

Política Educacional e Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil de Fortaleza: dilemas, percursos e perspectivas

Gilzélia Cristina Pereira de Mendonça

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

Universidade Estadual do Ceará - UECE

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/10752>

Resumo

A política educacional se enquadra no tipo de política majoritária, em que o governo tem responsabilidade e competência em oferecer a todos os brasileiros a educação básica, com acesso, permanência e qualidade, e faz parte dos direitos constitucionais do cidadão brasileiro no artigo 5º da Constituição Federal de 1988. A educação pública tem legislação própria, que determina suas diretrizes, funções e seu funcionamento: a LDB n.º 9.394/1996, conjuntamente com o PNE, Lei n.º 13.005/2014, que estabelece metas, estratégias e ações para a educação brasileira pelo período determinado de uma década (BRASIL, 1988; 1996; 2014). A formação de professor é uma política pública que busca responder pela qualificação do ensino público e vencer os desafios que permeiam os contextos escolares, fato que compromete a aprendizagem dos alunos, além de promover valorização profissional ao docente. O artigo expressa a correspondência dos objetivos estabelecidos no Programa de Formação Continuada de Professor da Educação Infantil, realizado pela rede pública municipal de Fortaleza no período de 2017 a 2018, com resultados obtidos segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados. O programa de formação continuada em 2017 teve por objetivo a reelaboração da proposta pedagógica de todas as instituições públicas municipais de Fortaleza. Em 2018, o objetivo elegeu o fortalecimento do currículo da educação infantil, com a pedagogia de projetos, para promover os direitos de aprendizagem das crianças estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017). O estudo utilizou como fonte de pesquisa os documentos da legislação nacional, estadual e municipal que congregam a política educacional e as narrativas dos sujeitos pesquisados. A pesquisa foi realizada em escolas e CEI da Coordenadoria de Educação do Distrito 3 de Fortaleza, no período de setembro a novembro de 2020. O público-alvo foi composto por professores, coordenadores pedagógicos e técnicos-formadores com atuação na etapa da educação infantil, segmento pré-escola. A literatura pesquisada utilizou dados dos seguintes documentos: LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009a), PNE (BRASIL, 2014), BNCC (BRASIL, 2017), DCRC (CEARÁ, 2019) e a Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Fortaleza (FORTALEZA, 2016). Ao final da pesquisa, foi possível concluir, segundo as narrativas dos sujeitos, que no ano de 2017 todas as unidades escolares conseguiram reelaborar suas propostas pedagógicas, com objetivo alcançado em sua plenitude. Em 2018, cujo objetivo foi ressignificar a prática pedagógica do professor e potencializar o currículo da educação infantil com a “pedagogia de projetos e as experiências que promovam os direitos de aprendizagem das crianças”, não foi possível lograr de pleno êxito, em virtude

dos fatores que envolvem as concepções e os conhecimentos no âmbito do currículo da educação infantil.

Palavra-chave política pública; formação continuada; educação infantil; proposta pedagógica; pedagogia de projetos.

Abstract

The educational policy fits into the type of majority policy, in which the government has the responsibility and competence to offer all Brazilians basic education, with access, permanence and quality, and is part of the constitutional rights of the Brazilian citizen in Article 5 of the Constitution Federal of 1988. Public education has its own legislation, which determines its guidelines, functions and its functioning: LDB n.º 9.394/1996, together with the PNE, Law n.º 13.005/2014, which establishes goals, strategies and actions for Brazilian education for a determined period of a decade (BRASIL, 1988; 1996; 2014). Teacher education is a public policy that seeks to respond to the qualification of public education and to overcome the challenges that permeate school contexts, a fact that compromises student learning, in addition to promoting professional appreciation for the teacher. The article expresses the correspondence of the objectives established in the Continuing Education Program for Early Childhood Education Teachers, carried out by the municipal public network of Fortaleza from 2017 to 2018, with results obtained according to the narratives of the researched subjects. The 2017 continuing education program aimed to re-elaborate the pedagogical proposal of all municipal public institutions in Fortaleza. In 2018, the objective elected to strengthen the early childhood education curriculum, with project pedagogy, to promote the learning rights of children established in the BNCC (BRASIL, 2017). The study used as a source of research the documents of national, state and municipal legislation that bring together the educational policy and the narratives of the researched subjects. The research was conducted in schools and CEI of the Education Coordination of District 3 of Fortaleza, from September to November 2020. The target audience was composed of teachers, pedagogical coordinators and trainer-technicians working in the early childhood education stage, preschool segment. The researched literature used data from the following documents: LDB (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009a), PNE (BRASIL, 2014), BNCC (BRASIL, 2017), DCRC (CEARÁ, 2019) and the Curriculum Proposal of the City Hall of Fortaleza (FORTALEZA, 2016). At the end of the research, it was possible to conclude, according to the subjects' narratives, that in 2017 all school units were able to re-elaborate their pedagogical proposals, with the objective fully achieved. In 2018, whose objective was to reframe the teacher's pedagogical practice and enhance the curriculum of early childhood education with the "pedagogy of projects and experiences that promote children's learning rights", it was not possible to achieve full success, due to the factors that involve the conceptions and knowledge in the scope of the early childhood education curriculum.

