocionais dentro da atual realidade em que se encontra a educação.

Reforça-se o que o autor Marcelo (2009b) mensura, que "o vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade docente hão de ser levados em conta na hora de apresentar propostas formativas", que as emoções estão entrelaçadas a "como se ensina, como se aprende e como se aprender a ensinar" (Marcelo, 2009b, p. 116).

O vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos é fundamental na

construção da identidade do professor. As emoções influenciam diretamente como se ensina e como se aprende. É essencial considerar esses aspectos ao elaborar propostas de formação docente, pois o modo como os professores lidam com suas próprias emoções impacta sua prática pedagógica e a forma como as crianças aprendem. A conexão entre emoções e ensino é intrínseca na formação e atuação, afetando tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento profissional e cultural dos educadores.

As entrevistas, de um modo geral, destacam que a Educação Infantil é um entrelace de emoções, onde as crianças aprendem a partir do brincar, do seu corpo em movimento, das suas experiências, e isso só acontece com a mediação entre os pares. Um desses pares é o professor bem formado que compreende a importância da formação e do desenvolvimento profissional docente na sua atuação e se percebe como um autor reflexivo diante das propostas curriculares de cada etapa de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação discorre sobre a relação entre a Educação Infantil e as propostas curriculares em vigor no Município de Campo Largo, com foco na contribuição da formação continuada para a docência. Os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada ofertada no município pode e deve ser um fator importante para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil.

As análises realizadas contribuem para orientar e, de certa forma, direcionar o processo de formação docente, destacando as dificuldades e possibilidades da formação integral das crianças diante das mudanças da proposta curricular e das novas situações do contexto atual do município.

A compreensão das influências culturais presentes no ambiente escolar, articulada às propostas curriculares do município, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), revelou-se fundamental para uma análise crítica da prática docente e da formação continuada no município pesquisado. Os dados coletados junto às docentes permitiram uma reflexão aprofundada sobre as implicações da formação continuada na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente.

Considerou-se na pesquisa o peso das influências culturais do ambiente escolar e a proposta do Referencial Curricular do Município, visando ressignificar a oferta diante da formação docente continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores do município.

A partir da revisão de literatura e reflexão dos documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, evidenciou-se a importância da formação e atuação docente específica para o trabalho com os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC.

Parte-se da defesa de que à medida que se exige que o professor trabalhe com os conhecimentos presentes na Base, é preciso formá-lo bem, dando espaço, autonomia e oportunidade para que discutam criticamente as experiências ali propostas, compreendendo que a Educação Infantil não pode estar alinhada a uma formação alienada voltada apenas para o desenvolvimento das competências e habilidades que respondam aos anseios do mercado e sociedade neoliberal. Por isso, a formação de professores é um elemento crucial para uma ação consciente e crítica

em relação ao processo de reorganização curricular.

Buss-Simão (2015) explicita a importância dos docentes da Educação Infantil terem uma formação continuada e com reflexões em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente; reforça ainda a necessidade de pesquisas que retratem a realidade vivida pelas redes municipais de educação, as responsáveis pela oferta da Educação Infantil.

No que se tange à cultura escolar, as pesquisas têm mostrado que ela se torna uma matriz de referência para as práticas educativas no cotidiano escolar, visto que os processos culturais que intercorrem dentro de cada estabelecimento de ensino são, de acordo com Forquin (1992), singulares, pois a cultura produzida na escola parte dos instrumentos normativos responsáveis pela organização do ensino.

Ao refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, entende-se que pode ocorrer individual ou coletivamente, preferencialmente no local onde o docente atua. À medida que esse desenvolvimento ocorre, o docente constrói e reconstrói sua identidade profissional de forma contínua e constante.

Concorda-se com Tardif (2012) ao reconhecer a existência de saberes próprios dos professores, como os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes estão presentes diariamente na atuação das práticas pedagógicas, na construção e na execução dos currículos, possibilitando que as escolhas dos docentes diante das propostas sejam as mais assertivas possíveis.