Key-word public policy; continuing training; child education; pedagogical proposal; project pedagogy.

Introdução

A educação brasileira vem atravessando momentos de constantes mudanças, a política educacional congrega força de atuação política a partir da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, que determina: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. Definição clara e objetiva dos fins da educação básica, instituindo a quem cabe tamanha responsabilidade.

Nessa época, a política neoliberal ganhava espaço no cenário político e econômico do país. A educação passava a ser considerada como o principal ativo para responder às demandas do mundo globalizado, permitindo um intenso processo de desenvolvimento econômico e social. As reformas educacionais constituíram imperativos exigidos pelos órgãos internacionais na América Latina e no Caribe na década de 1990. O Banco Mundial, órgão que financiava e prestava assessoria internacional aos países da América Latina e Caribe, recomendava que a educação pública adotasse como princípio básico a gestão democrática e participativa, indicava a autonomia escolar e a constituição de organismos colegiados de consulta pública, como o conselho escolar, com funções: consultiva, deliberativa e fiscalizadora da gestão escolar.

O Ministério da Educação (MEC), em 1993, lança o Plano Decenal (1993- 2003) de educação, “Todos pela educação para todos”. Resultado da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pelos órgãos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. As discussões deram origem a um documento que representa “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

Na ocasião, foi realizado um pacto de compromisso social dos países da América Latina e Caribe com a comunidade internacional para que “todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem”, com a recomendação do envolvimento e esforço de todos os países com a melhoria da educação pública como condição para superar as desigualdades sociais. As reformas educacionais tiveram como destaque: a gestão democrática e participativa, a avaliação de desempenho dos alunos, a política de valorização docente e as reformulações curriculares.

O “Todos pela Educação” é uma organização sem fins lucrativos, não governamental, composta por diversos setores da sociedade brasileira, liderada por empresários, e tem como objetivo acompanhar a qualidade da educação básica no Brasil, avalia e divulga a execução das ações específicas do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), por meio do Observatório do PNE (OPNE), que “[...] é um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação, que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País” (OPNE, 2020, p. 1).

Com o propósito de qualificar o ensino público, a Lei n.º 12.056/2009 (BRASIL, 2009a) altera o artigo 62 da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e estabelece em seu parágrafo primeiro a responsabilidade de todas as esferas públicas com a política de formação de professores, compõe a política educacional e representa um fator relevante na qualificação da ação docente, tendo como consequência direta responder aos problemas da educação brasileira, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem da educação básica, realizado pela rede pública (BRASIL, 2009a).

A década de 1990 representou um marco para a política educacional, foi o ano de implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação de larga escala, que constituiu a primeira iniciativa do poder público para conhecer o sistema educacional brasileiro. Os principais objetivos do SAEB é fornecer dados para subsidiar a formulação de políticas públicas no âmbito educacional, identificar os principais problemas e diferenças regionais que impactam o desempenho de aprendizagem dos alunos. Em 1996, foi publicada a LDB, documento que determina as diretrizes, princípios, objetivos e organização do sistema público de ensino. Inclusive, assegura a Política Pública de Formação de Professores, conforme determina o PNE (BRASIL, 2014) em suas Metas 15 e 16.

A Meta 15, da IX Diretriz, que trata da valorização dos(as) profissionais da educação, estabelece:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 6).

Segundo o OPNE, a meta conseguiu alcançar a taxa de 83,7% dos professores que atuam na educação básica com ensino superior, porém, faltam 14,7% para atingir a meta em 100% até o fim da vigência em 2024. Atualmente, temos um percentual de 56,8% de professores com formação específica na área que lecionam, com o desafio de 43,2% para atingir 100% da meta estabelecida para 2024.

A Meta 16 do PNE 2014 trata da formação continuada e pós-graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano da vigência deste PNE, e garantir a todos (as) profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 7).

A Meta 16 estabelece 50% dos professores da educação básica com pós-graduação, e o OPNE divulga que 48,1% já foi atingida, restando apenas 1,9% para realização plena da meta. Com relação à formação continuada, a meta estabelece que 100% dos professores devem participar de cursos de formação em serviço oferecidos pelos sistemas públicos de ensino. Segundo dados do OPNE, apenas 37,9% dos professores que atuam na educação básica participam de cursos de formação continuada, representando um grande desafio a vencer até 2024, com 62,1% de docentes não inseridos nos programas de formação continuada dos sistemas públicos de ensino.