Ao realizar a reflexão sobre as DCNEI, a BNCC, o Referencial Curricular do Município de Campo Largo e os artigos correlacionados, pode-se evidenciar algumas considerações relevantes no que se refere ao processo educativo e ao desenvolvimento da criança nessa etapa.

Embora a inserção das crianças de 4 e 5 anos no ensino obrigatório tenha sido um avanço , quando definida a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, necessita-se ainda de mais reconhecimento e valorização por parte do estado e da sociedade como um todo.

No que se refere à atuação e desenvolvimento profissional docente enquanto elemento da cultura escolar, requer-se condições apropriadas para a realização do trabalho visando ao desenvolvimento integral e continuado da criança, o que inclui tempo para o planejamento de práticas pedagógicas diversificadas, espaço coletivo para discussões entre os pares, garantia da hora-atividade, estudo semanal, salário

compatível e plano de carreira, entre outras condições necessárias correlacionadas.

Defende-se que a formação continuada deve estar inserida no tempo e espaço de trabalho, demandando planejamento e condições dignas de trabalho a serem garantidas por parte das secretarias de educação, o que inclui mais profissionais e, portanto, exige um maior investimento e financiamento por parte dos governantes e secretaria da educação do município.

Relacionada ao desenvolvimento e à atuação docente, a construção da aprendizagem na Educação Infantil pode ser mediada a partir das interações e brincadeiras, com contextos de vivências experienciais mediadas pelo docente. Evidenciou-se na pesquisa a importância da formação e atuação docente reflexiva para uma ação consciente e intencional diante do processo de reorganização curricular e inovações nas práticas educativas, comprometidas com a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, salienta-se, em acordo com o que trazem as autoras Lira e Neves (2023), a necessidade de os docentes inserirem em suas práticas pedagógicas cotidianas a base do brincar e que suas formações considerem essas reflexões e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Como resultados, constatou-se que as situações e desafios elencados pelos docentes e coordenadores permeiam a falta de profissionais na rede, a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, o impacto da desestrutura familiar, a falta de espaço físico adequado nas salas de aula e instituições, a falta de professores e pedagogas na rede, uma melhor organização dos tempos e espaços, o número excessivo de crianças dentro das turmas, a inclusão atrelada à falta de profissionais de apoio e formação específica para o trabalho com a inclusão, a pouca valorização dos profissionais da educação perante as famílias, dentre outros aspectos evidenciados ao longo desta pesquisa.

Reitera-se, portanto, a importância da formação e prática docente reflexiva e crítica perante o processo contínuo de reestruturação curricular e mudanças trazidas nas práticas educativas decorrentes das novas propostas e referenciais curriculares. Assim como são necessárias políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho e carreira, que permitam de fato a participação dos professores, durante o horário de trabalho, na formação continuada, o que demanda uma maior valorização e investimentos contínuos no aprimoramento docente. Isso contribuirá para uma

educação de qualidade e para o crescimento profissional e o desenvolvimento dos educadores.

Necessita-se ter consciência da afirmação da profissão docente e da cultura escolar como eixos centrais na efetiva construção de uma escola de qualidade, o que requer o cumprimento de políticas educacionais. A docência se pauta em ações que vão além dos valores éticos, pois envolve a capacidade e o compromisso em fazer o melhor possível, em todas as situações, principalmente na postura crítica diante dos saberes e conhecimentos propostos nos documentos.

Considera-se essencial a defesa dos docentes como produtores de conhecimento no cotidiano escolar e não podem ser compreendidos como meros executores de currículos, por isso a importância da formação continuada e do financiamento e investimento irrestrito da educação em todas as etapas, especialmente na Educação Infantil.

Nesses pontos centrais, são consideradas as influências da cultura escolar e de cada escola na atuação docente com crianças, e as necessidades da formação e do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil.

Ao colocar em discussão a educação das crianças em um contexto complexo, visa-se contribuir para as pesquisas sobre a importância da formação de professores, especialmente daquela para atuar na Educação Infantil, a partir da constante discussão das ações docentes nas escolas e das formas de implementação da proposta do Referencial Curricular de Campo Largo. Que essa pesquisa inspire outros profissionais a prosseguirem com estudos sobre essa temática, contribuindo, assim, para a área da formação de professores e do currículo, sobretudo na relação com os aspectos culturais e o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil** - 1990 – 1998. Brasília: Mec/Inep/Conped, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In. **Currículo e Linguagem na educação infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1 ed. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; vol 7) – Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. Porto Editora, 1999.

BONDIOLI, A., & MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2013.

BORTOLANZA, A. M. E, FREIRE, R. T. J. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo.** Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 23, n.49, p.67-96, set/dez 2018. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRETON, D.L. **Aprender o impalpável: sobre o ensino do yoga**. P.17-30. Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Jean Carlos Gonçalves, Marynelma

Camargo Garanhani, Michelle Bocchi Gonçalves, organizadores. 1. ed. - São Paulo: Hucitec, 2020.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 4. ed. Trad.: Marisa Corrêa. São Paulo: Papirus, 2003.

BUSS-SIMÃO, M. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ANPED, 2015

CAMPO LARGO. **Referencial Curricular Princípios, Direitos e Orientações. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Campo Largo. 2019.

CAMPO LARGO. **Lei Municipal nº 2028/08**. Disponível em: www.leismunicipais.com.br. Acesso em: 20 jan. 2024.

CRESWEL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Editora Penso. Porto Alegre, 2014.

CUNHA, J. A. C.; RIBEIRO, E. M. S. A **Etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para estudos organizacionais**. Qualitas Revista Eletrônica, Campina Grande, PB, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/378517069/A-Etnografia-como-Estrategia-de-Pesquisa-Interdisciplinar-pdf. Acesso em: 26 maio 2025.

EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2016.

FONTANA, F.; PEREIRA, A. C. T. **Pesquisa Documental.** Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. Organizadores Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Michel Corci Batista. 2 ed. Ponta Grossa - Pr: Atena, 2023.

FORQUIN, J. C. **Teoria & Educação**. Texto Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

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

GALLAHUE, D. L., & OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2005.

GANDINI, L. Espaços educacionais e criativos: reflexões sobre a abordagem de Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman. **As cem linguagens da criança.** p. 137-153. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEMEYER, R. C. C. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Sociedade**, v 22, jul/dez, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 16 ago. 2023.

HEGETO, L. de C. F. **A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de didática geral**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HEGETO, L. de C. F. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 89–108, 2019. DOI: 10.31639/rbpfp.v11i20.189. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/189. Acesso em: 29 abr. 2025.

HEGETO, L. C. F.; ROBALLO, R. O. B. **Desafios para a construção de uma escola justa: análise do planejamento docente nos anos iniciais**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v.27, n.54, 2023. Educação e Sociedade - LES, v.27, n.54, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2995. Acesso em: 20 nov. 2024.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Mediação. 2017.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1987.

LIRA. A. C. M; NEVES, F. I. D. Onde está o brincar no curso de pedagogia? Existências e ausências na formação docente. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, p. 1-15, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i2.10587 Acesso em: 09 mai 2025.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E., SAITO, H. T. I., YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governos do pequenos. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, p. 217 – 236, Jan-Abr 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272. Acesso em: 13 mar. 2025.

LOPES, D. M. de C.; LEAL, F. de L. A.; AMORIM, A. L. N. de. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções, legislação e invisibilidades. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66133. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66133. Acesso em: 01 maio 2025.

LOUZADA, V.; ALBUQUERQUE, L.; AMANCIO, C.. EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: COMPROMISSO COM A QUALIDADE SOCIAL. Cadernos CEDES, v. 43, n. 121, p. 101–111, set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente, passado e futuro.** Revista de Ciências em Educação. n. 8. Jan/Abr 2009a. p. 07-22. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

MARCELO, C. **O professor principiante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte. v. 2. n. 3. Ago - dez. 2010. p. 11-49. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 20 out. 2023.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte. v.1 (1), p. 109 -131, 2009b.

MORAIS, G. A S.; JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 15, n. 37, p. e15001, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15001. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001. Acesso em: 04 maio 2025.