A sociedade do conhecimento exige dos profissionais da educação básica formação inicial e qualificação em serviço, atribuição legal do Estado, segundo o artigo 67, inciso II, da LDB (BRASIL, 1996). A política de formação de professor é reafirmada no artigo 62 - A, parágrafo único, regulamentado pela Lei n.º 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013). O maior desafio da década de 1980 foi a expansão da oferta e do atendimento aos alunos no ensino fundamental, sendo processualmente superado nas décadas subsequentes. Atualmente, o desafio se concentra na qualidade do ensino público. A valorização do magistério perpassa pela formação do professor, ancorada como política pública, para fortalecer a identidade do profissional em educação e melhorar a qualidade do trabalho docente, em função da eficácia e efetividade a favor da formação integral de bebês e crianças da educação infantil.

A política pública de formação continuada para docentes na rede municipal de ensino de Fortaleza faz parte dos programas, planos e projetos dos governos nas esferas federal, estadual e municipal, segundo estabelece a LDB e o PNE, no qual as Metas 15 e 16 determinam como responsabilidade do poder público a oferta de formação inicial e continuada aos professores da educação básica para qualificar a prática pedagógica do professor e assegurar acesso, permanência e qualidade ao ensino público, fundamentos essenciais da política educacional brasileira (BRASIL, 1996; 2014).

Diante do exposto, o presente artigo pretende fazer uma análise crítica do programa de formação continuada da rede pública municipal de Fortaleza na etapa da educação infantil nos anos de 2017 e 2018, buscando verificar se os objetivos propostos foram alcançados segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados. No ano de 2017, a rede

municipal elegeu como objetivo principal da formação a reelaboração da proposta pedagógica das unidades escolares. Em 2018, a temática formativa deu ênfase à pedagogia de projetos, com o propósito de fortalecer o currículo da educação infantil na garantia dos direitos de aprendizagem (participar, conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se) das crianças de 1 a 5 anos. Os anos consecutivos buscaram potencializar, de forma didática e significativa, a ação pedagógica dos professores.

O Decreto n.º 8.752/2016 estabeleceu os objetivos da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, quando se refere à articulação entre os sistemas de ensino com o ensino superior, à promoção da qualidade da educação básica e à aprendizagem satisfatória para os alunos nas diversas etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2016).

A integração da formação inicial e continuada deve considerar os aspectos sociais, culturais e regionais de cada contexto específico. Identificar a necessidade de cursos de formação inicial e continuada nos sistemas de ensino para atender à demanda em regime de colaboração entre os entes federados, buscando contribuir na oferta de cursos de formação inicial e continuada para atender a Meta 15 e assegurar os conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos necessários aos profissionais da educação básica.

A Resolução n.º 02/2019 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) (BRASIL, 2019). A BNC-Formação servirá como base teórica para a atualização e articulação das políticas educacionais e de programas de formação docente. O artigo 4º do documento estabelece as competências específicas destinadas à formação de professores, que compreendem conhecimento profissional com domínio dos saberes teóricos, científicos e didáticos (BRASIL, 2019). A prática profissional se configura em planejar, criar e gerir ambientes de aprendizagens efetivos, e o engajamento profissional busca promover a articulação entre os saberes e os fazeres da docência, relacionando-se com o compromisso do professor com a aprendizagem do aluno e com seu processo contínuo de formação.

A política de formação de professores se compromete com a formação integral do aluno e com a valorização dos profissionais da educação básica, em uma articulação permanente entre teoria e prática ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. O percurso formativo corrobora para reduzir as “desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2019, p. 3).

O Programa de Formação Continuada de Professores da rede pública de Fortaleza expressa, em sua essência, as competências contidas no Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016) com relação às dimensões fundamentais dos incisos I, conhecimento profissional, II, prática profissional, e III, engajamento profissional, que abordam o compromisso do professor com o seu próprio desenvolvimento profissional, sendo algo que precisa ser bem mais enfatizado (BRASIL, 2019, p. 2). Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

O autor faz uma análise da suposta pretensão da formação continuada e acrescenta outras atribuições necessárias à formação docente, apresentando as condições básicas para a convivência e interação do profissional na sociedade do século XXI. O professor precisa ter capacidade reflexiva sobre sua prática, ter autonomia pedagógica, participar das discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, por fim, promover debates sobre o papel da escola na formação do novo ser humano, para enfrentar e conviver nesse novo contexto social de um mundo diverso e globalizado.

Corroborando com a ideia de protagonismo docente, Imbernón (2011) defende uma formação que atenda às necessidades dos professores, legitimando o percurso formativo e a carreira docente para o desenvolvimento profissional.

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

A política de formação continuada precisa considerar o protagonismo docente, ouvir o professor e dar espaço para que o processo formativo ocorra numa dinâmica que possibilite ao docente a participação efetiva em debates e discussões com seus pares e outros atores sociais, compartilhando experiências e saberes profissionais.

Proença (2018, p. 14) defende uma abordagem sobre a formação de professores, “[...] como espaços de criação, de singularidades, de autoria de sujeitos que optam pela docência como projeto de vida”. Para a autora, o processo de formação envolve “[...] transformação, ressignificação, reelaboração e refletir sobre a própria ação e recriação, enquanto movimento contínuo de busca e de constituição de uma identidade pessoal e profissional” (PROENÇA, 2018, p. 15).

Coll (*apud* PROENÇA, 2018, p. 27) coloca que “[...] o processo formativo envolve fatos, ações, opiniões, crenças e conhecimentos que, em maior ou menor intensidade acabam se associando à profissão”. Ser professor não é apenas uma profissão, mas reflete uma escolha que envolve as experiências e a história de vida das pessoas, tem um caráter subjetivo, como um “articulador de significados”, segundo expressa Morin (2002). A formação busca dar sentido aos saberes e fazeres pedagógicos, numa ação autônoma, responsável e comprometida com a aprendizagem do aluno.

Na tentativa de explicitar o pensamento do autor, podemos dizer que a formação docente potencializou o professor a se conhecer enquanto sujeito protagonista, que ensina, aprende e reflete sobre sua prática, dando uma nova oportunidade ao fazer pedagógico, construindo a identidade profissional que se constitui a partir de suas histórias e experiências de vida.

Contextualizando a realidade de Fortaleza, temos o Plano Municipal de Educação (PME), que é um planejamento estratégico que organiza a política educacional do município e tem por missão assegurar a concretização de diretrizes, metas e objetivos do PNE (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva, cumpre com a diretriz da elaboração e alinhamento dos planos decenais dos estados e municípios, com o compromisso de escola pública de qualidade. O principal objetivo do PME é estabelecer uma cultura de planejamento democrático, científico e sistêmico, com ações integradas ao Plano Diretor do Município e aos Planos de Desenvolvimento Sustentável, para garantir efetividade das diretrizes, metas e ações das políticas públicas educacionais do município, a favor de uma escola democrática, inclusiva, equitativa e comprometida com a aprendizagem do aluno, realizando, de forma plena, a sua função social. O Programa de Formação continuada faz parte do eixo Valorização dos Profissionais da Educação, que tem como diretrizes:

- Garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração aos trabalhadores da educação, visando bom desempenho e compromisso com a aprendizagem dos alunos, e participação do trabalho em equipe na escola.
- Instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais da educação.
- Qualificação/formação adequada dos trabalhadores da educação aos níveis, etapas e modalidades de ensino, nos quais atuam.

- Incentivo e apoio à formação de profissionais do magistério em níveis *lato sensu* e *stricto sensu* (FORTALEZA, 2015).

O Programa de Formação Continuada de Professores da rede pública de Fortaleza é ancorado nas diretrizes do PME (FORTALEZA, 2015) e realiza uma formativa contínua e permanente para todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica sob sua competência administrativa.

O Programa de Formação de Professores da Educação Infantil, em 2017, teve como tema “O currículo como prática na educação infantil: um olhar para a reelaboração da proposta pedagógica da instituição” (FORTALEZA, 2017), cujo objetivo consistiu em construir ou reelaborar as propostas pedagógicas das unidades escolares, buscando adequar as práticas pedagógicas realizadas nos contextos escolares ao documento da Proposta Curricular da PMF, publicado em 2016, com base teórica nas discussões da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), eixo educação infantil.

O Programa de Formação Continuada de 2018 teve como tema “Pedagogia de projetos: práticas pedagógicas que promovem os direitos de aprendizagem das crianças” (FORTALEZA, 2018). O principal objetivo determinado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) consistia em subsidiar as práticas pedagógicas dos professores, fortalecendo o currículo da educação infantil, com base nas orientações do Programa Estadual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Mais PAIC/PNAIC) (CEARÁ, 2007) e nos parâmetros da BNCC.

Importante destacar que a abordagem bibliográfica discorreu sobre os documentos oficiais determinados pela legislação da política educacional, envolvendo o currículo e a política de formação de professores. A formação continuada de professores congrega toda a ação voltada aos saberes e fazeres da prática pedagógica nos contextos escolares. A qualificação profissional dos educadores promove identidade docente, reconhecimento, possibilidade de ascensão na carreira e valorização profissional, além de qualificar o ensino e proporcionar aprendizagem efetiva ao aluno, corroborando na garantia do direito subjetivo à educação.

Nóvoa (1992, p. 25) expressa a importância de propor aos professores uma formação crítico-reflexiva-participativa, inserir o docente como protagonista do seu próprio percurso formativo para construir uma identidade pessoal e profissional. “A formação não se constrói por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica [...]” sobre as práticas de reconstrução permanente, dando *status* ao saber da experiência que se complementa com o saber acadêmico.