MORO, C., VIEIRA, D. M. **Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente.** Catarina Moro, Daniele Marques Vieira, organizadoras. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NÓVOA, A.; ALVIM Y. C. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 - 1970 – 2020. **Revista História da Educação**. v. 25, e110616, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616. Acesso em: 16 jan. 2025.

NÓVOA, A.; ALVIM Y. C. Os professores depois da pandemia. **Dossiê Democracia, escola e mudança digital: Desafios da contemporaneidade. Educ. Soc.**, Campinas, v.42, e249236, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.249236. Acesso em: 16 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. v. 27. 2022. P. 1-20 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em: 09 ago. 2023.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação infantil**. 3º ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, L. E. **Sobre a organização curricular da educação infantil: conversas com professoras a partir das diretrizes curriculares nacionais.** Revista Zero a Seis, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. Disponível: em: https://www.researchgate.net/publication/318479721_Sobre_a_organizacao_curricular_da_Educacao_Infantil_conversas_com_professoras_a_partir_das_Diretrizes_Curriculares_Nacionais. Acesso em: 09 ago. 2023.

PAULA, R. M; MORO, C.; Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado do Paraná. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa. v.26. p.1-21, e-20351.0113, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20351.013. Acesso em: 01 maio 2025.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Primeira Parte A cultura, o currículo e a prática escolar. Disponível em: https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/132531452.pdf. Acesso em: 09 ago. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013. Disponível em: chttp://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdfurrículo. Acesso em: 01 out. 2023.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza Almeida. Inclusão na educação

infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, set/dez. 2017. Disponível em: https://edubase.sbu.unicamp.br/items/78191dd2-e12b-4b17-9496-ade6e1825d5. Acesso em: 08 jan 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Segunda edição, 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación i historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, p. 63-82, 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenvolvimento profissional docente à partir da cultura escolar e a implementação da proposta do Referencial Curricular de Campo Largo/PR - Educação Infantil

Pesquisador: LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 79320524.4.0000.0214
Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.897.709

Apresentação do Projeto:
A pesquisa sobre a análise do desenvolvimento profissional docente à partir da cultura escolar e a implementação da proposta do Referencial Curricular de Campo Largo/PR para a Educação Infantil problematiza os desafios no desenvolvimento profissional, no âmbito da formação
continuada, de docentes que atuam na Educação Infantil, diante da proposta do Referencial Curricular do Municipio de Campo Largo/PR.
A discussão sobre esta temática, se apresenta como imprescindível diante das exigências e constantes mudanças quanto ao norteamento dos currículos voltados para a Educação Infantil. Este tema influencia diretamente a qualidade da Educação Infantil e se torna imprescindível e
referência a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino. É extremamente importante o estudo frente a essas necessidades e desafios encontrados por esses profissionais que atuam diariamente com crianças. Reitera-se a positividade de haver formações
voltadas aos desafios que serão elenvados por esses profissionais pesquisados, pois sucessivamente acredita-se nas melhorias das práticas pedagógicas em sala de aula, beneficiando positivamente tanto o profissional de ensino quanto a criança no seu desenvolvimento em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e os desafios encontrados na execução da proposta do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com vistas a minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, as pesquisadoras pretendem:

1. Aplicar o questionário de entrevista de forma individualizada, para que não haja comentários e comparações entre os respondentes, assim evitar constrangimento;
2. Apesar de constar no RCLI, garantir ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que aquelas informações irão para um banco de dados e ninguém, além dos pesquisadores terão acesso;
3. Utilizar-se de ética no momento das transcrições. Assim, se pretende garantir a minimização dos riscos aos professores envolvidos na pesquisa.

Benefícios:

Além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, os principais benefícios estão relacionados ao subsídio teórico-científico para ampliações de formações continuadas a partir dos desafios elencados pelos participantes, com foco no desenvolvimento da formação continuada para atender a demanda dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Reitera-se a positividade de haver formações voltadas ao trabalho com os novos temas e encaminhamentos, sucessivamente melhorias nas práticas pedagógicas em sala de aula, beneficiando positivamente tanto o profissional de ensino quanto a criança no seu desenvolvimento em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de resposta a primeiro parecer do mesmo projeto, informando o ajuste das pendências listadas no mesmo parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os itens solicitados foram ajustados. Vide próximo item, para recomendações de correções textuais.