A formação continuada avança e recua, constituindo um processo dialógico de relação entre o saber teórico e a prática, articulação necessária que promove identidade profissional ao professor. A escola, como lócus do trabalho pedagógico, também não conseguiu acompanhar os avanços e as transformações da nova era, continua sendo organizada sob os parâmetros do pensamento e ideias do século XIX, com relação ao seu funcionamento, currículo, tempos, espaços, atuação dos professores e função social, fatores que constituem desafios a serem vencidos pela nova era do conhecimento e pelos avanços da tecnologia.

Imbernón (2009) defende a formação permanente do professor, devendo ocorrer nas instituições de ensino, em um processo de “ação-reflexão-ação”, em que os planos de formação devem partir da prática reflexiva docente, integrados na “liberdade, na cidadania e na democracia” (IMBERNÓN, 2009, p. 14). Para o autor, os contextos diferenciados devem ser considerados, rompendo-se com os padrões estabelecidos de linearidade na forma de pensar e agir dos educadores, dando voz a outras “manifestações culturais” e “identidades sociais”.

Freire (2019) apresenta, com muita clareza, as dimensões que compõem o profissional docente no contexto do mundo contemporâneo e inicia com uma reflexão sobre os saberes que demandam a prática educativa, pontuando que o ato humano de ensinar “[...]”

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 19). Nessa relação, o autor denuncia um ato entre um sujeito e um objeto, um que forma e outro que é formado, descaracterizando a ação dialógica e dialética entre sujeitos ativos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, construindo um processo histórico, social e cultural.

A função social de educar na sua integralidade para a vida e para o mundo cabe à escola, com a responsabilidade de atuar no contexto histórico, sociocultural, exigindo uma qualificação plural e protagonista dos profissionais da educação. Na sociedade do século XXI, é imprescindível ao exercício docente as competências técnicas e habilidades específicas no trato com o humano, buscando romper com as características da escola do século XIX, que adotava a pedagogia tradicional, priorizando o ensino em detrimento da aprendizagem e colocando o professor como centro do processo educativo com metodologias transmissivas e unilaterais. A escola precisa ser democrática, dialógica, inclusiva e reflexiva, centrada na formação integral do aluno e responsável por formar pessoas mais equilibradas emocionalmente, criativas, participativas, com consciência cidadã e protagonistas para atuarem em um mundo intercultural e plural, marcado por incertezas e constantes mudanças.

A instituição escolar necessita assumir novas funções e competências, iniciando pela gestão, que deve ter autonomia gerencial, pedagógica e financeira, ainda que observando as diretrizes da política educacional dos sistemas de ensino. A comunidade escolar precisa ter a escola como espaço democrático para a tomada de decisões e sugestões, com participações efetivas de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, gestores, coordenadores, colaboradores e as famílias, sobre questões pertinentes ao contexto social e pedagógico da instituição. As relações interpessoais na escola devem primar por respeito, colaboração, comunicação, transparência, diversidade, inclusão e compromisso com a formação integral dos alunos e dos seus profissionais.

A formação continuada na rede pública municipal de Fortaleza apresentou um percurso de muitos dilemas, desafios e conquistas, fazendo-se necessária uma pesquisa científica para melhor investigar a ação da formação de professor da rede. A proposta do trabalho em pauta pretende averiguar se os objetivos do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil foram alcançados no biênio de 2017 e 2018.

Os dilemas, desafios e as conquistas da trajetória da formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza no período de 2017 a 2018 foram expressos por meio das narrativas apresentadas pelos sujeitos que participaram desta pesquisa. Os dilemas elencados pelos sujeitos da pesquisa foram: deficiência na formação inicial dos professores, devido à não articulação da teoria com a prática; precárias condições de trabalho das unidades escolares; resistência de alguns professores em ressignificar sua prática pedagógica; rotatividade de professores na educação infantil, fator que impede uma continuidade da formação em serviço; falta de apoio da gestão escolar; coordenador pedagógico que atende mais de uma etapa do ensino básico, fator que dificulta um acompanhamento sistemático e eficaz dos professores; negação ao protagonismo docente; e, por fim, concepções e práticas equivocadas, baseadas na pedagogia tradicional, mera transmissora de conhecimentos. Esses fatores foram apontados pelos sujeitos que participaram da pesquisa como pontos críticos de dificuldade à ação pedagógica.

A base teórica do programa de formação continuada para professores da educação infantil elegeu as ideias propostas por Jean Piaget, Lev Vygotsky (1989) e Henri Wallon (1989), que propõem a linha de um trabalho pedagógico, sociointeracionista, em que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre sob os eixos estruturantes das interações e brincadeiras, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009b, p. 19), por meio das múltiplas linguagens e experiências propostas às crianças.