Recomendações:

- no RCLI, revisar erros de redação e concordância do terceiro parágrafo da primeira página: "Participando do estudo você está sendo convidado/a a participar de forma interativa da A entrevista acontecerá entre os dias 02/07 à 05/08, às 8h, com duração de aproximadamente 2h, onde será realizado a entrevista individual, sendo utilizado gravador de voz para registro da conversa e posterior transcrição das respostas."

- Nas informações cadastradas na PB, remover menção à etapa de observação, excluída da versão atual do projeto:

A escrita deste trabalho passará por diferentes etapas no seu desenvolvimento. Primeiramente a escrita pessoal partindo do Diário de campo das observações participantes em sala de aula e formações continuadas. Esses diários de campo, são materiais produzidos pelo observador que na sequência serão reestruturados dentro da composição da análise final."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Continuação do Parecer: 6.897.709

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2316885.pdf	16/05/2024 21:31:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_RCLI_ATUALIZADO_.pdf	16/05/2024 21:31:42	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Outros	_Declaracao_de_concordancia_escola_atualizada_.pdf	16/05/2024 21:26:51	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Outros	_Carta_simples_pendencias_.pdf	16/05/2024 21:24:35	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_projeto_reformulado_.pdf	16/05/2024 21:21:35	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Outros	_ROTEIRODEOBSERVACAO_.pdf	12/04/2024 16:00:11	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Declaração de concordância	_Declaracaodeconcordancia_.pdf	12/04/2024 15:37:23	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Outros	_ExtratoAta94_.pdf	12/04/2024 15:36:38	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLATUALIZADO_.pdf	12/04/2024 14:53:59	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	_folhaderostoatualizada_.pdf	11/04/2024 11:27:19	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Cronograma	_CRONOGRAMAATUALIZADOPESQUISA_.pdf	11/04/2024 10:01:30	NADIA JANAINA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	_folhaderosto_.pdf	03/04/2024 15:57:11	LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCL_.pdf	03/04/2024 15:56:16	LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_projeto_.pdf	03/04/2024 15:56:03	LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Continuação do Parecer: 6.897.709

CURITIBA, 19 de Junho de 2024

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2 - RCLI PARA PROFESSORAS DAS TURMAS DO INFANTIL 4 E 5

RCLI PARA PROFESSORAS DAS TURMAS DO INFANTIL 4 E 5

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: **O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar: o que revelam os professores de Educação Infantil sobre o referencial curricular do município de Campo Largo - PR**
Pesquisador/a responsável: Léia de Cássia Fernandes Hegeto

Pesquisador/a assistente: **Nádia Janaina Tavares**

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Registro de Consentimento Livre e Informado" visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar: o que revelam os professores de Educação Infantil sobre o referencial curricular do município de Campo Largo - PR,** tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional de professores (as) que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR. Considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular do Município, visando ressignificar a oferta de formação docente continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores do município.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a participar de forma interativa da. A entrevista acontecerá entre os dias 02/07 à 05/08, às 8h, com duração de aproximadamente 2h, onde será realizado a entrevista individual, sendo utilizado gravador de voz para registro da conversa e posterior transcrição das respostas.

Desconfortos e riscos: com vistas a minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, as pesquisadoras aplicarão o questionário de entrevista de forma individualizada, para que não haja comentários e comparações entre os respondentes, assim evitar constrangimento; Apresenta-se a você convidado a garantia da confidencialidade das respostas, lembrando que as informações irão para um banco de dados e ninguém, além dos pesquisadores terão acesso;

Benefícios: A pesquisa além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, os principais benefícios desta pesquisa, estão relacionados ao subsídio teórico- científico para ampliações de formações continuadas a partir dos desafios elencados pelos participantes, com foco no desenvolvimento da formação continuada para atender a demanda dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Como sequência desse benefício, reitera-se a positividade de haver formações voltadas ao trabalho com os novos temas e encaminhamentos, sucessivamente melhorias nas práticas pedagógicas em sala de aula, beneficiando positivamente tanto o profissional de ensino quanto a criança no seu desenvolvimento em sala de aula."