Em 2016, a rede pública de Fortaleza publicou a Proposta Curricular da PMF para Educação Infantil (FORTALEZA, 2016), organizada de acordo com os parâmetros curriculares da BNCC (BRASIL, 2017), que considerou as DCNEI (BRASIL, 2009b) quando reafirma os eixos estruturantes das interações e brincadeira, promove o arranjo curricular dos campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) em articulação com os objetivos de aprendizagens (artigo 9º das DCNEI) e os direitos de aprendizagem (conhece-se, brincar, explorar, conviver, participar e expressa-se).

A proposta nasce a partir de uma necessidade da rede de ter um referencial teórico consistente, atualizado e próprio para atender à demanda do município. O documento contempla três partes distintas: referencial teórico; ações didáticas relacionadas aos campos de experiências, os objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem; e as orientações para a elaboração do PPP de cada instituição de ensino.

Em 2017, a rede passou a organizar a formação em função de conhecer, estudar e concretizar o documento da proposta curricular em sala de aula, com a missão de revisar e reelaborar os PPPs das instituições da rede municipal de Fortaleza com base na nova proposta curricular do município. Considerando as principais funções do trabalho na educação infantil de “cuidar e educar” crianças de 0 a 5 anos, os professores que trabalham nessa etapa de ensino precisam conhecer as especificidades próprias das infâncias, a concepção de criança, o currículo e como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, segundo estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009b).

A formação continuada dos profissionais da educação infantil objetiva promover condições para que o professor possa:

[...] refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009b, p. 13).

O diferencial da formação em 2018 foram os contextos formativos, polos externos, fora do ambiente escolar e na própria escola, denominada de “formação em contexto”, ministrada pelos coordenadores pedagógicos, principais articuladores do processo formativo dos professores e da implementação da proposta pedagógica da instituição.

A formação em contexto considera os desafios da realidade da rotina escolar e os saberes da experiência docente dos professores. É importante salientar que esse momento foi muito esperado e apreciado pelos docentes, pois, finalmente, teriam espaço de discussões e debates no lócus de trabalho, proporcionando reflexão sobre a prática pedagógica com seus pares, além de permitir atendimento individualizado a docentes em busca de resolverem os problemas percebidos e vivenciados por toda a comunidade escolar, visando atender às suas necessidades e demandas específicas pertinentes ao cotidiano escolar.

O processo de reelaboração da proposta pedagógica das escolas, Centros de Educação Infantil (CEIs) e creches parceiras da rede municipal de ensino teve a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) como documento norteador de sua elaboração, em uma ação de participação coletiva, garantindo autonomia pedagógica à comunidade escolar, gestores, coordenadores e professores. Um momento ímpar, que promoveu um espaço democrático às instituições de ensino para pensar e debater sobre os rumos da educação municipal, com a escuta ativa de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, sobre que tipo de homem, escola e sociedade queremos formar para o novo século e que educação precisamos ter para conquistar um mundo mais equitativo, inclusivo, justo e humanitário.

O currículo da educação infantil insere práticas pedagógicas que articularam “as experiências e os saberes das crianças” com os conhecimentos do patrimônio cultural. A concepção de criança, segundo as DCNEI, 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, 2009b, p. 18).

Nessa perspectiva, a criança como sujeito histórico é portadora de direitos, e, por meio das interações e brincadeiras, constrói sua identidade individual e coletiva. A ação pedagógica é definida a partir de experiências vivenciadas e propostas às crianças, considerando que cada uma tem seu tempo, ritmo e forma diferente de aprender. Cultivar o protagonismo infantil é considerar a criança como um ser ativo, capaz, potente, criativo e inventivo, mas se faz necessário que o professor assuma uma postura ética, adotando a escuta ativa, promovendo espaço de vez e voz à criança para que ela possa expressar seus desejos, interesses, curiosidades e necessidades, em função de assegurar os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhece-se) (BRASIL, 2017).

O Programa de Formação e Acompanhamento de 2018 teve como temática “Pedagogia de Projetos: práticas pedagógicas que promovem os direitos de aprendizagem das crianças”, cujo objetivo era potencializar o currículo da educação infantil, adotando a nova organização, proposta na BNCC (BRASIL, 2017), com os campos de experiências, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem.

O Programa de Formação e Acompanhamento da SME, cujo objetivo é subsidiar as práticas pedagógicas e as experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil, ação que integra o Mais PAIC/PNAIC, que faz parte da política educacional centrada na alfabetização de crianças, seguindo o parâmetro de que a criança tenha consolidado seu processo de alfabetização até os 8 anos de idade, com a conclusão do 2º ano do ensino fundamental, imprimindo a ideia de que o ciclo do processo de alfabetização tenha início na educação infantil.

A formação em contexto, realizada nas unidades escolares, teve como tema “A pedagogia de projetos e as experiências que promovem os direitos de aprendizagem das crianças”, sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos em articular e realizar a formação de professores e assistentes/auxiliares educacionais da educação infantil.

O estudo em pauta realizou uma pesquisa na qual utilizou dados bibliográficos de documentos oficiais, tais como leis, decretos, resoluções e outros pertinentes ao tema, literatura dos teóricos que discorrem sobre a formação continuada de professores e um questionário aplicado por meio eletrônico para a realização da pesquisa empírica, que teve como público-alvo professores, coordenadores pedagógicos e técnicos-formadores lotados na etapa da educação infantil, segmento pré-escola da rede pública municipal de Fortaleza. A ação foi realizada em escolas e CEIs do Distrito de Educação 3.

Todo o processo de pesquisa foi viabilizado de forma eletrônica, devido ao imperativo de atender ao Decreto Municipal n.º 14.611, de 17 de março de 2020 (FORTALEZA, 2020), que determinou o isolamento social, em função de prevenir e conter a disseminação do coronavírus que deu origem à pandemia da Covid-19.

A pesquisa buscou compreender se o Programa do Curso de Formação Continuada de Professor e Coordenador Pedagógico da rede pública municipal de Fortaleza, na etapa da educação infantil, no período de 2017 e 2018, conseguiu alcançar os objetivos expressos, segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados.

O objeto da pesquisa consiste em um estudo qualitativo, com análise crítica sobre os impactos da formação continuada na prática docente e o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Como metodologia, foram utilizados dois instrumentais distintos: questionários coletados de forma eletrônica (*e-mails*) e análise documental de leis, resoluções e publicações referentes ao tema proposto. A opção por essas ferramentas possibilitou acesso aos profissionais da educação infantil, permitindo uma maior fidedignidade à pesquisa, que ocorreu nos meses de setembro a novembro de 2020, considerando o contexto histórico e social de pandemia da Covid-19, fato que impossibilitaria a realização da pesquisa de forma presencial.

Refletindo sobre os dados da pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos, foi possível perceber que a proposta pedagógica foi definida como documento necessário para esclarecer a função social da escola, além de promover espaço que dialoga com diferentes culturas, de forma inclusiva e respeitosa, em um ambiente democrático, que acolhe a diversidade em todas as suas dimensões, a favor do processo de desenvolvimento integral da criança, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos contidos nas DCNEI (BRASIL, 2009b).

A proposta pedagógica implica uma tomada de decisão coletiva da comunidade escolar, documento norteador dos processos curriculares, buscando estabelecer os objetivos e as ações para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças, a favor de uma educação pública que venha a contribuir para a construção de uma sociedade ancorada nos princípios da liberdade, solidariedade e justiça social. Para Veiga (2002, p. 56), a proposta pedagógica “[...] consiste na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige esforço conjunto e vontade política do coletivo escolar”.

Para a autora, a proposta pedagógica retrata as concepções pedagógicas adotadas pela instituição e as ferramentas didáticas que serão implementadas no processo de formação integral do aluno. É um projeto que caracteriza a razão de ser da escola, sua identidade e sua função social, concretizando-se em um processo contínuo de reflexão e avaliação, buscando traçar caminhos para efetivar o direito subjetivo do aluno de aprender.

Segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados, os objetivos do programa de formação de professores do ano de 2017 foram alcançados em sua plenitude, uma vez que todas as instituições de ensino reelaboraram suas propostas pedagógicas. O ano de 2018, que elegeu a inserção da pedagogia de projetos para fortalecimento do currículo da educação infantil e garantir os direitos de aprendizagem (participar, conviver, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se) propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), não conseguiu obter êxito na sua inteireza devido a fatores envolvendo concepções e conhecimentos sobre a essência do trabalho com a pedagogia de projetos.

Considerações finais

O contexto social e histórico do século XXI assiste a uma verdadeira revolução estrutural na sociedade. O conhecimento passa a ser o bem mais precioso após a vida, as famílias assumem formatos diversos, os meios de comunicação e as tecnologias são os principais vetores de transformação, adquirem força e poder de interferir diretamente nas formas de pensar, ser e agir das pessoas no mundo.

A prática educativa segue outros rumos e trajetórias, mediatizados pela cultura informativa e tecnológica. A instituição escolar é desafiada a assumir novas funções e adotar procedimentos que condigam com o novo contexto socioeconômico, político, histórico e cultural, fato que impõe à profissão docente competências, saberes e experiências para potencializar a ação pedagógica.

O contexto atual exige uma mudança radical na forma de conceber, organizar e concretizar o funcionamento da escola. A sociedade contemporânea é fluida e está em constante processo de mudança. Vivemos em um novo século, monitorado e conduzido pela força das comunicações, das tecnologias e do conhecimento, que dominam o cenário

nacional e internacional. O PPP da escola precisa, constantemente, ser analisado, avaliado e adaptado para responder às novas demandas e exigências impostas pelas transformações do século XXI.

Diante desse novo contexto, a política educacional vem imprimindo à educação pública um novo olhar para um novo fazer. Com a publicação da BNCC (2017), foi possível estabelecer uma trajetória mais consistente e coerente com a realidade do século XXI. A etapa da educação infantil considerou a essência do seu currículo segundo as DCNEI (2009) e apresentou um arranjo curricular, de forma integrada e contextualizada, em “campos de experiências”, articulando com os objetivos de aprendizagem – artigo 9º da Resolução n.º 05, de 2009 (BRASIL, 2009c) – para garantir às crianças de 0 a 5 anos os direitos de aprendizagem (participar, conviver, brincar, expressar, explorar e conhece-se) em função da formação integral do aluno.

O programa de formação continuada de professor objetivou aprimorar e qualificar o trabalho pedagógico realizado pela rede pública municipal de ensino, adotando a abordagem de uma escola dialógica, inclusiva, protagonista e reflexiva, com professores e gestores competentes e comprometidos com a educação integral dos alunos. A educação, como compromisso político, deve estabelecer a formação de um novo ser humano para uma nova sociedade, marcada pela força do conhecimento, da comunicação e da tecnologia.

Os sujeitos da pesquisa expressaram que a formação promoveu momentos ricos de troca de experiências, ideias, conceitos e concepções com outros professores, permitindo comparar, avaliar e executar uma ação pedagógica mais consciente e intencionalmente política, conforme relata a Professora 9: “[...] A mudança de vários paradigmas, desde a visão sobre a infância até a documentação pedagógica, a qual eu não tinha a dimensão da importância de documentar de forma consciente e protagonista”.

As narrativas dos sujeitos pesquisados enfatizaram que a formação continuada deveria apresentar uma continuidade dos temas abordados e aprofundar mais os estudos para uma melhor compreensão e reflexão sobre o fazer pedagógico, como premissa básica para o desenvolvimento integral da criança. A formação poderia realizar momentos de autoavaliação para que os professores pudessem, de forma autônoma, ressignificar suas práticas pedagógicas, “[...] percebendo que teoria e prática se sustentam mutuamente” (Professora 10).

Acerca do questionamento sobre a formação continuada ter impactado de forma positiva na prática pedagógica do professor, a maioria concordou com a afirmativa, mas pontuaram sobre a importância de os professores estarem abertos às mudanças, associando compromisso, dedicação e interesse, os quais reverberam suas concepções acerca do trabalho pedagógico que realizaram, considerando os documentos oficiais que compõem o acervo teórico da política da educação básica.

As temáticas das formações apareceram como algo que deve ser significativo para possibilitar ao docente reflexão e aprimoramento da sua prática, realizar trocas de experiências entre seus pares, favorecer o protagonismo dos alunos, dinamizar os conhecimentos com novas estratégias, visando superar os desafios e a complexidade da rotina da sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa indicaram que as principais deficiências se relacionam com as rupturas do programa de formação, que não seguiu uma linha de continuidade quanto às temáticas apresentadas nos cursos de formação continuada. As narrativas evidenciaram que os objetivos do programa de formação de 2017 foram plenamente realizados. As escolas, CÉIs e creches parceiras conseguiram reelaborar ou revisitar suas propostas pedagógicas, mobilizando, envolvendo e realizando momentos de estudos com os profissionais da educação para discutirem e decidirem sobre as estratégias de gestão e trajetórias pedagógicas, para dar fluidez ao processo de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

Os relatos da pesquisa indicaram que os sujeitos têm identificação afetiva com a profissão que escolheram, a insatisfação se deve à falta de reconhecimento e valorização dos profissionais de educação via poder público e sociedade civil. As políticas públicas de

educação precisam ser efetivamente concretas e exequíveis, considerando as demandas expressas pela categoria docente.

O Programa de Formação Continuada da rede pública municipal de Fortaleza constituiu uma ferramenta básica para aprimorar o trabalho pedagógico dos profissionais de educação e oportunizar, em médio e longo prazos, a redução das desigualdades sociais, função básica da política educacional brasileira.

A pesquisa possibilitou conhecer as perspectivas, os dilemas e percursos expressos pelos profissionais da educação infantil, contribuindo para uma política permanente de valorização profissional que objetiva a qualificação do ensino público como principal desafio da sociedade brasileira no século XXI.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 5, de 17 de novembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2021.

CEARÁ. **Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, 2007. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Lei n.º 10.371 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2016. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=2: proposta-curricular-da-educacao-infantil>. Acesso em: 11 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2018.

FORTALEZA. **Decreto n.º 14.611, de 17 de março de 2020**. Decreta situação de Emergência em Saúde e Dispõe sobre Medidas para Enfrentamento e Contenção da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/33fe00cc-d559-4cc8-933b-698acabd4705;1.0&numero=16711>. Acesso em: 15 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-53.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **OPNE – Observatório do PNE**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 16 maio 2021.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: política e debates. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-91.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.