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados como, ficha da entrevista e documento da transcrição das respostas, serão armazenados em arquivo físico, a gravação das entrevistas serão armazenas em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo:

( ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimento unicamente pra esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

( ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimento para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: As observações participativas ocorrerão durante o expediente de trabalho do convidado em seu local de trabalho, na Escola Municipal Reino da Loucinha, sendo assim não haverá despesas. O momento da entrevista, acontecerá com data previamente agendada e informada com antecedência, será realizada na Instituição de Ensino, a qual declara concordância de coparticipação em protocolo de pesquisa, a partir das 8h da manhã. A entrevista acontecerá na sala de reuniões da Instituição, sendo um espaço privativo, para que a entrevista flua com naturalidade e profissionalismo. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados do estudo serão divulgados após a defesa da dissertação da pesquisadora que acontecerá em março de 2025.

Ao final da pesquisa espera-se revelar os pontos elencados como desafios encontrados no âmbito da formação continuada frente a proposta curricular domunicípio de Campo Largo/PR, com vistas a melhoria das formações abrangendo ospontos positivos e negativos apresentados pelos envolvidos no período da pesquisa.

Os resultados serão apresentados em contrapartida para todos os participantes da pesquisa, em formação continuada pela escola (reunião pedagógica) a se agendar posteriormente com os envolvidos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Léia de Cássia Fernandes Hegeto Endereço: iversidade Federal do Paraná
Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-085 Telefone: (41) 3360-5000
E-mail: leiahegeto@hotmail.com

Pesquisador assistente: Nádia Janaina Tavares Endereço: Rua Ilio Dosnazet, nº 01 – Popular Nova Telefone: (41) 98814 7188 / 3291 6088 - E-mail: nadia_janaina@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade

Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela participante/responsável legal, sendo que uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 79320524.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6897709 emitido em 19/06/2024.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/_____.

ANEXO 3 - RCLI PARA COORDENADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RCLI PARA COORDENADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: **O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar: o que revelam os professores de Educação Infantil sobre o referencial curricular do município de Campo Largo - PR**
Pesquisador/a responsável: **Léia de Cássia Fernandes Hegeto**
Pesquisador/a assistente: **Nádia Janaina Tavares**

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Registro de Consentimento Livre e Informado" visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **O desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar: o que revelam os professores de Educação Infantil sobre o referencial curricular do município de Campo Largo - PR,** tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional de professores (as) que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR. Considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular do Município, visando ressignificar a oferta de formação docente continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores do município.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a participar de forma interativa da A entrevista acontecerá entre os dias 07 á 15/08, às 8h, com duração de aproximadamente 2h, onde será realizado a entrevista individual, sendo utilizado gravador de voz para registro da conversa e posterior transcrição das respostas.

Desconfortos e riscos: com vistas a minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, as pesquisadoras aplicarão o questionário de entrevista de forma individualizada, para que não haja comentários e comparações entre os respondentes, assim evitar constrangimento; Apresenta-se a você convidado a garantia da confidencialidade das respostas, lembrando que as informações irão para um banco de dados e ninguém, além dos pesquisadores terão acesso;

Benefícios: A pesquisa além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, os principais benefícios desta pesquisa, estão relacionados ao subsídio teórico- científico para ampliações de formações continuadas a partir dos desafios elencados pelos participantes, com foco no desenvolvimento da formação continuada para atender a demanda dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Como sequência desse benefício, reitera-se a positividade de haver formações voltadas ao trabalho com os novos temas e encaminhamentos, sucessivamente melhorias nas práticas pedagógicas em sala de aula, beneficiando positivamente tanto o profissional de ensino quanto a criança no seu desenvolvimento em sala de aula."

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados como, ficha da entrevista e documento da transcrição das respostas, serão armazenados em arquivo físico, a gravação das entrevistas serão armazenas em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo:

( ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimento unicamente pra esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

( ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimento para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: As observações participativas ocorrerão durante o expediente de trabalho do convidado em seu local de trabalho, na Escola Municipal Reino da Loucinha, sendo assim não haverá despesas. O momento da entrevista, acontecerá com data previamente agendada e informada com antecedência, será realizada na Instituição de Ensino, a qual declara concordância de coparticipação em protocolo de pesquisa, a partir das 8h da manhã. A entrevista acontecerá na sala de reuniões da Instituição, sendo um espaço privativo, para que a entrevista flua com naturalidade e profissionalismo. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados do estudo serão divulgados após a defesa da dissertação da pesquisadora que acontecerá em março de 2025.

Ao final da pesquisa espera-se revelar os pontos elencados como desafios encontrados no âmbito da formação continuada frente a proposta curricular domunicípio de Campo Largo/PR, com vistas a melhoria das formações abrangendo ospontos positivos e negativos apresentados pelos envolvidos no período da pesquisa.

Os resultados serão apresentados em contrapartida para todos os participantes da pesquisa, em formação continuada pela escola (reunião pedagógica) a se agendar posteriormente com os envolvidos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Léia de Cássia Fernandes Hegeto Endereço: iversidade Federal do Paraná
Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-085 Telefone: (41) 3360-5000
E-mail: leiahegeto@hotmail.com

Pesquisador assistente: Nádia Janaina Tavares Endereço: Rua Ilio Dosnazet, nº 01 – Popular Nova Telefone: (41) 98814 7188 / 3291 6088 - E-mail: nadia_janaina@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade

Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela participante/responsável legal, sendo que uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 79320524.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6897709 emitido em 19/06/2024.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/_____.

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ENTREVISTA COM PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

Nome: Idade: Tempo de docência:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Qual o curso do ensino médio possui?

Qual curso de graduação?

Tem Curso de Especialização? Qual/quais os cursos de especialialização possui?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Qual a turma em que você atua? ( ) Infantil 4 ( ) Infantil 5

Como está sendo sua prática e atuação com as turmas de Educação Infantil, neste ano de 2024?

CONHECIMENTOS SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR E BNCC

Você já leu o documento Referencial Curricular de Campo Largo?

( ) SIM ( ) NÃO

Explique:

A proposta do Referencial Curricular de Campo Largo construiu-se a partir da BNCC. Como você avalia a proposta do Referencial Curricular de Campo Largo?

Como você avalia a Proposta da BNCC? Explique:

Está conseguindo trabalhar com as propostas de contextos de aprendizagem (cantos de aprendizagem/espaços diversificados), conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação - Divisão de Educação Infantil e Referencial Curricular de Campo Largo? Explique:

Quais os seus principais desafios/dificuldades na sua prática diária no que se refere a execução do currículo da Educação Infantil de Campo Largo?

ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES

Quais foram suas perspectivas em relação a nova prática da organização curricular

ENTREVISTA COM COORDENADORES

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

Nome: Idade: Tempo de docência:

Tempo de atuação na função como Coordenador da Educaçao Infantil do Município:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Qual o curso do ensino médio possui?

Qual curso de graduação?

Tem curso de Especialização? Qual/quais os cursos de especialialização possui?

CONHECIMENTOS SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR E BNCC

A proposta do Referencial Curricular de Campo Largo construiu-se a partir da BNCC. Como você avalia a proposta do Referencial Curricular de Campo Largo? Explique:

Em modo geral nas turmas de Educação Infantil do municipio, a equipe de professores está conseguindo trabalhar com as propostas de contextos de aprendizagem (cantos de aprendizagem/espaços diversificados), conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação - Divisão de Educação Infantil e Referencial Curricular de Campo Largo? Explique:

Nos seus parametros enquanto coordenador(a) de Educação Infantil, quais os principais desafios/dificuldades relatados pelos profissionais na prática diária no que se refere a execução do currículo da Educação Infantil de Campo Largo?

FORMAÇÃO CONTINUADA

As formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação auxiliam na execução da prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil?

Quais os desafios/difiduldades que você percebe em relação as formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação?