



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AÇÕES DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ/PR NOS ANOS DE 2021, 2022 E 2023.**

PONTA GROSSA
2023

SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AÇÕES DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ/PR NOS ANOS DE 2021, 2022 E 2023

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração “Formação de Professores e Ensino de Ciências” como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Silvio Luiz Rutz da Silva

PONTA GROSSA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

P475 Pessutti, Silvana Zancanella
Formação continuada para professores da educação infantil: ações do município de Ivaiporã/PR nos anos de 2021, 2022 e 2023 / Silvana Zancanella Pessutti. Ponta Grossa, 2023.
107 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Luiz Rutz Silva.

1. Formação continuada. 2. Educação infantil. 3. Identidade profissional - docente. 4. Ação docente. 5. Inclusão. I. Silva, Silvio Luiz Rutz. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. III.T.

CDD: 510.07



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

**TERMO
DE APROVAÇÃO**

SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

"FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DO MUNICÍPIO DEIVAIPORÁ/PR NOS ANOS DE 2021, 2022 E 2023"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 14 de dezembro de 2023.

MEMBROS DA BANCA

Prof. Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva – UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro – UTFPR (Membro Externo)

Prof. Dr André Vitor Chaves de Andrade – UEPG (Membro Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Silvio Luiz Rutz da Silva, Professor(a)**, em 14/12/2023, às 17:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro, Usuário Externo**, em 14/12/2023, às 17:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **André Vitor Chaves de Andrade, Professor(a)**, em 14/12/2023, às 19:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 27/02/2024, às 14:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Grossi, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**, em 28/02/2024, às 11:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1767482** e o código CRC **2EF280EE**.

Dedico esta dissertação a minha amada Mãe, dedico esse momento tão importante da minha vida a Senhora, que sempre me incentivou nos estudos. Seu olhar de orgulho perante minhas conquistas, eu não mais avistarei, devido sua partida tão precoce de forma tão brusca. Porém seus ensinamentos diante das adversidades da vida estarão sempre comigo.

Por mais difícil a dor da sua ausência, chegar até aqui era um desejo seu, e meu, a Senhora sempre me ouvia dizendo, quero muito fazer um mestrado, e todas as vezes a Senhora dizia, no momento certo a oportunidade vai chegar. Infelizmente o destino nos separou fisicamente, mas a Sonhara sempre será minha maior inspiração de vida. Te Amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre me conduzir no caminho certo.

Ao meu esposo Wanderlei, pelo incentivo, estando sempre presente nos momentos difíceis, inclusive nas viagens rumo a Universidade. Sua paciência em meio a minha ausência, sua ajuda nas tarefas domésticas, seu apoio, seu olhar de entusiasmo foi definitivo para que eu continuasse os estudos, mesmo passando por uma fase tão difícil.

Ao meu orientador Doutor Silvio Luiz Rutz da Silva, que apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, em meio a vários projetos de pesquisa, aceitou me orientar nesta dissertação. As suas valiosas orientações fizeram toda a diferença, em meio a pior fase de minha vida, perder minha amada Mãe de forma tão brusca me fez pensar em desistir, mas o senhor me conduziu até aqui.

Sou grato aos meus pais, Arlindo Zancanella e Eva Aparecida de Jesus Zancanella, e as minhas irmãs, Sirlene Zancanella da Silva e Sidnéia Zancanella Novais, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio incondicional.

Ao meu amigo Alessandro Alves Machado, que me apresentou a UEPG, engajado na pesquisa, me fez acreditar que seria possível também realizar o mestrado.

Gratidão a Universidade Estadual de Ponta Grossa, aos docentes, não denominei nomes para não ser injusta, visto a atenção de todos, onde foram essenciais para que esta pesquisa chegasse até aqui.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma investigação em nível de mestrado inserida na linha de pesquisa "Ensino de Ciências e Educação Matemática" do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de Formação Continuada dos professores de Educação Infantil do Município de Ivaiporã/PR nos anos de 2021, 2022 e 2023. O estudo consistiu na análise das ações de 13 coordenadoras da Educação Infantil, sendo duas que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SME) e 11 nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para levantar as informações necessárias à pesquisa, foram utilizadas estratégias da pesquisa qualitativa, incluindo a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa empírica foi realizada por meio da consulta de documentos produzidos pela Prefeitura Municipal e pela Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como por meio de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, as entrevistas foram realizadas por meio do formulário Google Forms e, posteriormente, por meio de visitas agendadas. O aporte teórico da pesquisa dialoga com as contribuições de autores como Franco Cambi, Jacques Gélis, Philippe Áries, Moysés Kuhlmann Jr, Lev Semyonovitch Vygotsky, Demerval Saviane, Paulo Freire, Jean Piaget, Francisco Imbernón e Teresa Cristina Rebolho Rego, além dos documentos oficiais que norteiam o sistema educacional. Os resultados revelaram que o processo de Formação Continuada, associado à prática pedagógica, demonstra a necessidade de que a Formação Continuada seja elaborada a partir das dificuldades encontradas na sala de aula. Uma das principais dificuldades apresentadas pelos profissionais da Educação Infantil foi o processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais, especialmente ligado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, ficou evidente a importância da Formação Continuada na contextualização da prática pedagógica, com ações e incentivos voltados para as necessidades representadas pela contemporaneidade e que retratam os desafios educacionais a partir da Educação Infantil. A pesquisa também apresentou um novo olhar para os desafios envolvendo a inclusão, destacando a importância de ações que envolvam o acesso à área social e à saúde, formalizando um trabalho multidisciplinar que contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Identidade Profissional Docente. Ação Docente.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation at master's level within the research line "Science Teaching and Mathematics Education" of the Postgraduate Program in Science Teaching and Mathematics Education at the State University of Ponta Grossa. The general objective of this work was to investigate the process of Continuing Education for Early Childhood Education teachers in the Municipality of Ivaiporã/PR in the years 2021, 2022 and 2023. The study consisted of analyzing the actions of 13 Early Childhood Education coordinators, two of whom work at the Municipal Department of Education (SME) and 11 at Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs). In order to gather the information needed for the research, qualitative research strategies were used, including bibliographical, documentary and field research. The empirical research was carried out by consulting documents produced by the City Hall and the Municipal Education Department (SME), as well as through semi-structured interviews. Initially, the interviews were carried out using a Google Forms form and later through scheduled visits. The theoretical framework of the research dialogues with the contributions of authors such as Franco Cambi, Jacques Gélis, Philippe Áries, Moysés Kuhlmann Jr, Lev Semyonovitch Vygotsky, Demerval Saviane, Paulo Freire, Jean Piaget, Francisco Imbernón and Teresa Cristina Rebolho Rego, as well as the official documents that guide the educational system. The results revealed that the Continuing Education process, associated with pedagogical practice, demonstrates the need for Continuing Education to be based on the difficulties encountered in the classroom. One of the main difficulties presented by Early Childhood Education professionals was the process of including people with special needs, especially those linked to Autism Spectrum Disorder (ASD). In addition, the importance of Continuing Education in contextualizing pedagogical practice became evident, with actions and incentives aimed at the needs represented by contemporaneity and which portray educational challenges from Early Childhood Education. The research also took a new look at the challenges of inclusion, highlighting the importance of actions that involve access to social and health care, formalizing multidisciplinary work that contributes significantly to the students' teaching and learning process.

Keywords: Continuing education. Early Childhood Education. Professional Teachers' Identity. Teachers' Action.

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Direito à aprendizagem.....	38
Figura 2-Grupos de Faixa Etária	39
Figura 3-Código Alfanumérico ao Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento	40
Figura 4-Mapa com a Localização do Município de Ivaiporã Destino a Curitiba	50
Figura 5-Nuvem de Palavras do Corpus Textual.....	79
Figura 6-Similitudes do Corpus Textual	80
Figura 7-Momentos da Formação Sobre o Autismo	88
Figura 8-Grupo que Participou da Formação	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Identificação do Nome dos CMEIS, Funções dos Educadores Infantis, em 2020...	52
Quadro 2-Identificação do Número de Alunos Matriculados por Idade	54
Quadro 3-Identificação do Número de Funcionários e Alunos por CMEIS	56
Quadro 4- Apresenta o Período do Processo de Formação Continuada nos Anos de 2021 e 2022, e os Temas Atribuídos a FC, Contendo a Quantidade de Hora	62
Quadro 5-Resultados Obtidos na Base de Dados	65
Quadro 6-Resultados Obtidos na Base de Dados	65
Quadro 7-Categorias das Produções Acadêmicas Mapeadas por Análise Textual	69
Quadro 8-Categorias das produções Acadêmicas no Período de 2018 - 2022.....	69
Quadro 9-Pesquisa Realizada com 13 Coordenadoras da Educação Infantil.....	69
Quadro 10-Planilha dos Temas de Estudos Realizados na Capacitação	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO CONTINUADA	18
1.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	18
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL	21
1.3 FATORES QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM MEIO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO	25
1.5 A IMPOTÊNCIA DO APORTE TEÓRICO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	26
2. MARCOS HISTÓRICOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PARANÁ	29
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA.....	31
2.3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	34
2.4 COMPETÊNCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
3 METODOLOGIA	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITO DA PESQUISA.....	49
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	57
3.3 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	59
3.3.1 Procedimentos Utilizados para Aplicação do Questionário	59
3.3.2 Procedimentos das Entrevistas	60
3.3.3 Procedimento de Análise Documental do Campo de Pesquisa	62
4 REVISÃO DE LITERATURA	63
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA REVISÃO DE LEITURA	63
4.2 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS SELECIONADOS.....	64
4.3 ANÁLISE DAS PESQUISAS POR CATEGORIAS.....	68
4.3.1 Questões de Pesquisa, Objeto e Objetivo	68
4.3.2 Produções Acadêmicas Sobre a Formação Continuada Destinada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Médio.	70

4.3.3 Formação Continuada Elencadas aos Gestores de CMEIS e Escolas Municipais e Estaduais.....	72
4.3.4 Prática Pedagógica.....	74
4.3.5 Políticas Educacionais	75
4.3.6 Síntese.....	77
4.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES UTILIZANDO O <i>SOFTWARE</i> IRAMUTEQ.....	77
4.4.1 Análise Nuvem de Palavras	78
4.4.2 Análise Similitudes.....	79
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ENVOLVENDO TEORIA E PRÁTICA.	81
5.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS ENVOLVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	81
5.1.2 Processo de Inclusão na Educação Infantil e Reflexos Comportamentais Pós-COVID-19	82
5.2 AÇÕES ENVOLVENDO SUJEITOS QUE SE PREOCUPAM COM A PESSOA QUE APRESENTA O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA	86
5.2.1 Vamos falar sobre o autismo?	88
5.3 CAPACITAÇÃO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) IVAIPORÃ	90
5.3.1 Profissionais selecionados para capacitação.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ.....	103
ANEXO B - PARECER 5.508058 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UEPG QUE APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA CAE 60102222.7.0000.0105.	104

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. * Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 1991, p. 29).

Para iniciar esta apresentação, faço referência ao grande educador Paulo Freire, que tanto me inspira. Seu legado humanista nos ensina que o sistema educacional não se constrói sozinho. Considero pertinente escrever em primeira pessoa, por tratar-se da minha trajetória de vida. Esta breve apresentação descreve as motivações desta dissertação e o quanto a educação vem transformando minha vida, permitindo-me consolidar o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Minha história de vida teve início em 1980. Com muito orgulho, filha de Arlindo Zancanella e Eva Aparecida de Jesus Zancanella, nasci no município de Lunardelli, norte do estado do Paraná. Sou irmã de Sidneia e Sirlene e cresci até meus doze anos de idade na zona rural, em meio a uma família simples, mas com muitos valores. Minha vida escolar iniciou-se aos sete anos de idade. Caminhava dois quilômetros de distância acompanhada de minha irmã primogênita e estudávamos em uma Escola Municipal do Campo, onde a sala de aula era multisseriada. Naquela época, o ensino apresentava características tecnicistas, no qual se decorava a lição. Lembro-me de apresentar dificuldades nos momentos de avaliações.

Ao finalizar o quarto ano da educação básica, em decorrência da falta de transporte escolar nos horários matutino e vespertino, eu, uma criança com onze anos de idade, comecei a estudar no Colégio Estadual Leonardo Becher no período noturno. Lá iniciou-se um novo ciclo, com muito diálogo com meus professores, e as melhores lembranças ficaram com as aulas experimentais. Como minha irmã estava finalizando o ensino fundamental e naquele colégio não se ofertava o ensino médio, mudamo-nos para a cidade de Lunardelli, Paraná, onde continuei os estudos no Colégio Estadual Jeremias Lunardelli.

Ao concluir o ensino médio, percebi em mim o desejo de fazer uma faculdade na área da educação, mas como não havia feito o magistério, optei pelo curso de Letras Português/Inglês, estudando por quatro anos nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - Univale.

Ao término da graduação em Letras, casei-me com Wanderlei e começamos a morar em Ivaiporã, Paraná. Como não tinha experiência na área educacional e sem o curso de magistério, não conseguia uma oportunidade de trabalho. Devido às dificuldades encontradas,

resolvi retornar aos estudos, prestando um novo vestibular na graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, na modalidade de Educação a Distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Além disso, conciliei a graduação em Arte pelo Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" (UNAR), também na modalidade EaD. Foi quando comecei a lecionar na disciplina de Arte como professora PSS que vivi um período muito marcante em minha vida. Com as adversidades encontradas nas salas de aula, percebi a necessidade de um maior aprofundamento em minha formação. Assim, retornei aos estudos nos anos de 2009, 2010 e 2013, cursando as especializações em Educação Especial, Arte Educação e Educação do Campo.

Como professora por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), sentia uma certa insegurança por ter um contrato com prazo determinado. Assim, decidi participar do concurso público do município de Ivaiporã na função de Educadora Infantil. Em 2012, iniciou-se minha carreira no magistério na escola Bento Viana. Foi um ano muito intenso, pois conheci diferentes realidades. No período noturno, lecionava para o Ensino Médio, e no período matutino e vespertino, para o Pré-Escolar Dois. Eu ensinava e aprendia ao mesmo tempo.

Mas foi na Educação Infantil que comecei a buscar um suporte teórico em relação à prática. Me apoiava nas teorias de Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), pois sentia a necessidade de compreender o processo de aprendizagem, buscando abordagens pedagógicas adequadas à idade dos alunos. Nesse período, a graduação em Arte foi extremamente importante.

No ano de 2013, fui convidada a ocupar a função de coordenadora do Projeto Renascer, onde trabalhei por sete anos com a educação não formal. Por se tratar de um projeto social que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pude aprender muito sobre políticas assistencialistas e desempenhar a função pedagógica. Foram anos de grande realização profissional. Mesmo não estando em um espaço educacional, sempre buscava o apoio teórico de Paulo Freire (1921-1997). O livro de maior referência foi Pedagogia do Oprimido, que refletia toda a realidade vivenciada em meio a crianças e adolescentes em busca da inclusão social.

Em 2018, participei do teste seletivo na função de tutora presencial do curso de Letras Português/Inglês no período noturno, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) na modalidade EaD. Ao assumir a função em uma tripla jornada de trabalho, começou em mim o desejo de ingressar no mestrado. Mas, devido à correria do dia a dia, parecia algo distante. Nesse período, realizei a especialização em Tutoria e Gestão Escolar.

Na função de tutora, pude ter contato com profissionais da educação superior, onde comecei a escrever meu pré-projeto de pesquisa e acompanhar os editais das universidades mais próximas de Ivaiporã. Foi quando um amigo me apresentou verbalmente a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ele estava finalizando o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) e me explicou como acontecia o processo de seleção. Mas achei que seria difícil minha participação, por não ter formação na área de ciências e matemática.

Em 2020, no início da pandemia da COVID-19, passei por uma mudança profissional inesperada. Devido à ausência das atividades presenciais, retornei para a Secretaria Municipal de Educação. Foi quando participei do processo de seleção como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) na disciplina de Fundamentos Teóricos em Ensino e Aprendizagem. Ao ser selecionada, fiquei extremamente feliz por poder realizar os estudos pelo Google Classroom. Já nas primeiras aulas remotas, mesmo em espaços diferentes, entendi que tinha muito a aprender. Mesmo sendo aluna especial, me senti acolhida pelos professores e tive a oportunidade de conhecer diferentes teorias de ensino que não conhecia.

No início de 2021, como já trabalhava como tutora presencial, tive a oportunidade de exercer a função de coordenadora do Polo de Apoio Presencial UAB de Ivaiporã, podendo conciliar trabalho e estudos. Também, como aluna especial, estudei as disciplinas de Processos e Sequências de Ensino e Aprendizagem (PPGCEM) e Desenvolvimento Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagem (PPGEL-UEPG).

Em agosto de 2021 por meio do Edital Nº 09/2021 PPGCEM – UEPG, me tornei aluna do mestrado onde tive a honra de ter como orientador o professor Doutor Silvio Luiz Rutz, com o projeto inicial que consistia na temática envolvendo a Formação Continuada para professores da Educação Infantil, abordando interdisciplinaridade como metodologia de ensino.

No decorrer das disciplinas estudadas, comecei a indagar sobre a importância da Formação Continuada. Enquanto educadora, sempre busquei uma abordagem metodológica composta por teoria e prática. Porém, em meio à participação no processo de Formação Continuada, rotineiramente percebe-se temas motivacionais ligados à relação humana, ou que abordam a matemática, leitura e escrita. Pensando nessa realidade, em conversa com meu orientador, surgiram várias inquietações. Após amadurecer a temática inicial e refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional, chegou-se à conclusão de que o objeto de pesquisa seria o processo de Formação Continuada voltado para a Educação Infantil.

Dessa forma, optou-se por uma pesquisa empírica qualitativa, estudo de caso, para o levantamento de informações envolvendo 13 coordenadoras de Educação Infantil. Dessas 13 participantes, duas atuam na Secretaria Municipal de Educação e onze nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Os dados levantados serão relacionados à forma como as coordenadoras de Educação Infantil avaliam o processo de Formação Continuada e quais ações vêm sendo desenvolvidas na prática em decorrência da FC.

Buscou-se, com a pesquisa, contribuir em futuros processos de Formação Continuada para os professores da Educação Infantil do Município de Ivaiporã, proporcionando às coordenadoras e professores sugestões de temas referentes à Formação Continuada que façam parte da realidade educacional. Dessa forma, a questão central norteadora, como problema de pesquisa, ficou assim definida: **Como ocorreu o processo de Formação Continuada dos Educadores Infantis do Município de Ivaiporã nos anos de 2021, 2022 e 2023**

A pesquisa busca contribuir no planejamento de futuras organizações do processo de Formação Continuada para professores da Educação Infantil, visto que as iniciativas já ocorridas sinalizam compromisso pelo poder público na oferta da Formação Continuada e preocupação com o tema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96, desafia claramente os poderes públicos quanto à importância dessa formação. A lei contempla um período de debates sobre a questão da importância da Formação Continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Considerando o problema da pesquisa, segundo Antonio Carlos Gil (2021, p. 101), “Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. Assim, o problema de pesquisa busca analisar como os professores da Educação Infantil avaliam o processo de Formação Continuada e as ações desenvolvidas no âmbito escolar.

Pensar a prática docente desde a Educação Infantil envolvendo metodologias de ensino exige reflexão crítica sobre o conceito abordado. Segundo Freire (1991, p. 38), “A prática docente implica o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Dessa forma, no momento da Formação Continuada, o professor, no papel de aprendiz, precisa assumir o pensar certo, com ações que venham superar os desafios existentes no espaço escolar.

Neste sentido, o processo de Formação Continuada com temas propostos em decorrência das dificuldades encontradas no dia a dia possibilita aos professores realizarem um ensino com mais qualidade. Segundo Francisco Imbernón, “atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de Formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe” (2009, p. 39). É importante destacar que a Educação Infantil tem suas especificidades, considerando fatores que emergem a qualificação profissional desta modalidade de ensino.

Dessa forma, a formação inicial ou continuada precisa se articular entre teoria e prática, pensando nas necessidades dos alunos e buscando a melhoria do ensino. Assim, é importante dar voz aos professores sobre suas percepções e desejos, podendo contribuir no momento da Formação Continuada, onde os resultados sejam significativos e não apenas um mero momento de obtenção de certificados que venham promover a elevação profissional.

Os pressupostos desta pesquisa fazem parte do contexto educacional, que vem passando por um período de mudanças significativas. As reformulações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstram direcionar com maior precisão o ensino para a escola básica brasileira, introduzindo novos conceitos no espaço escolar e criando a necessidade de buscar referenciais teóricos que estabeleçam uma linguagem comum envolvendo teoria e prática. Essas mudanças propõem não só novos conteúdos, mas também novas metodologias de ensino, o que reflete a necessidade de a Formação Continuada abordar temas relevantes às novas exigências.

Pensar no processo de Formação Continuada para Educação Infantil possibilita novas estratégias de ensino. Segundo Anna Maria Pessoa de Carvalho (2016, p. 3), “Os cursos de Formação Continuada se propõem a criar atividades com o objetivo de levar o professor a discutir esses novos conceitos nos seus âmbitos específicos”. Diante dessa afirmação, percebe-se que a educação não se faz sozinha, é um trabalho coletivo que exige ética e comprometimento.

Diante da apresentação central de instigar como as educadoras do município de Ivaiporã avaliam o processo de Formação Continuada e suas ações na prática escolar, destacamos os objetivos elencados, sendo eles:

- Objetivo Geral:
- Investigar o processo de Formação Continuada dos Educadores Infantis do Município de Ivaiporã nos anos de 2021, 2022 e 2023.
- Objetivos específicos:

- Analisar o processo de Formação Continuada e suas ações no âmbito educacional;
- Promover sugestões de temas que favoreçam as potencialidades da Formação Continuada;
- Fomentar o aperfeiçoamento profissional necessário à prática pedagógica;
- Disseminar a importância da Formação Continuada envolvendo teoria e prática.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além da apresentação, introdução e das considerações finais. Na introdução, é abordada a relação do campo profissional com o tema proposto, que é o objeto de estudo da pesquisa. Também são apresentados o problema de pesquisa, os pressupostos e os objetivos específicos e gerais. Já nas considerações iniciais, é apresentada a trajetória de vida da pesquisadora.

O aporte teórico da pesquisa vem dialogando com as contribuições de diversos autores, tais como Franco Cambi (1999), Jacques Gélis (1991), Philippe Áries (1981), Moysés Kuhlmann Jr (2000, 2003), Lev Semyonovitch Vygotsky (2007, 2008), Demerval Saviane (1997), Paulo Freire (1967, 1981, 1991, 2005 e 2011), Jean Piaget (2007 e 2008), Francisco Imbernón (2009) e Teresa Cristina Rebolho Rego (1996), além dos documentos oficiais que norteiam o sistema educacional.

Dessa forma, abordaremos a Formação Continuada como um recurso para ampliar novos saberes e proporcionar novas metodologias de ensino, envolvendo a prática pedagógica. É enfatizada a importância de o profissional da educação manter-se atualizado com temas contemporâneos que emergem da realidade educacional.

No capítulo 1, descreve-se o percurso histórico da qualificação profissional da formação inicial e continuada do docente, apresentando os desafios e conquistas existentes no sistema educacional. São sinalizadas contribuições teóricas envolvendo a formação do sujeito professor e sujeito aluno.

No capítulo 2, é apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná.

No capítulo 3, a pesquisa tem como objetivo investigar a Formação Continuada para Professores da Educação Infantil no município de Ivaiporã. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo de caso avaliativo, e utiliza recursos como entrevistas presenciais, utilização do Google Forms e apoio dos relatórios gerados pelo software Iramuteq.

No capítulo 4, é apresentada uma revisão sistemática de literatura das produções acadêmicas publicadas no contexto brasileiro no período de 2018 a 2021, que são objeto de estudo da investigação.

No capítulo 5, a pesquisa apresenta as intervenções e ações decorrentes do objeto de pesquisa, que visa a participação no processo de Formação Continuada para as professoras coordenadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Ivaiporã, abordando como tema de estudo o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No capítulo 6, as considerações finais destacam as intervenções realizadas pela pesquisa, onde fica evidente a importância do processo de formação continuada, atribuindo à capacitação ocorrida no mês de julho de 2023, de forma multidisciplinar envolvendo profissionais da Saúde, Educação e Assistência Social.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, faremos uma breve contextualização da trajetória da profissionalização docente. Como questão central, falaremos da literatura que contextualiza os principais marcos da história do processo da formação inicial e continuada, com a finalidade de fomentar os registros históricos que sinalizam políticas educacionais que nos levam a chegar à contemporaneidade. Serão apresentados referenciais teóricos que contribuem para a formação do sujeito professor e também do sujeito aluno.

1.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No que se refere a formação do profissional da educação não podemos negar que vem ocorrendo um avanço significativo em relação ao conhecimento teórico envolvendo a prática pedagógica. Os questionamentos sobre a formação do profissional da educação é algo antigo, desde o momento que definiram que pessoas com maior grau de conhecimento seriam responsáveis no direcionamento da educação formal, surgiram questionamentos sobre a formação do professor.

Neste sentido, é importante delinear o percurso da formação inicial e continuada, buscando compreender as dificuldades, desafios e conquistas que moldam a formação do professor. Para isso, tomaremos por base o levantamento da literatura de autores que se preocupam com a formação do professor, fomentando temas que vêm direcionando novos saberes.

Dessa forma, torna-se necessário conhecer as mudanças significativas ocorridas no século XX, marcado por grandes transformações que deram margem à institucionalização dos conceitos científicos, industriais, tecnológicos, políticos, econômicos, culturais e sociais. Segundo Franco Cambi (1999), o século XX foi o século do "homem novo", onde a prática educativa voltou-se para o sujeito humano, impondo novos protagonistas e dando vida ao processo de socialização. Nesse sentido, a escola passou a ocupar o espaço da renovação educativa e pedagógica, entrelaçadas conseguiram atribuir novas demandas no que se diz respeito à formação inicial e continuada do professor.

Segundo Francisco Imbernón (2009), na maioria dos países latinos, não havia uma análise a respeito da formação do professor até 1970. Somente a partir desse período começaram a ser realizados estudos para aproximar os professores com programas de Formação Continuada, analisando-se a importância da participação docente no processo de planejamento

das atividades de formação. Nesse período, a Formação Continuada passava pelo predomínio do individualismo, em que o professor primava por seguir os moldes da formação inicial, acreditando facilitar o aprendizado.

É importante destacar que em alguns países, a Formação Continuada chegou a institucionalizar-se durante os anos de 1970, e em outros países a partir da reforma da década de 1980. No início dos anos de 1980, iniciam-se mudanças no que tange à prática de formação do professor. "O trabalho docente nas escolas de graduação obriga os educadores a considerarem uma forma diferente de trabalhar. São introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem relatados, avaliação, etc., que terão sua difusão na etapa seguinte" (Imbernón, 2009, p. 17). Para se adequar a essa nova realidade, as universidades começaram a criar programas de Formação Continuada, buscando aprimorar o conhecimento diante das novas demandas.

A literatura educacional brasileira na década de 1970 apresenta uma intensificação da Formação Continuada de professores, pautando-se na reflexão sobre a profissionalização. Além da formação inicial, iniciou-se a oferta de encontros e estudos onde se oferecia cursos rápidos e descontextualizados buscando reciclar o professor, o que acabou gerando insatisfação entre os mesmos.

Nos anos 1980, a Formação Continuada buscava treinar os professores, ou seja, dar condições para que eles adquirissem comportamentos considerados aptos, tornando o professor mais capaz. Esse comportamento desencadeou as funções mecânicas, em que o educador adotava a tarefa de colocar os modelos e técnicas do fazer pedagógico, o que acabou gerando frustrações entre a classe, pois não conseguiam resultados positivos ao transpor o modelo proposto. No final da década de 1980, segundo Martins e Coelho (2011), surgem os termos "aperfeiçoamento" e "capacitação" de educadores, onde novas decisões foram tomadas, mas persiste a insatisfação dos professores, pois não correspondia às demandas de uma prática docente mais efetiva.

A década de 1990 marca fortemente a institucionalização da Formação Continuada. Nesse período, nasce a intenção de adequar o professor à realidade que o cerca, levando ao aperfeiçoamento da prática docente. A Formação Continuada era conhecida como expressão de aperfeiçoamento, deixando marcas negativas, pois buscava uma abordagem técnica.

No entanto, embora apresentasse resultados negativos, permitia que novos questionamentos fossem indagados, potencializando novos comportamentos no processo formativo. Segundo Imbernón (2009, p. 21) "[...] é importante ressaltar que naqueles momentos essas tarefas foram assumidas pelos professores que provinham da renovação

pedagógica e do combate educativo que a ditadura originou, o que deu um aspecto diferente à forma de focar os temas de Formação”. dando início a uma nova forma de se analisar a Formação Continuada dos professores.

Pensar na Formação Continuada como um curso de treinamento ou capacitação de curto prazo, almejando mudanças e transformações necessárias ao processo educativo sem considerar os saberes e as vivências dos professores, ocasionou o distanciamento da ação proposta. Diante dessa realidade, o processo de Formação Continuada passou a ser pensado de acordo com a realidade de cada escola, propiciando o enfrentamento de situações reais. O diálogo entre os professores no processo de Formação Continuada torna-se um recurso para a emergência de saberes.

Paulo Freire (1921-1997), considerado um dos grandes pensadores da educação mundial e responsável pelo movimento chamado pedagogia crítica, aborda diversas questões sobre a prática docente. Segundo ele, "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58). A formação do professor não termina na universidade, e o profissional consciente entende que a prática exige um olhar observador em relação às necessidades de cada aluno. Para o autor, "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 38). Dessa forma, a prática da Formação Continuada leva o professor a pensar em sua formação permanente de forma crítica sobre a prática.

Freire destaca a importância da ética do professor, afirmando que "como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço" (FREIRE, 1991, p. 19). As afirmações do autor nos levam a pensar nas ações do dia a dia, onde a ética profissional deve confrontar o comportamento discriminatório. Pensar criticamente nos leva a conviver e aprender com o diferente. Quanto mais o educador se conhece, maior é sua capacidade de mudar, deixando de lado o comportamento da ingenuidade para a curiosidade. Segundo Freire (1991, p. 29), "ensinar exige pesquisa".

Pensar corretamente possibilita ir além do senso comum, visando a capacidade de superação em conhecer algo que não se conhecia. Os momentos de Formação Continuada levam o professor a reconhecer as dificuldades da ação pedagógica. O conhecimento sobre o novo propõe uma significativa superação. É importante entender que o professor não é o "sabe tudo". Esse entendimento leva à indagação do que se pode aprender em relação à formação permanente.

O momento da Formação Continuada consiste na reflexão da experiência profissional docente, sendo uma ação compartilhada, mas ao mesmo tempo considerada intelectual e autônoma. A compreensão das ações envolvendo o processo de Formação Continuada é individual, e o professor ocupa o lugar de aluno, sendo o sujeito de sua própria jornada e responsável por sua práxis. A formação continuada não se limita apenas à formação inicial, mas se estende na perspectiva da composição de novos conhecimentos.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

Para compreender o processo de formação inicial e continuada no Brasil, é importante abordarmos um breve histórico da educação a partir do século XX, marcado pela consolidação da escola pública vinculada à política educacional.

Em 1930, nasce a necessidade da organização e implantação do sistema público educacional, período marcado pela ditadura e aceleração capitalista. A educação foi cenário de manifestações ideológicas ao ideário da Escola Nova, visando a escola pública para crianças e adolescentes. A influência do movimento Escola Nova incorporou reivindicações expostas no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. "As mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas" (SAVIANI, 2012, p. 2). Nas reivindicações do Manifesto de 1932, foram reivindicadas a criação de universidades.

Devido às novas reformas, originou-se o "Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nascido em virtude da exigência do artigo 5º, XV da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946" (SAVIANI, 2012, p. 7), que viria a ser aprovado em 1961, incorporando os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória. Durante o período da ditadura, as reformas mais consolidadas pelo sistema educacional brasileiro foram as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946).

Nesse período, constituiu-se uma nova categoria docente que, até então, era formada pelas poucas instituições universitárias dos Cursos Normais. A organização em sindicatos acarretou o novo professorado brasileiro até a década de 1960. No final da década de 1980, a Assembleia Nacional constituiu a nova Constituição (1988), denominada como Constituição Cidadã. A partir desse momento, começou uma longa discussão, promulgando a atual LDB, sancionada em 1996, trazendo mudanças significativas em relação às outras leis, baseando-se no princípio do direito universal à educação.

A partir da década de 1990, discute-se a definição conceitual do que é Formação Continuada, ressaltando-se que não se pode confundir Formação Continuada com curso de aperfeiçoamento. O texto da nova LDB, aprovado no Congresso Nacional, no seu Título VI, trata da Formação dos profissionais da educação da seguinte forma:

[...] Art. 61. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

[...] 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:

[...] III - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 2005, p. 26).

O processo de Formação deve considerar a comunicação entre os sujeitos professores, pois é através da comunicação que se pode compreender o processo educacional em que se está inserido. Essas ações competem à escola e seus sujeitos, trabalhando na dimensão da ação educativa, favorecendo a flexibilidade de novos saberes em sua prática. Segundo Paulo Freire (1991, p. 39), “Por isso é que, na Formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A Formação Continuada ocupa papel importante e possibilita a permanente atualização da teoria envolvendo a prática, onde o professor passa a compreender a epistemologia da prática, fazendo do conhecimento sua competência, tornando-se um educador crítico, acreditando no seu próprio potencial de elaborar e colocar em prática.

As discussões sobre a formação inicial e continuada abrem questões como a falta de professores e o despreparo profissional. Tais questões buscam justificar problemas educacionais, mas quando se confronta a realidade, o que se percebe é a falta de valorização do plano de carreira do professor e a insuficiência de recursos financeiros aplicados, ocasionando baixo desempenho no rendimento escolar.

De 2018 a 2022, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 11,4% e daqueles que atuam no ensino médio, 6,3%. No que tange escolaridade, 79,5% possuem nível superior completo (78,2% em grau acadêmico de licenciatura e 1,3%, bacharelado) e 11,7% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,9% com nível médio ou inferior. Desde 2018, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na educação infantil, passando de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022. (BRASIL, 2023. pg. 41).

Assim, a Formação Continuada no espaço escolar ocupa papel fundamental no engajamento de novos saberes, sendo esse um importante componente da identidade profissional. Como afirmou Paulo Freire (2005, p. 91), "o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens"

A educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, representa o maior número de profissionais da educação. Dessa forma, faz-se necessário considerar a importância da formação inicial e continuada a partir da Educação Infantil. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2005) recomenda aos profissionais da Educação Infantil formação em nível superior e aceita o nível médio (LDBEN, 2005, art. 62). No artigo 63, a lei permite a formação de professores em instituições superiores.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à Formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de Formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação Continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2005, p.26)

A LDB não exclui a importância dos cursos normais de nível médio, e quem tem formação no magistério continua atuando. Para a qualificação dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil, criou-se o programa PROINFANTIL, objetivando elevar o nível do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Criado em 2005, foi um curso a distância de Formação para o Magistério em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais, para o exercício da docência na Educação Infantil (BRASIL, 2005). A meta estabelecida pelo MEC na época era ofertar a qualificação profissional até o ano de 2011.

Outra formação destinada aos professores foi a PRÓ-LICENCIATURA, também na modalidade a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecida aos professores que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e que não tinham habilitação específica na área de atuação. O programa teve início em 2005 e ficou vigente até 2013, formando uma Rede de formação de professores.

1.3 FATORES QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM MEIO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é vista como uma das etapas mais importantes da formação da criança, pois busca o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, criando laços de

amizade e levando a descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, ela dá continuidade para as demais etapas da educação formal. Quando essa fase é concebida corretamente mediante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança tem mais chances de ter sucesso em sua vida escolar.

Os estudos desenvolvidos por Piaget abordam a importância de tomar o olhar do aluno como um sujeito ativo. Suas pesquisas científicas buscaram explicações do desenvolvimento cognitivo baseado na aprendizagem da associação do conhecimento prévio da assimilação e acomodação, despertando entre os educadores uma nova abordagem educacional a partir da Educação Infantil. Segundo Piaget, o mundo é uma sociedade de seres vivos obedecendo a um conjunto de regras bem ordenadas. Qualquer analogia é ao mesmo tempo relação de causalidade, porque a analogia de comunidade ou de interação de intenções, e que toda intenção é causa (PIAGET, s.d., p. 213). Para Piaget, toda intenção nos leva a novas experiências e descobertas num processo construtivo, necessitando da interação entre o meio e os sujeitos.

A teoria de Piaget nos apresenta inúmeros avanços no campo educacional tendo como fator de desenvolvimento a relação da idade no processo do desenvolvimento infantil envolvendo o ensino e aprendizagem.

Segundo Luciano Games (2013), Piaget dedicou toda a sua vida à pesquisa, estudando questões como a origem do conhecimento, a adaptação do sujeito ao ambiente, a evolução e a gênese da estrutura biológica. A teoria de Piaget, também conhecida como construtivista, segundo Games (2013, p. 25), “construtivismo, como a própria palavra indica, em contexto educacional, quer dizer que a construção do conhecimento é um processo ativo e resultante de adequada interação professor-aluno”. Isso quer dizer que o sujeito, ao interagir com o meio e com outras pessoas, passa a se apropriar do conhecimento por meio de troca de experiências.

Na visão piagetiana, conforme a criança vai crescendo, vai se tornando a própria construtora do conhecimento. Não podemos negar que o meio em que a criança se insere além da escola influencia seu desenvolvimento, mas todo ser nasce com inteligência, entendida como capacidade de raciocinar. O que nos diferencia são as oportunidades que nos são proporcionadas.

Mesmo não tendo criado uma teoria pedagógica, os conceitos da Epistemologia Genética facilitam a compreensão do processo de construção de conhecimento. Sua teoria contribui no processo de formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, levando à maior clareza no planejamento da prática pedagógica. A teoria de Piaget (1973, 2008) descrita por décadas anteriores muito se relaciona com a atual realidade.

Em termos da proposta da Formação Continuada para professores da Educação Infantil contida na pesquisa, a teoria de Piaget (1999, p.54) aborda que “Pode-se dizer que a história da vida consiste na dominação gradual do cérebro sobre os genes (da inteligência sobre os mecanismos hereditários)”. O autor esclarece que a criança não raciocina como um adulto, mas está inserida num processo de evolução cognitiva onde uma abordagem educacional construída de forma estruturada faz com que as crianças se tornem adultos críticos em meio à sociedade. Essa experiência conta com a mediação, onde a criança sucessivamente vai aprendendo as coisas que estão à sua volta.

Pensando no processo educacional envolvendo o ensino e a aprendizagem, os primeiros anos de vida são essenciais para o bom desenvolvimento, visto que a infância ocupa lugar de centralidade com especificidades e preocupações que lhe são próprias. O papel do professor da Educação Infantil torna-se extremamente importante, visto que a criança é um ser humano em pleno desenvolvimento. Dessa forma, toda prática educacional mal compreendida configura-se no risco da mera aparência da prática pedagógica, podendo prejudicar, a longo prazo, o desenvolvimento infantil.

1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

Segundo Vygotsky (2007), a incorporação das funções psicológicas supõe que o processo de desenvolvimento do homem é marcado por sua inserção cultural. Para Rego (1996, p. 45), "de modo geral, a ação do homem é motivada por complexas necessidades, tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com princípios e valores etc." Por isso, a interação dos sujeitos apresenta papel fundamental na abordagem teórica de Vygotsky.

É importante enfatizar que Vygotsky reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém, para ele, o que mais influencia o desenvolvimento humano são as interações sociais, fornecendo elementos para a formação dos mecanismos psicológicos. Mudanças significativas acontecem quando a criança, por meio da fala, aprende a planejar uma ação, modificando a forma de agir, pensar, sentir e querer. Por meio dos signos, adquirem controle do próprio comportamento.

Vygotsky (2007) considera a escola como o lugar mais propício ao desenvolvimento e aprendizagem. Considerando o desenvolvimento cognitivo consequência do conteúdo a ser apropriado pelo sujeito, também faz uma abordagem interessante sobre a diferença entre os conhecimentos cotidianos ou espontâneos. Para explicar o papel da escola no processo de

desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta cotidiano das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou de conceitos científicos.

Dessa forma, os conceitos científicos fazem parte da ação sistematizada da escola, onde está se torna responsável pela mediação, fornecendo informações e buscando promover a curiosidade da criança, levando à aprendizagem. Torna-se necessário que o professor tenha formação adequada em sua ação profissional, de acordo com a faixa etária dos alunos.

1.5 A IMPOTÊNCIA DO APORTE TEÓRICO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A contemporaneidade apresenta uma sociedade moderna seguida de valores e costumes que necessitam repensar a estruturação tradicional ainda existente no espaço escolar, abordando novos mecanismos que fortaleçam o elo entre professores, alunos, familiares e sociedade. Busca-se, por meio das novas concepções educacionais, disseminar a educação, superando os desafios em busca da aprendizagem significativa, rompendo com o tradicionalismo na perspectiva de que o aluno desenvolva competências não apenas para entender a realidade, mas para intervir de forma consciente.

Os estudos desenvolvidos por Paulo Freire relatam a realidade e os desafios contidos no sistema educacional. A articulação de sua teoria nos faz perceber a riqueza do olhar atento à escola democrática, pensando na formação do professor e em quais metodologias de ensino melhor contribuem para a formação integral do aluno.

Freire (2005) descreve a educação como um ato político e fala da emergência da participação das classes populares por meio da consciência crítica. Para ele, a ação libertadora reconhece a necessidade do reconhecimento do oprimido através da reflexão em busca da sua independência. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles.” (FREIRE, 2005, p. 60). O autor aponta para o fato do pensamento como um todo, onde as pessoas seriam conscientes dos seus atos, advindo do diálogo entre outras pessoas os “oprimidos” relatando o que eles têm a dizer e como eles realmente pensam. Nessa ideologia, a educação deve assumir seu papel político e cultural, promovendo a conscientização e a transformação social.

Diante da riqueza envolvendo a trajetória de Paulo Freire como professor e pesquisador, vamos evidenciar como o autor entendia o ato de ensinar, fazendo relação com a

atualidade a partir da Educação Infantil. Paulo Freire levanta diversos questionamentos em relação à formação do professor e sua prática escolar, argumentando sobre a importância da pesquisa para a formação do professor e do educando. Ele destaca a necessidade de desenvolver no estudante o gosto pela pesquisa, pela constatação e pela revisão dos "achados", o que implica no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica.

Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua" é uma afirmação de Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (p. 95). Nesse contexto, o autor critica a educação bancária, que se baseia na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, sem levar em conta a realidade dos estudantes. Segundo Freire, essa prática não contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, mas sim para a manutenção da sua ingenuidade em relação à realidade social em que estão inseridos.

Paulo Freire é conhecido mundialmente como um grande educador e filósofo brasileiro, que integrou a ação do movimento denominado "Pedagogia Crítica". Ele refletia sobre a formação docente abordando a tendência progressista libertadora e mantinha como sua principal crítica do sistema educacional brasileiro de seu tempo o modelo de educação bancária, que considera o educador como centro do processo e o educando apenas como receptor de conteúdo.

Paulo Freire preocupava-se com a educação popular e defendia uma escola que não fosse apenas um lugar de adaptação do aluno ao meio social, mas sim um espaço de educação a partir das experiências que o aluno vive em seu cotidiano. Para Freire, a escola deveria levar o aluno a refletir diante das contradições da sociedade em que vive, passando a compreender de forma crítica a classe social a qual pertence. Segundo Freire (1991, p. 26).:

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

Para Freire, o professor ocupa um papel fundamental na abertura do diálogo para melhor compreender as necessidades do aluno, ambos sendo tidos como sujeitos do conhecimento. Em sua obra de 1991, Freire fala do discurso como tendência de aprendizagem, na força motivadora decorrente da análise e discussão de situações-problemas vivenciadas pelos alunos. Essa tendência trata do diálogo entre aluno e professor, levando à troca de saberes como uma experiência fundamental no processo de aprendizagem. "Encontram-se reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a

comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo” (FREIRE, 2005, p. 10).

Para Freire, o educador não é apenas aquele que educa, mas também é educado pelo diálogo com seus alunos. Entretanto, Freire orienta que a relação entre educador e educando não significa desordem, pois todos devem estar envolvidos e comprometidos com a busca das soluções de problemas levantados pelo grupo. Para o autor, "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros" (FREIRE, 2005, p. 67).

Segundo Freire, a pedagogia libertária envolve a aprendizagem e se desenvolve pelo ato vivido, experimentado pelo educando, sendo utilizado em novas ações decorrentes da sua necessidade. A experiência nos ensina que nem tudo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica - às vezes mais, às vezes menos explicitamente - numa concepção dos seres humanos e do mundo (FREIRE, 1981, p. 10).

Freire também sinaliza que toda prática escolar bem planejada se contextualiza com professores capacitados que reflitam criticamente a realidade e os desafios contidos no processo escolar. "Por isso é que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1991, p. 39). Dessa forma, pensar a prática escolar a partir da Educação Infantil coloca a EI em lugar central nas pesquisas desenvolvidas atualmente como sujeito da própria história.

Freire se posicionava no pensamento de que a educação é ideológica e abordava novas concepções pedagógicas, onde cada época busca abordar novas orientações para o desenvolvimento educacional. Para o autor, o ensino da contemporaneidade busca levar o professor a exercitar na sua prática um novo olhar sobre o aluno, onde o mesmo seja liberto da situação passiva se tornando um ser ativo em seu contexto social. Dessa forma, as inúmeras contribuições de Paulo Freire para a educação e para o desenvolvimento de novas pesquisas objetivam a disseminação do conhecimento sem exceção de idade e classes sociais.

2. MARCOS HISTÓRICOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PARANÁ

Neste capítulo, será feita uma breve contextualização apresentando os marcos históricos da Educação Infantil no Brasil. Além disso, serão abordados o conceito de infância e suas características e definições. Também serão discutidas as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) na definição do currículo para a Educação Infantil.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contexto literário da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente. Segundo Moysés Kuhlmann Jr (2000, p. 06), "Na quarta última parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira viveu intensas transformações". Até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viviam um processo lento, com a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e órgãos da saúde e assistencialistas prestavam atendimento às crianças.

Devido ao crescimento industrial, as famílias de baixa renda cada vez mais buscavam órgãos competentes que pudessem atender seus filhos, ocasionando a necessidade da ampliação e adequação das instituições de ensino. Segundo Kuhlmann (2000), "No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos" (p. 12). Esse movimento marcou a luta por creches e profissionais dessas instituições.

A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 208, inciso IV), seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista.

Foi na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena, denominando a instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de creche e a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos na Pré-escola. Posteriormente, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu-se que o ensino fundamental passa a ser de nove anos. A LDB estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29) (BRASIL, 2017, p. 22).

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Com a Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para a faixa etária de crianças a partir de quatro anos de idade, passando essa regra a ser incluída também na LDB em 2013. No ano de 2017, a Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passando a ser um grande marco histórico para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2017). Segundo a LDB sobre a Educação Infantil:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2017, p 22)

É importante ressaltar que a função pedagógica da Educação Infantil também teve adequações, as atividades passam a ter um significado concreto, respeitando as especificidades da criança e simultaneamente passa a assegurar o direito à aprendizagem. Devido ao novo olhar sobre a Educação Infantil, a função do professor também ganha destaque. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 32), o professor deve ser um mediador entre a criança e o conhecimento, criando um ambiente acolhedor e desafiador que estimule a curiosidade, a exploração e a descoberta, além de valorizar as experiências e saberes que as crianças trazem consigo.

Portanto, a Educação Infantil em suas especificidades passou a ter como desafio oferecer uma formação profissional de qualidade a todos os professores, buscando promover a equidade e assegurando a todas as crianças o direito à aprendizagem. O Art. 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica, estabelece que a criança brasileira de 0 a 5 anos tem hoje o direito à educação, ao acesso e permanência em creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de educação infantil, podendo

ser públicas e privadas. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 18, incisos I, II e III, as instituições de Educação Infantil podem ser mantidas pelo Poder Público municipal, pela iniciativa privada ou pelos órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996). O artigo define que todas as instituições de ensino estadual, distrital ou municipal devem prever ao município o atendimento à demanda escolar de toda a população em idade escolar, inclusive da Educação Infantil nas escolas privadas.

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). O PNE é um documento resultante de um debate realizado pela sociedade, o qual estabelece 20 metas a serem cumpridas até 2024. A meta 1 do PNE tem como objetivo universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano, e alcançar a universalização até 2024 (BRASIL, 2014, p. 9).

A meta 1, foi produzida para o alcance do direito à Educação Infantil, no entanto, é importante destacar que a implementação das políticas educacionais é de responsabilidade dos municípios, que devem elaborar seus próprios planos de ação para o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as redes municipal e privada apresentam a maior participação na Educação Infantil, com 72,9% e 26,4% das matrículas, respectivamente. Das matrículas da rede privada, 32,8% estão em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público (BRASIL, 2021, p. 20). Os dados mostram que os municípios estão atingindo cada vez mais a ampliação da oferta de Educação Infantil, mas ainda há desafios a serem enfrentados para garantir o acesso de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade.

Contudo, é possível constatar lutas e avanços na Educação Infantil no Brasil. Os desafios continuam, e o conhecimento e reconhecimento das crianças, atribuindo metodologias de ensino, ainda são objeto de estudo para muitos pesquisadores. Isso resulta em preocupação com a criança e sua formação, tornando a Educação Infantil um direito fundamental da criança.

2.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA

A infância na contemporaneidade ocupa um lugar de destaque nas relações humanas. Os sujeitos do mundo adulto pensam e se organizam em relação ao mundo infantil, atribuindo especificidades próprias ao desenvolvimento infantil. Entretanto, a história dos nossos

antepassados nos dá pistas de que o termo 'infância' é algo novo, formado por uma nova relação entre adultos e crianças. Ao longo da evolução humana, a presença da criança fez parte da organização social, dando origem a diferentes concepções sobre como conviver e tratar as crianças.

Segundo Philippe Ariès (1981), a infância como fenômeno surgiu a partir do século XVII. Para o autor, antes desse período, a criança era alguém desprovido de conhecimento e apresentava mínima relação com a sociedade. De acordo com Ariès (1981, p. 10), “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. Nesse contexto, podemos perceber que a infância era caracterizada pela inexperiência, dependência e incapacidade, pois não tinha as mesmas compreensões que um adulto.

É importante pensar na atualidade compreendendo as evoluções do conceito de infância. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8069/90, a infância é percebida como um período que vai de 0 a 12 anos de idade incompletos. No entanto, em alguns textos medievais do pesquisador Ariès (1981), a infância poderia ser classificada de acordo com elementos do cotidiano. Exemplo;

As idades correspondem aos planetas, em número de sete: a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos. Após a infância, vem a segunda idade chama-se pueritia ² e essa idade dura até os 14 anos. Depois segue-se a terceira idade, que é chamada adolescência. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar. Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até os 45 anos, 50. Depois segue-se a senectude, que está a meio caminho entre a juventude e a velhice. Após essa idade, segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até 70 e, segundo outros, não tem fim até a morte. (AIRÈS, 1981, p.36).

Ariès, na perspectiva cronológica, mostra oscilação entre idade e comportamento, visto que não havia distinções entre adultos e crianças, apenas fases biológicas da vida dos indivíduos da época. No entanto, é importante entendermos que a infância na atualidade ocupa lugar central nas pesquisas. É importante ressaltar os avanços ocorridos, visto que já foi caracterizada pela inexistência social e pela ausência de interesse da sociedade na Idade Média.

A literatura de Ariès (1981) foi apresentada no Brasil na década de 1970, tornando-se referência para estudiosos que pesquisam a infância. Em seus estudos, Ariès (1981) favoreceu o surgimento de uma nova visão e novas pesquisas. Segundo o autor, a Idade Média praticamente não reconhecia as crianças como parte da sociedade. Para o autor:

Na sociedade medieval, que tomemos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas e

² Se refere a pueril, por sua vez um adjetivo que se refere a infância.

desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa condição não existia. (AIRÈS, 1981, p.156).

Nesse período, segundo o autor, o desprezo pela criança era confirmado pelas taxas de mortalidade infantil, as crianças morriam e facilmente eram substituídas por outras. Segundo Ariès (1981), as transformações da visão da infância começam a mudar à medida que a sociedade passa a ver a criança como um ser diferente do adulto. Esse novo modo de enxergar a criança passou por um processo lento, mas foi se constituindo conforme a sociedade foi se transformando. Tais transformações levam o indivíduo a compreender que a criança precisa ser vista como criança pelo adulto.

Segundo Gélis (1991), no século XIV começaram os sinais da mudança de tratamento da criança. "O estudo da situação da criança remete, pois, constantemente a vários níveis de representações e práticas. No entanto, o sentido da evolução é aparentemente claro: cada vez mais se atribui à criança a posição que hoje ocupa no seio da família" (GÉLIS, 1991, p. 317). De acordo com Gélis (1991), o sentimento de infância não se apresentou de maneira única. Nesse período, houve uma maior preocupação com a saúde e educação da criança, e também foi um período marcado pelo pensamento da individualização da criança.

Essa individualização do ser criança refere-se, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a com um mundo próprio. Ariès (1981) sinaliza para outro fator de mudança em relação à criança: o comportamento da mulher que começa a nutrir o sentimento chamado pelo autor de "paparicação", ou seja, a relação de afeto estabelecida entre mãe e filho começa a provocar no adulto a preocupação com o desenvolvimento da criança:

Não posso conceber essa paixão que faz com que pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não tem ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual possam tornar-se amáveis, e nunca permitir de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente. (ARIÈS, 1981, p. 159).

Nessa perspectiva, a "paparicação" surgiu no contexto familiar, representado pela concepção social da criança por parte da família, pais e da sociedade. Em decorrência de um período marcado pela transformação do mundo do trabalho, no final do século XVIII e mais efetivamente no século XIX, surgem as instituições de atendimento à infância. Nesse período, as mães de baixa renda que precisavam se inserir no mundo do trabalho eram orientadas a procurar as instituições de atendimento filantrópicas, assistencialistas e religiosas, as quais, vendo a necessidade precária da mãe, passavam a cuidar das crianças.

Posteriormente, no século XIX, por volta de 1840, Friedrich Froebel criou o *Kindergarten* ou Jardim da Infância, que foi uma das primeiras experiências contidas na

literatura a respeito da Educação Infantil, baseada em princípios cognitivos. É possível dizer que a infância é uma categoria que surge ao longo da transformação da sociedade e se torna uma referência histórica, social e cultural. Não devemos desconsiderar que muitas crianças na atualidade vivem em situações de vulnerabilidade, mas a história da infância nos apresenta o avanço do comportamento humano em nossa sociedade.

2.3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento de caráter normativo que traz os direitos e os objetivos das aprendizagens essenciais aos alunos em território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à Formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7)

A elaboração e definição da BNCC (2018) passou por um longo processo de produção nos últimos 30 anos. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, vejamos o que está previsto no Art. 210: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1998). Tendo a Constituição (1988) assegurado a definição de um currículo a todos os brasileiros, em 1996 é estabelecida a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reforça a necessidade de uma base nacional comum no território brasileiro.

No ano de 1998, foi produzido um conjunto de Referências Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI). Tratava-se de um documento orientador, mas não continha uma lei específica que determinasse a obrigatoriedade de sua execução. "[...] O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos" (BRASIL, 1998, p.7), portanto, não era obrigatório. Mesmo não sendo obrigatório, o RCNEI teve fundamental importância na construção da Educação Infantil como

espaço de aprendizagem, dando novas origens à ampliação e fundamentação de propostas pedagógicas para o território brasileiro.

Nos anos de 1997 a 2000, consolidaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em partes, do primeiro ao quinto ano, em 1997 do sexto ano e, em 1998, do nono ano. Em 2000, foram lançados os PCNs para o ensino médio.

Em 2014, em virtude da Lei nº 13.005, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), contemplando vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular. Em 2006, a Educação Infantil obteve uma importante mudança com uma alteração no texto da LDB, ampliando os anos da escolaridade básica: o acesso ao Ensino Fundamental passa a ser obrigatório aos 6 anos de idade e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 definiu a Educação Infantil como etapa obrigatória para crianças de 4 e 5 anos nos sistemas de ensino em todo o Brasil. No mesmo ano, com a aprovação do Conselho Nacional de Educação, foi aprovada a Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009, fixando assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tornando-se um documento de caráter mandatário que define o que é currículo e o que é instituição de Educação Infantil. Em 2013, em consonância com a Constituição Federal, a LDB afirmou a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Em 2015, a portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

No ano de 2018, foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PAIBNCC e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Em 8 de novembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o parecer CNE/CEB nº 3/2018 com a aprovação da atualização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio.

Após a conclusão da BNCC, o documento passou a integrar a política nacional da Educação Básica como referencial norteador da formulação dos currículos das redes de ensino. Seu conteúdo passa a contribuir na definição de outras políticas e ações referentes à formação de professores para o pleno desenvolvimento do aluno. A BNCC se apoia em dois fundamentos

pedagógicos: o compromisso com a educação integral e o foco no desenvolvimento de competências.

Atualmente, as políticas educacionais na esfera federal, estadual e municipal lutam pelo acesso de todas as crianças a uma instituição de Educação Infantil. Contudo, busca-se a qualidade da educação desde a Educação Infantil. Assim, a BNCC busca explicar as aprendizagens que devem ser garantidas ao longo da educação básica, tendo uma estrutura própria para cada etapa.

2.4 COMPETÊNCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento nacional que define os direitos da aprendizagem a partir da Educação Infantil. Sua finalidade se direciona na elaboração de currículos, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que as crianças desenvolvam durante o tempo de permanência na Educação Infantil, contemplando a etapa da creche até a pré-escola. A BNCC também auxilia na formação inicial e continuada de professores, orientando a produção e seleção do material didático, e nas práticas envolvendo avaliação e competências pedagógicas.

Na Educação Infantil, educar e cuidar são dois princípios fundamentais e as vivências extraescolares devem ser respeitadas. De modo geral, reconhece-se que na Educação Infantil a brincadeira é a principal atividade da criança. A BNCC (2017) determina que as interações e brincadeiras sejam eixos das propostas curriculares.

É importante destacar as contribuições teóricas a respeito do brincar. Lauro de Oliveira Lima (1998), no livro "Piaget Sugestões aos educadores", discorre sobre o pensamento Piagetiano: “J. Piaget assinala o período (que antecede a própria linguagem) em que a criança brinca com a imaginação, no chamado jogo simbólico (o jogo de “faz de conta”: esse tipo de jogo prolonga-se pelo resto da vida, criando os artistas e os romancistas)” (LIMA, 1998, p. 69).

Por esse motivo, deve-se fomentar um olhar especial que determine as interações envolvendo o brincar, evitando a construção de currículos centralizados em situações formais. Deve-se considerar o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento por meio das observações das vivências das crianças, considerando suas dificuldades, conquistas, avanços e novos processos de aprendizagem.

As experiências na Educação Infantil referem-se ao conjunto das vivências, incluindo as cotidianas ocorridas em suas famílias e as escolares, que pertencem à educação formal e empregam referencial teórico. No entanto, a experiência da trajetória de vida da criança deve

ser considerada. Segundo Vygotsky (2007), “Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança” (REGO, 1996, p. 77). Para Vygotsky, as funções psíquicas superiores, como a memória e a imaginação, ocupam uma dimensão social, o que faz dos conceitos cotidianos se tornarem acessíveis por meio da interação com o outro.

Na Educação Infantil, são considerados seis eixos estruturantes que devem assegurar o direito à aprendizagem e desenvolvimento. Vejamos o que diz a BNCC (2017, p. 38):

Conviver: com outras crianças e adultos. Em pequenos e grandes grupos. Utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, e o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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 e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

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, como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

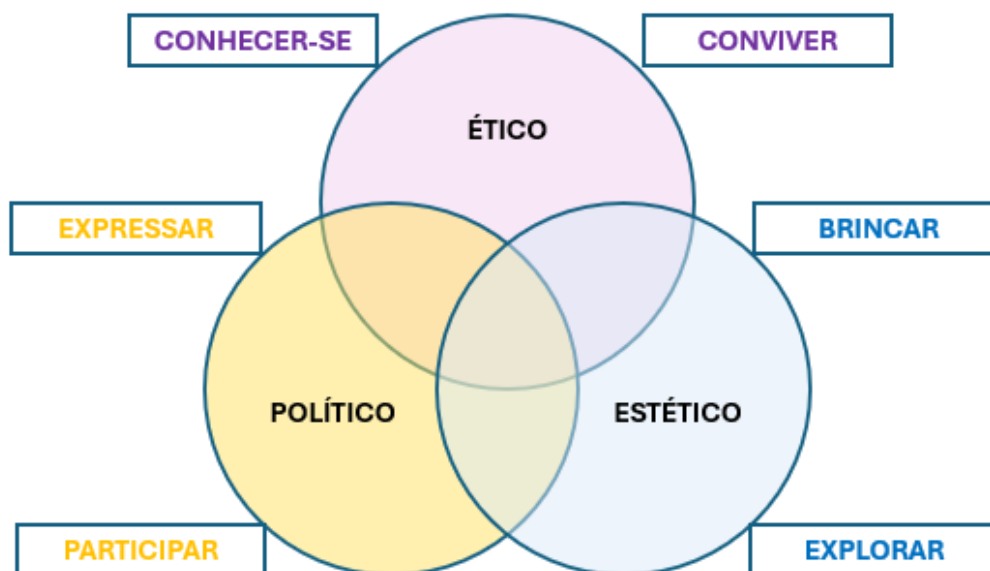
Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar: como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos por meio de diferentes linguagens.

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. (BRASIL, 2017, p. 38).

Entende-se a concepção da criança como um sujeito ativo. Seu comportamento se desenvolve por meio das interações, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento das atitudes socioemocionais, da autoconsciência de se reconhecer e ter empatia por outras pessoas, formando um núcleo de relacionamentos. Por meio das observações, indagações, compreensão de valores, construção de hipóteses, questionamentos espontâneos e apropriação de novos conhecimentos por meio do mundo físico e social, a criança se desenvolve. A BNCC também destaca os valores éticos, políticos e estéticos.

Figura 1- Direito a aprendizagem



Fonte: PARANÁ (2018, p. 39)

Quanto ao princípio ético, compreende-se a promoção das ações e relações entre crianças, adultos das unidades da Educação Infantil e familiares no desenvolvimento da autonomia, do comportamento responsável, da solidariedade, do cuidado com o meio ambiente, além do respeito ao bem comum e às diferentes culturas. A criança, em seu desenvolvimento, precisa ser educada de modo que consiga evoluir, criando autonomia e consciência de responsabilidade em meio à sua vivência, seja no espaço escolar, perante sua família ou na comunidade que a cerca.

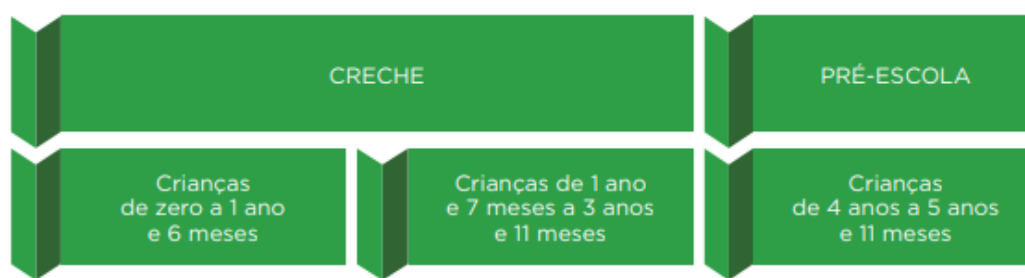
De modo que a aprendizagem seja considerada, criando laços de afetividade na promoção da autoestima positiva, é importante que a criança tenha o autoconhecimento de si próprio e do outro, estabelecendo conceitos de modo a promover sua autonomia, respeitando o ser humano em sua diversidade étnico-racial, cultural, regional e religiosa.

Compreende-se que os princípios políticos levam à ideia de cidadania. A criança passa a aprender conceitos de ordem democrática, começa a compreender seus direitos e deveres, desenvolve o pensamento crítico, cria sua identidade pessoal e tem liberdade de expressão. "Assim, as crianças devem, desde bem pequenas, aprender a ouvir e respeitar a opinião do próximo, podendo também se manifestar relatando acontecimentos, sentimentos, ideias ou conflitos" (PARANÁ, 2018, p. 40). O princípio político para a Educação Infantil visa a compreensão da criança como sujeito inserido na sociedade.

Os princípios estéticos na Educação Infantil configuram-se na relação da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. As práticas metodológicas devem contemplar as manifestações artísticas e culturais. Para que esse processo aconteça, a criança precisa ter contato com diversas experiências culturais, estimulando a sensibilidade. As brincadeiras promovem manifestações no sentido cultural e artístico, o que amplia a desenvoltura da criança. Dessa forma, a liberdade de expressão significa a capacidade de se expressar respeitando a opinião do outro.

Para a Educação Infantil, os campos de experiências são comuns a todas as faixas etárias, mas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são específicos para cada uma delas.

Figura 2-Grupos de Faixa Etária



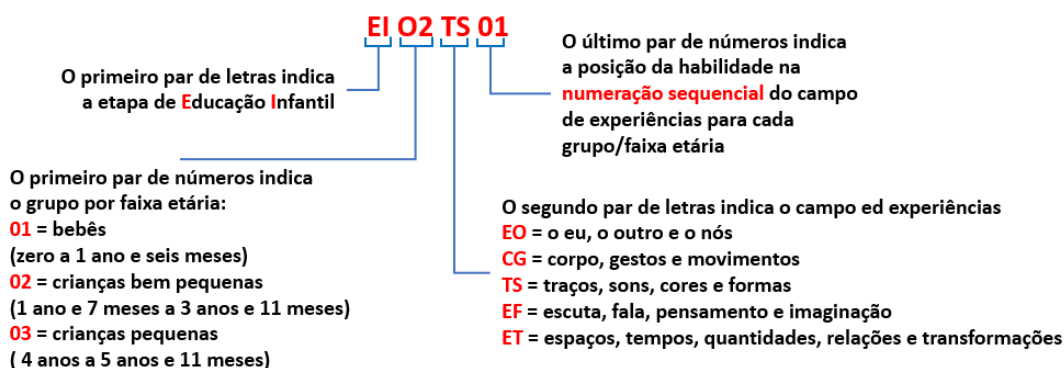
Fonte: BRASIL (2017, p. 39)

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos de faixa etária. Essa organização corresponde às possibilidades de aprendizagens conforme o indicado na figura acima. A BNCC reconhece que dentro da Educação Infantil estão inseridos vários grupos divididos pela idade da criança. As faixas etárias são separadas por "bebês (zero a 1 ano e 6 meses)", "crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)" e "crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)". Cada campo de experiência possui seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo em vista os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, a BNCC define cinco campos de experiências que fazem parte da organização curricular. Os cinco campos de experiências constituem um arranjo curricular das situações vivenciadas pelas crianças. Os campos de experiências devem ser adotados nos currículos e propostas pedagógicas de todo o território brasileiro, conforme definidos pela BNCC: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (PARANÁ, 2018, p. 34).

Os campos de experiências alicerçam a identidade da Educação Infantil, levando em consideração os direitos e objetivos de aprendizagem. Dentro dos campos de experiências, estão inseridos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e cada um desses objetivos é identificado por um código alfanumérico, como indicado na Figura 2.3.

Figura 3-Código Alfanumérico ao Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

As aprendizagens especificadas na BNCC são organizadas para as diferentes etapas e identificadas por um código alfanumérico. Na Educação Infantil, os códigos se iniciam com EI. O código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Concluído o processo da BNCC no dia 20 de dezembro de 2017, o Brasil passou a integrar um agrupamento de aprendizagens fundamentais para suprir as necessidades educativas de crianças e jovens matriculados na educação básica, com referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino das redes de ensino dos estados, distrito federal e municipal. Em consonância com a BNCC, o Estado do Paraná iniciou a elaboração da sua própria BNCC, conforme descrito no documento "Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações" (2018):

No Estado do Paraná, foi constituído um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR, considerando que são as instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas. (PARANÁ, 2018, p. 5)

O processo de elaboração foi organizado por um Comitê Executivo e construído em comum acordo entre o Estado e os Municípios ao longo de oito meses. Nesse período, o documento foi aberto à consulta pública, com mais de 75.366 mil participantes, incluindo gestores, professores, pesquisadores, alunos e representantes da sociedade civil, que colaboraram na construção do documento. As contribuições foram analisadas criteriosamente e as sugestões selecionadas observando as pertinências do Estado e do Município, passando a ser incorporadas ao documento.

A elaboração do documento visa à unificação do sistema de ensino em relação ao currículo. O Referencial Curricular Paranaense pontuou as características históricas, econômicas, culturais e sociais, levando em consideração a realidade individual, social e local das instituições de ensino e dos alunos que fazem parte desse processo.

O Referencial Curricular do Paraná, em suas normativas, orienta e estabelece direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com orientações obrigatórias definidas na BNCC, adaptando-se ao contexto paranaense:

Na Educação Infantil são aprofundados os conceitos dos seus eixos - interações e brincadeiras - e dos campos de experiências, terminologia que busca se afastar da disciplinarização que, muitas vezes, antecipa a lógica do Ensino Fundamental. Essa etapa apresenta os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2000) articulados aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa da BNCC. (PARANÁ, 2018, p. 8).

Pode-se perceber que o RCP manteve a estrutura da BNCC, mantendo a equidade e reconhecendo as necessidades de cada aluno. Dessa forma, o planejamento e a ação curricular buscam a superação das desigualdades sociais. Para a organização da proposta curricular, vejamos o que diz o RCP:

Para cada idade são apresentados os campos de experiências e os objetivos definidos pela BNCC, identificados com o código original e em negrito, em seguida aparecem as complementações válidas o Paraná, por meio de objetivos correlacionados. Considerando o desdobramento em idades alguns objetivos constantes na BNCC se repetem e os objetivos elaborados buscam trazer uma complexificação gradativa. Considerando que os alunos possuem ritmos de aprendizagem muito diferentes uns dos outros, as graduações das complexidades devem acompanhar o desenvolvimento de cada indivíduo (PARANÁ, 2018, p. 55-56).

Para a organização curricular, os campos de experiências estão sequencialmente organizados, identificando saberes e conhecimentos para trabalhar de acordo com cada faixa etária. Eles são correspondidos com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC. Para isso, as práticas pedagógicas devem ser inclusivas. Em outras palavras, é no espaço escolar, em seu cotidiano, que se desenvolve a aprendizagem. Nesse contexto, a BNCC, currículos e propostas pedagógicas devem ser vistas a serviço da melhoria da qualidade do

ensino e da aprendizagem. Diante disso, o Referencial Curricular do Paraná tem como princípios orientadores:

- Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- Igualdade e Equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- Compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- Valorização da Diversidade compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- Educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa. (PARANÁ, 2018, p. 10-11).

Mas esses princípios não podem ser vistos como compromisso somente da escola. São compromissos a serem compartilhados e discutidos nas políticas públicas, nos sistemas de ensino e nas comunidades escolares, para que se ofereçam as condições necessárias à aprendizagem de todos, pensando nas desigualdades sociais existentes nas instituições de ensino e sociedade em geral.

Neste capítulo, dedicamo-nos à compreensão dos marcos históricos da Educação Infantil. Discorreremos sobre o conceito de infância e também abordamos as políticas educacionais. Uma vez compreendida a importância da BNCC e do RCP na construção da política curricular, em especial para a Educação Infantil, observa-se a grandiosidade de esforços para a definição de um modelo curricular pautado na educação como direito de todos.

De modo particular, o capítulo apresenta a relevância do objeto de estudo, pautado na Formação Continuada para professores da educação do município de Ivaiporã. Visto que o estudo apresentado expressa parâmetros de igualdade educacional, pensar o processo de Formação Continuada para professores da Educação Infantil abrange diversos temas de relevância para a Formação do professor.

2.5 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Marcos José da Silveira Mazzotta, no Brasil, o processo histórico inclusivo da pessoa com deficiência teve início em 1854. Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho (1892-1943) foi um dos primeiros a estudar a Deficiência Mental/intelectual.

Na década de 1930, chegou ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais, resultando na criação de classes especiais e na criação da Sociedade Pestalozzi em 1932. (MAZZOTTA, 2005, p.31)

Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destes, 77% eram públicas, caracterizando a responsabilidade do estado pela educação de crianças com deficiência, ainda que a maioria não tivesse diagnóstico claro que a comprovasse. Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, no Art. 54, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Com o aumento crescente da pessoa com deficiência e transtornos globais no espaço educacional, fez-se necessário a construção do currículo. As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos apontam que:

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que 10% da população apresentem algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros. Destes, apenas 300 mil estão matriculados, oficialmente, em todo país. Dos estabelecimentos que oferecem atendimento especializado, 53,1% pertencem à iniciativa privada, representada, em grande maioria por instituições filantrópicas, 31,3% são estaduais, 15,2% municipais e 0,3% federais. (BRASIL, 2006, p. 28).

Assim, a organização do currículo compõe políticas educacionais que oficialmente direcionam o atendimento educacional especializado. Porém, no cotidiano, surgem inúmeros desafios devido à alta demanda de novos sujeitos. Visto que o processo avaliativo também conta com novas orientações, constantemente aparecem alunos com diferentes síndromes, como o

Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros, necessitando de profissionais capacitados com formação específica para cada deficiência. Segundo Busto, Fujisawa e Marquezine:

A partir da discussão e concepções apresentadas sobre o papel do professor, deve-se destacar algumas questões, pois apesar do professor ter um papel de destaque na inclusão escolar podendo favorecer ou não este processo por meio de suas ações educativas e do auxílio da quebra de barreiras atitudinais, ele não pode ser responsabilizado exclusivamente pelo sucesso ou fracasso deste processo. A inclusão escolar não depende apenas de “boa vontade” do professor, mas também das condições que são dadas a eles tanto dentro da escola quanto no que se refere às políticas governamentais. (BUSTO, FUJISAWA e MARQUEZINE, 2014, p. 35).

Dessa forma, a inclusão em classes comuns envolve não só a intervenção do professor, como também necessita de políticas governamentais que estabeleçam suporte para o processo de inclusão. Pois a realidade escolar que envolve a inclusão evidencia inúmeros arranjos educacionais, onde a garantia da inclusão não condiz com a expectativa do aluno devido aos inúmeros problemas existentes no espaço de ensino. Problemas esses que envolvem falta de profissionais capacitados e estrutura física que contemple a necessidade do aluno.

A educação inclusiva é resultado de políticas públicas que buscam garantir a igualdade e o direito de acesso à educação para estudantes com deficiência. No entanto, é necessário que o acesso oferecido leve em consideração as necessidades individuais dos sujeitos da educação inclusiva, compreendendo sua capacidade de evolução e garantindo um atendimento proporcional à sua realidade.

Apesar de estarmos no século XXI, incluir crianças com deficiência ou transtornos na Educação Infantil não é uma tarefa simples. É necessário que haja qualificação profissional e comprometimento de todos os envolvidos no processo, buscando desmistificar atitudes excludentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

2.5.1 Mas o que é Autismo?

No que se refere ao autismo, reconhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o mesmo vem sendo amplamente discutido nos setores da saúde, social e educacional. O autismo é uma condição conhecida como um transtorno e foi inicialmente descrito pelo Dr. Leo Kanner em 1943, embora provavelmente já tenham sido observados casos antes disso (VOLKMAR e WIESNER, 2018, p.2). O autismo não apresenta uma causa totalmente

comprovada, passando por décadas de pesquisa, na qual estudiosos ainda não sabem os efeitos que ocasionam o transtorno (TEA).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), descrita no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento. Os sintomas podem ser observados nos três primeiros anos de vida, mas nem sempre são notados devido à quantidade de características variadas que o autismo pode apresentar.

No que diz respeito ao autismo, é essencial realizar um diagnóstico precoce e adequado para que a criança sofra menos impactos em seu desenvolvimento. Os primeiros sinais podem ser observados pela família ou por pessoas responsáveis pela criança. O diagnóstico clínico é iniciado pelo pediatra, que, após avaliação, encaminha, se necessário, para o neurologista, que se baseia no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento.

Os comportamentos mais comuns do TEA na infância ocorrem quando a criança apresenta alguns déficits, como pouco contato visual, não atender quando é chamada, dificuldades de interação, dificuldade na fala, comportamentos sensoriais incomuns, dificuldade em atenção compartilhada, movimentos estereotipados, não brincar de imitar e nem de faz de conta. "O Transtorno do Espectro Autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem e a compensação continuem ao longo da vida" (APA, 2014, p. 56).

Pesquisas indicam que os fatores podem estar ligados à genética hereditária. Também há evidências de fatores ambientais, como estresse, infecções, exposição a substâncias tóxicas e complicações durante a gravidez. De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-V), atualmente, até 15% dos casos de Transtorno do Espectro Autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias.

O Autismo não é uma doença, mas sim uma condição neurológica, um transtorno mental que afeta o desenvolvimento da criança ou do adulto.

Segundo (CAMINHA, HUGUENIN e ALVES, 2016, pg.35) o TEA pode ser diagnosticado em um dos três níveis classificatórios: leve, moderado ou grave. O Autismo leve, nível 1, apresenta a incapacidade de desenvolver suas relações com as outras pessoas e atraso no desenvolvimento da linguagem. Já o Autismo moderado, nível 2, apresenta, no grau moderado, a tendência da criança de apresentar atitudes agressivas, seja consigo ou com os outros. Podem também apresentar comportamentos repetitivos e dificuldades com mudanças de rotina. O nível 3, Autismo severo, faz com que a criança ou adulto seja totalmente

dependente de um adulto para a realização de suas atividades. É uma condição bastante delicada, podendo apresentar crises violentas e comportamentos inadequados no convívio social.

Não existe uma definição do comportamento autista. As crianças e adultos precisam de apoio e tratamento multidisciplinar, envolvendo profissionais como médicos especialistas na área, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e fisioterapeutas. Não há evidências de medicações específicas para o TEA, mas há casos em que são necessárias medicações para controlar quadros associados à insônia, hiper atividade, impulsividade, irritabilidade, falta de atenção, comportamentos agressivos, ansiedade, depressão, sintomas obsessivos e comportamentos repetitivos.

O autismo não tem cura. O diagnóstico traz sempre insegurança, por isso as pessoas envolvidas - família, escola e sociedade - precisam conhecer e aprender a lidar com o transtorno. É fundamental conhecer meios que possibilitem estabelecer comportamentos que auxiliem o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a inclusão social.

2.5.2 O Transtorno do Espectro Autista e seu Processo de Inclusão no Espaço Escolar

No que tange à realidade no Brasil do reconhecimento da pessoa autista como portadora de necessidades especiais, é algo novo. Regida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, da qual o Brasil se tornou signatário, reconhece a síndrome do autismo como uma deficiência. Esta convenção da ONU foi aprovada em 2008 e promulgada em 2009.

Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, "juridicamente falando, é como se, desde 2009, a Constituição Federal dissesse: o autista faz parte da sociedade e é uma parcela que possui necessidades especiais" (CAMINHA, HUGUENIN E ALVES, 2016, p.15). Tal realidade traz a obrigatoriedade da inclusão escolar desde a Educação Infantil, onde em seu currículo se desenvolvem as bases necessárias para o conhecimento integral da criança. Cabe ressaltar que a educação inclusiva deve ser ofertada em classe comum, na própria escola ou em centro educacional especializado que ofereça o serviço.

Na Educação Infantil, do nascimento até os três anos de idade, o atendimento educacional especializado envolve o cuidado, sendo o professor o primeiro profissional a observar o desenvolvimento da criança. Dessa forma, os relatos das 13 coordenadoras da Educação Infantil emergem da realidade do campo educacional, onde se faz necessário que o

processo de Formação Continuada aborde temas que compõem as dificuldades encontradas nas ações pedagógicas envolvendo a inclusão de crianças com o TEA.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, que trata do levantamento de dados entre as coordenadoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação em onze Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs) do Município de Ivaiporã-PR. Busca-se levantar dados em relação à Formação Continuada. Dessa forma, a presente pesquisa apresentou como objetivo de investigação a Formação Continuada para Professores da Educação Infantil no município de Ivaiporã ocorridas nos anos de 2021, 2022 e 2023.

Esta investigação é de natureza qualitativa, cujo percurso metodológico da pesquisa será apresentado neste capítulo. Assim, almeja-se com a pesquisa contribuir no processo de Formação Continuada entre os professores da Educação Infantil do Município de Ivaiporã. Os sujeitos da pesquisa atuam na Secretaria Municipal de Educação e nos Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs), com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Este capítulo está organizado em seções, iniciando com a apresentação do marco territorial do município e a apresentação do campo das sujeitas investigadas. Como metodologia para a produção dos dados, fez-se uso do estudo de caso por meio de entrevistas presenciais, utilização do Google Forms e apoio dos relatórios gerados pelo software Iramuteq. Constam o parecer da Comissão de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. E, por fim, será apresentada a revisão sistemática de literatura das produções acadêmicas, na forma de dissertações e teses, publicadas no contexto brasileiro no período de 2018-2021, sendo objeto de estudo da investigação.

Os recursos utilizados para a coleta dos dados foram um questionário exploratório com perguntas abertas e fechadas, entrevistas presenciais semiestruturadas e análise documental. A metodologia utilizada para análise dos dados coletados foi, na perspectiva qualitativa, apoiando-se na teoria de Antonio Carlos Gil (2002, 2008, 2021), Laurence Bardin (2016), Google Forms e em relatórios de análise textual gerados no software Iramuteq.

As sujeitas classificadas para a coleta de dados foram duas educadoras infantis coordenadoras que atuam no Departamento Municipal de Educação (DME) e onze educadoras infantis coordenadoras que atuam nos Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs). O município de Ivaiporã conta com onze CMEIs, dois deles fazem parte da zona rural. As funções atribuídas às coordenadoras da educação infantil fazem parte do planejamento de ensino e acompanhamento da execução de todo processo pedagógico da instituição colocado em prática.

O coordenador assume a tarefa importante e de inegável responsabilidade em sua atuação, visto as necessidades do campo educacional.

O planejamento dos aspectos logísticos para a realização da pesquisa refere-se ao levantamento de dados contidos na Secretaria Municipal de Educação e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para o levantamento de dados, as pesquisadas foram entrevistadas fazendo uso do questionário Google Forms, com questões abertas e fechadas, e entrevista semiestruturada utilizando celular, diário de bordo e observações.

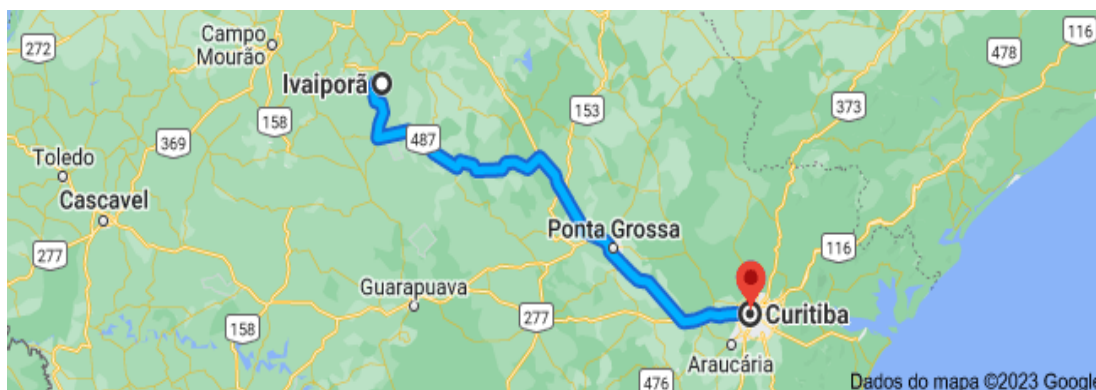
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITO DA PESQUISA

A região do município de Ivaiporã iniciou seu ciclo colonizador por volta da década de 40, quando as terras, consideradas as mais férteis do país, passaram a atrair a atenção de desbravadores que vieram de todas as regiões brasileiras. No mapa político, Ivaiporã é uma emancipação do município de Manoel Ribas, que se emancipou de Pitanga, que se emancipou de Guarapuava. Na década de 1970, chegou a ser referência como maior produtora nacional de feijão e algodão. Ivaiporã hoje é um polo regional, primeiramente pela dinamicidade de seu comércio e do setor de serviços. Muitos órgãos da administração estadual e federal têm escritórios em Ivaiporã. Tudo isso faz com que a cidade receba milhares de visitantes todos os anos.

Da etimologia do significado do nome Ivaiporã vem do Tupi, nome composto da justaposição de ybá, ‘fruta’ + y, ‘rio’ + porã, ‘habitante’; donde: ‘o habitante do rio das frutas’, o que o liga semanticamente à cultura Guarani: “Ivai” + “porã”. Ivaí vem do guarani e significa rio da flor ou da fruta bonita. Segundo Teodoro Sampaio, o termo derivou de “ü”ba”... frutas, flor e de “ü” (y)... rio: rio das frutas, ou “yiba”... flecha e “ü” (y)... água, rio: rio das flechas. Macedo Soares interpreta como “rio das ubás, rio das canoas, das flechas, das árvores, das frutas e das uvas”. (AN, FF). O termo porã significa bonito, belo e formoso.

Resultados encontrados no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontam que o município conta com uma população de 31.886 habitantes. Atualmente, o IBGE está realizando um novo Censo Demográfico, com previsão estimada de aumento da população de Ivaiporã para uma média de 35.000 habitantes. A localização de Ivaiporã está na região Central-Norte do Estado do Paraná (Figura 4), mantendo uma distância aproximada de 398 km de Curitiba, capital do estado.

Figura 4 - Mapa com a Localização do Município de Ivaiporã Destino a Curitiba



Fonte: Adaptada pela autora a partir de (IBGE) 2010.

Legenda: A = Ivaiporã, B = Curitiba

Esta pesquisa teve como sujeitos de participação as educadoras infantis responsáveis pela coordenação nos Centros Municipais de Educação Infantil e as coordenadoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação. É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Ivaiporã o atendimento da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. A Secretaria Estadual de Educação do Paraná é responsável pela oferta do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No município de Ivaiporã, há também o atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio a cargo da rede privada.

Os professores da Rede Municipal de Educação de Ivaiporã atuam em duas nomenclaturas de ensino: "educadores infantis" e "professores"³. Devido à nova normativa, a Educação Infantil, reconhecida como educação básica, passa a ser organizada em creche e pré-escola. As creches do município de Ivaiporã, atualmente reconhecidas como CMEIs, atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Nestes locais, os chamados educadores infantis compõem o quadro profissional da Educação Infantil, atuando nos CMEIs e sendo os sujeitos do campo de pesquisa."

Os professores atendem os alunos da pré-escola, sendo crianças de 4 a 5 anos de idade, e os alunos do Ensino Fundamental I, localizados em três escolas do campo na zona rural e sete escolas na zona urbana. Quanto aos educadores infantis regentes de classe, esses atuam como professores, localizados em onze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sendo dois

³ O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ivaiporã, Art. 2º, inciso VIII da Lei Nº 3.409, de 18 de dezembro de 2019, define o termo "Educador Infantil" refere-se ao profissional portador de habilitação para o magistério, com área de atuação exclusiva na Educação Infantil (IVAIPORÃ, 2019).

em escolas do campo na zona rural e nove na zona urbana. Cada instituição de ensino possui uma coordenadora responsável pela função de direção do CEMEI.

O planejamento e organização das ações educativas realizadas nos CMEIs fomentam a prática pedagógica, contribuindo na garantia do fazer educacional que tenha como objetivo o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma construção coletiva e sistematizada.

Os onze Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Ivaiporã se pautam nas orientações contidas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), construídos seguindo as especificidades de cada CEMEI, embasados nos documentos norteadores da Educação Infantil. Compreendem a criança como um ser capaz de desenvolver-se nos mais diversos aspectos, considerando assim os Campos de Experiências, Saberes e Conhecimentos previamente explicitados na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná, os princípios definidos no Art. 12 da Deliberação nº 02/2018 – CPCEEE/PR e respeitando ainda outros pressupostos anteriormente normatizados na LDBEN e orientados através das DCNEIs. (PPP, p. 5, 2021).

Os CMEIs prestam atendimento educacional em período integral, distribuídos em turmas de berçário com oito estudantes, Infantil I com dezesseis estudantes, Infantil II com doze estudantes e infantil III com doze estudantes. O horário de atendimento inicia-se às 07h20min e vai até às 18h20min. O Calendário Escolar está embasado na LDB nº 9394/96 e no CEE/PR, atendendo ao disposto na legislação vigente e garantindo o mínimo de horas e dias letivos previstos na modalidade da Educação Infantil.

Discorremos nos quadros 1, 2 e 3 sobre dados coletados na Secretaria Municipal de Educação. Foi utilizado o Questionário Google Forms, com acesso pelo Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Ivaiporã, nos meses de outubro a dezembro de 2022.

No Quadro 1, são apresentados os funcionários que compõem o quadro profissional do atendimento da Educação Infantil nos CMEIs. Para a compreensão do Quadro 1, definimos as legendas de (01 a 13) denominando as funções dos profissionais da EI localizados nos CMEIs e na Secretaria Municipal de Educação. Do número **1** ao **8**, as legendas de numeração apresentam o quadro profissional por estabelecimento. A partir do número **9** ao **13**, serão apresentadas por legendas as numerações do total dos funcionários que atuam nos onze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

O número 1 (**N1**) apresenta a quantidade de CMEIS existentes no município. O número 2 (**N2**) denomina o nome de cada Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). O número 3 (**N3**) corresponde ao número de professores concursados que compõem o quadro profissional

de Educador Infantil. O (N4) aborda o número de Educadores Infantis contratados por regime de consolidação das leis trabalhistas (CLT). O (N5) corresponde ao número de auxiliares de educação concursados. O (N6) demarca o número de auxiliares de educação contratados por regime (CLT). O (N7) corresponde ao número de estagiários contratados por prazo determinado O (N8) demarca o número total de funcionários por CMEIS. O (N9) apresenta o total de professores Educadores Infantis concursados. O (N10) apresenta o número total de professores Educadores Infantis contratados em regime CLT. O (N11) demarca o número total de auxiliares de educação concursados. O (N12) apresenta o número total de auxiliares de educação contratados em regime CLT. O (N13) corresponde ao número de estagiários contratados. O (N14) apresenta o número total de funcionários que fazem parte do quadro profissional da Educação Infantil (EI), incluindo Coordenadoras, Educadoras Infantis, Auxiliares de Educação e Estagiários(as).

Quadro 1-Identificação do Nome dos CMEIS, Funções dos Educadores Infantis, em 2020

N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12	N13	N14
01	CMEI Antônio Carlos Costa	9	3	2	2	4	20	79	22	15	20	3	159
02	CMEI Bom Jesus	4	1	1	0	1	7						
03	CMEI José Fiorim	7	4	0	4	4	19						
04	CMEI Odete Brasil	8	2	2	2	2	16						
05	CMEI Paulo Freire	7	3	2	2	1	15						
06	CMEI Santa Terezinha	10	2	1	4	3	20						
07	CMEI Vila Nova Porã	7	0	1	1	1	10						
08	Secretaria Municipal de Educação	2	0	0	0	0	2						
09	CMEI Maria Burato / Alto Porã	6	1	1	0	1	9						
10	CMEI Emília Kiyoko Kuroda	6	2	2	3	2	15						
11	CMEI Nossa Senhora Aparecida	7	3	2	2	2	16						
12	CMEI Nossa Senhora de Lourdes/Jacutinga	6	1	1	0	2	10						

Fonte: Dados coletados no Departamento Municipal de Educação, nos CMEIS, no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Ivaiporã e google forms em 2022.

Nota: Informações coletadas pela autora.

Legendas: As legendas ⁴ N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13 e N14 representam a organização dos dados coletados.

⁴ O número 1 (N1) apresenta a quantidade de CMEIS, o número 2 (N2) denomina o nome de cada CMEIS. O número 3 (N3) corresponde ao número de professores concursados que compõem o quadro profissional de Educador Infantil. O (N4) aborda o número de Educadores Infantis contratados por regime CLT. O (N5) corresponde ao número de auxiliares de educação concursados. O (N6) demarca o número de auxiliares de educação, contratados por regime CLT. O (N7) corresponde ao número de estagiários contratados por prazo determinado. O (N8) demarca o número total de funcionários por CMEIS. O (N9) apresenta o total de professores Educadores Infantis concursados. O (N10) apresenta o número total de professores Educadores Infantis

Ao analisar os dados obtidos no quadro 1, observa-se que os CMEIS Antônio Carlos Costa, José Fiorim e Santa Terezinha contam com o maior número de funcionários. Essa realidade se deve ao fato de que esses CMEIS estão localizados em bairros com maior concentração de habitantes.

Outro fato a ser analisado diz respeito ao resultado dos profissionais contratados em regime de consolidação das leis trabalhistas (CLT). Os resultados apontam 42 profissionais nas funções de Educadores Infantis e Auxiliares de Educação. Este resultado visa atender ao crescimento da demanda de vagas na Educação Infantil, visto que a população de Ivaiporã vem aumentando, ocasionando a falta de profissionais⁵. Para intervir nessa realidade, o município realizou um concurso público no mês de maio. Assim, o quadro próprio do magistério e dos demais servidores da Secretaria Municipal de Educação será ampliado conforme a necessidade de profissionais.

Em relação ao número de Educadores Infantis, somando os efetivos e contratados, o quadro profissional do magistério é composto por 101 regentes de classe. É um número significativo, visto que o município possui 11 CMEIs. O Quadro 2 corresponde ao número de alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para a organização do quadro, iniciamos com o nome da instituição, atribuindo como legenda a sequência alfabética do A ao J.

A letra **(LA)** corresponde a idade dos alunos matriculados no **berçário**, nascidos a partir do dia 01/04/2022 a 2023. A letra b **(LB)** demarca a idade dos alunos matriculados no **infantil 1**, nascidos a partir do dia 01/04/2021 a 31/03/2022. A letra c **(LC)** corresponde a idade dos alunos matriculados no **infantil 2**, a partir do dia 01/04/2020 a 31/03/2021. A letra d **(LD)** apresenta a idade dos alunos matriculados no **infantil 3**, nascidos a partir 01/04/2019 a 31/03/2020. A letra e **(LE)** aborda ao número total de alunos matriculados em cada Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). A partir da letra f **(LF)** será apresentado o total de alunos por faixas etárias que frequentam os onze (CMEIS) do município. A letra f **(LF)** apresenta o número total de crianças matriculadas no **(berçário)** a partir do dia 01/04/2022 a 2023. A letra g **(LG)** aborda o número total dos alunos matriculados no **infantil 1** a partir do

contratados em regime CLT. O (N11) demarca o número total de auxiliares de educação concursados. O (N12) aborda o número total de auxiliares de educação contratados em regime CLT. O (N13) corresponde ao número de contratados como estagiários. O (N14) apresenta o número total de funcionários que fazem parte do quadro profissional da Educação Infantil, apresentando Coordenadoras, Educadoras Infantis, Auxiliares de Educação e Estagiários (as).

⁵ O Prefeito do Município de Ivaiporã, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais, mediante as condições estipuladas neste Edital, em conformidade com a Constituição Federal e com as demais normas infraconstitucionais atinentes à matéria, TORNA PÚBLICA a realização do presente Concurso Público, sob o regime estatutário para o provimento de vagas do seu quadro de pessoal. (IVAIPORÃ, 2022).

dia 01/04/2021 a 31/03/2022 A letra h (**LH**) corresponde o número total dos alunos matriculados **infantil 2** a partir do dia 01/04/2020 a 31/03/2021. A letra i (**LI**) apresenta o número total dos alunos matriculados no **infantil 3** a partir do 01/04/2019 a 31/03/2020. A letra j (**LJ**) corresponde ao número total de alunos matriculados nos (CMEIS) do município de Ivaiporã.

Quadro 2-Identificação do Número de Alunos Matriculados por Idade

Nome da Instituição	LA	LB	LC	LD	LE	LF	LG	LH	LI	LJ
CMEI Antônio Carlos Costa	16	24	24	0	64	76	153	187	210	62 6
CMEI Bom Jesus	16	14	5	7	42					
CMEI José Fiorim	8	12	24	29	73					
CMEI Odete Brasil	16	12	33	0	61					
CMEI Paulo Freire	9	24	12	20	65					
CMEI Santa Terezinha	9	24	24	41	98					
CMEI Vila Nova Porã	0	0	12	33	45					
CMEI Maria Burato / Alto Porã	0	3	2	4	9					
CMEI Emília Kiyoko Kuroda	0	12	24	29	65					
CMEI Nossa Senhora Aparecida	0	24	24	40	88					
CMEI Nossa Senhora de Lourdes/Jacutinga	2	4	3	7	16					

Fonte: Dados coletados no Departamento Municipal de Educação, nos CMEIS, no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Ivaiporã e google forms em 2022. Nota: Informações coletadas pela autora.

Legendas: As legendas⁶ LA, LB, LC, LD, LE, LF, LG, LH, LI e LJ representam a organização dos dados coletados.

Ao analisar os dados obtidos no Quadro 2, observa-se que os CMEIs Antônio Carlos Costa, Santa Terezinha e José Fiorim possuem o maior número de alunos matriculados. Esses resultados configuram-se por se tratar de CMEIs localizados em bairros com maior concentração de habitantes. Já os CMEIs Nossa Senhora de Lourdes/Jacutinga e CEMEI Maria Burato/Alto Porã possuem menor quantidade de alunos, por serem CMEIs localizados na zona rural.

Nota-se que os CMEIs Antônio Carlos Costa e Odete Brasil não possuem matrículas de crianças nascidas entre 01/04/2019 e 31/03/2020 no Infantil 3. Esse resultado faz parte da

⁶ A letra a (LA) corresponde a idade dos alunos matriculados no berçário, A letra b (LB) demarca a idade dos alunos matriculados no infantil 1, A letra c (LC) corresponde a idade dos alunos matriculados no infantil 2. A letra d (LD) apresenta a idade dos alunos matriculados no infantil 3. A letra e (LE) aborda ao número total de alunos matriculados em cada Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). A letra f (LF) apresenta o total de alunos por faixas etárias que frequentam os onze (CMEIS) do município. A letra g (LG) apresenta o número total de crianças matriculadas no (berçário). A letra h (LH) corresponde o número total dos alunos matriculados infantil 2. A letra i (LI) apresenta o número total dos alunos matriculados no infantil 3. A letra j (LJ) corresponde ao número total de alunos matriculados nos (CMEIS) do município de Ivaiporã.

organização da Secretaria Municipal de Educação, visto que os CMEIs José Fiorim, Santa Terezinha, Vila Nova Porã, Emília Kiyoko Kuroda e Nossa Senhora Aparecida apresentam maior concentração de matrículas nessa idade

É possível observar que a idade dos alunos matriculados sinaliza os estágios de crescimento por idade, visto que a legenda da letra F (**berçário**), com os nascidos a partir do dia 01/04/2022 até 31/03/2023, conta com apenas 76 crianças matriculadas. Os CMEIs Vila Nova Porã, Maria Burato/Alto Porã, Emília Kiyoko Kuroda e Nossa Senhora Aparecida não possuem matrículas de crianças nessa idade.

Em uma escala sucessiva, pode-se observar que, conforme a idade dos alunos aumenta, o número de matrículas também apresenta maior quantidade. A letra G (**LG**) - **Infantil 1**, dos alunos nascidos a partir do dia 01/04/2021 até 31/03/2022, conta com 153 alunos matriculados. Já a letra H (**LH**) - **Infantil 2**, dos alunos nascidos a partir do dia 01/04/2020 até 31/03/2021, apresenta 187 matrículas. Por último, a letra I (**LI**) - **Infantil 3**, dos alunos nascidos a partir do dia 01/04/2019 até 31/03/2020, apresenta 210 matriculados, o que leva à compreensão de que, por não apresentar obrigatoriedade de matrícula, os familiares optam por inseri-los na Educação Infantil quando estão com maior idade.

O Quadro 3 corresponde à junção dos dados obtidos dos Quadros 1 e 2. Será apresentado por CMEIs, com a legenda letra E (**LE**), apresentando o número de alunos matriculados. A legenda número oito (**N8**) demarca o número total de funcionários por CMEIs, enquanto a legenda com a letra J (**LJ**) corresponde ao número total de alunos matriculados nos CMEIs do município. A legenda do número quatorze (**N14**) apresenta o total de funcionários que fazem parte do quadro profissional da Educação Infantil.

Quadro 3-Identificação do Número de Funcionários e Alunos por CMEIS

Nome da Instituição de Ensino	LE	N8	LJ	N14
CMEI Antônio Carlos Costa	64	20	626	159
CMEI Bom Jesus	42	7		
CMEI José Fiorim	73	19		
CMEI Odete Brasil	61	16		
CMEI Paulo Freire	65	15		
CMEI Santa Terezinha	98	20		
CMEI Vila Nova Porã	45	10		
Secretaria Municipal de Educação	0	2		
CMEI Maria Burato/Alto Porã	9	9		
CMEI Emília Kiyoko Kuroda	65	15		
CMEI Nossa Senhora Aparecida	88	16		
CMEI Nossa Senhora de Lourdes/Jacutinga	16	10		

Fonte: Dados coletados no Departamento Municipal de Educação, nos CMEIS, no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Ivaiporã e google forms em 2022. Nota: Informações coletadas pela autora.

Legendas: As legendas⁷ LE, N8, LJ e N14 representam a organização dos dados coletados.

Ao analisar a tabela, observa-se que os CMEIs Maria Burato/Alto Porã e Nossa Senhora de Lourdes/Jacutinga apresentam uma quantidade menor de alunos matriculados. Essa realidade se deve ao fato de serem Centros Municipais de Educação Infantil localizados na zona rural, onde as atividades acontecem em conjunto com as escolas que prestam atendimento do Pré-escolar I e II e também do Ensino Fundamental I. Já o número de funcionários não é tão restrito devido aos Educadores Infantis atenderem nos CMEIs rurais alunos do Pré I e II.

Também se observa que os CMEIs Antônio Carlos Costa e Santa Terezinha contam com o mesmo número de funcionários. A diferença entre os dois CMEIs é que o CMEI Santa Terezinha conta com um maior número de alunos. O fato de o CMEI Antônio Carlos Costa ter menos alunos matriculados e contar com 20 funcionários se deve ao fato de três funcionários estarem de licença-prêmio.

De modo geral, é possível compreender o processo de matrículas nos CMEIs do Município de Ivaiporã, a quantidade de alunos matriculados no maternal, infantil I, infantil II e infantil III, apresentando o total de matrículas. Também foi obtido o resultado do número de

⁷ A legenda letra e (LE), apresentando o número de alunos matriculados, a legenda número oito (N8) demarcando o número total de funcionários por CMEIS, a legenda com a letra j (LJ) correspondendo ao número total de alunos matriculados nos CMEIS do município. A legenda do número quatorze (N14) apresenta o total de funcionários que fazem parte do quadro profissional da Educação Infantil.

profissionais que atuam na Educação Infantil nos CMEIs, sendo os regentes de sala os Educadores Infantis, que contam com o apoio dos Auxiliares de Educação e Estagiários.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A pesquisa em questão surgiu da vivência da pesquisadora. O fato de não estar lecionando em sala de aula despertou o desejo de compreender como os professores Educadores Infantis avaliam o processo de Formação Continuada ofertado pelo município.

Investigar o processo de Formação Continuada de Educadores Infantis do Município de Ivaiporã nos anos de 2021, 2022 e 2023 é o objetivo geral da pesquisa. Além disso, foram apresentados como objetivos específicos: analisar o processo de Formação Continuada e suas ações no âmbito educacional, promover sugestões de temas que favoreçam as potencialidades da Formação Continuada, fomentar o aperfeiçoamento profissional necessário à prática pedagógica e disseminar a importância da Formação Continuada envolvendo teoria e prática.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa será de natureza qualitativa, pois busca explicar os efeitos ocasionados em relação ao objeto de estudo por meio da participação das sujeitas pesquisadas. A pesquisa qualitativa se pauta em dados verbais e visuais coletados de forma sistemática. Segundo Gil (2021, p.31), "é o que ocorre quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade.

A pesquisa qualitativa é um processo não matemático que visa resultados somativos. Trata-se de uma pesquisa de caráter interpretativo, em que os pesquisadores passam a estudar os ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos. Essas interpretações necessitam apresentar dados fidedignos, explicando com profundidade os resultados analisados. Segundo Gil (2008, p. 101), "os pesquisadores devem, portanto, usar medidas fidedignas. Tentar estudar o comportamento social utilizando medidas não fidedignas é, pois, no mínimo, um desperdício de tempo, pois os resultados não serão confiáveis".

Essa pesquisa conta com a participação de 13 coordenadoras da Educação Infantil, as quais podem expor suas percepções sobre o processo da Formação Continuada, bem como compartilhar as ações desenvolvidas na prática pedagógica após o processo de FC. Para a consolidação dos dados levantados em uma pesquisa qualitativa estudando o comportamento dos sujeitos pesquisados, faz-se necessário à validação de algumas medidas que visam a percepção dos dados coletados. Para Gil, (2008, p. 101):

Pode-se falar em três tipos de validade na pesquisa: (1) validade de construto, que se refere à adequação da definição operacional de uma variável, (2) validade interna, que se refere à capacidade para tirar conclusões relativas à relação causa-efeito dos dados da pesquisa, e (3) validade externa, que se refere ao grau com que os resultados da pesquisa podem ser generalizados para outras populações ou situações.

A validade do que se objetiva investigar é a capacidade de uma medida para produzir efeitos, podendo ser considerada válida quando investiga o que se pretende medir. A pesquisa se define como qualitativa por considerá-la apropriada diante dos objetivos definidos nesta investigação. Trata-se da compreensão pessoal das sujeitas pesquisadas sobre a Formação Continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Ivaiporã nos anos de 2021 e 2022, na qual objetiva-se analisar resultados, efeitos e as influências ocorridas no trabalho em sala de aula.

Para a compreensão dos resultados obtidos, na presente pesquisa optou-se pelo estudo de caso. Esse método pode ser confundido como semelhante a outras pesquisas, mas possui suas características próprias em determinado assunto, conforme Gil (2008, p. 76):

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos

As especificidades do estudo de caso não significam pesquisar apenas um único assunto ou objeto de investigação. Qualquer sistema que apresente características fornecendo elementos para uma investigação especial pode ser definido como um estudo de caso. Podem ser definidos vários tipos de estudo de caso, como exploratórios, descritivos, explicativos, etnográficos, múltiplos, históricos, psicológicos, sociológicos e casos únicos e múltiplos. O estudo de caso pode, portanto, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas, mas não permite a manipulação das variáveis.

O estudo de caso permite o levantamento de dados, mas, de acordo com Gil (2008, p. 78), "pesquisadores inexperientes, entusiasmados pela flexibilidade metodológica dos estudos de caso, ao final de sua pesquisa, conseguem apenas um amontoado de dados que não conseguem analisar e interpretar". Para o autor, não basta apenas coletar dados, é importante saber interpretá-los. Gil (2021) define três estratégias para o estudo, sendo elas: descritiva, categórica, analítica e indutivo-analítica.

A estratégia descritiva é recomendada para estudos com propósito de descrição de um determinado caso, podendo se referir a um indivíduo, um grupo ou uma comunidade. A estratégia categórico-analítica consiste no contraste dos dados obtidos empiricamente com os padrões definidos mediante a construção de um arcabouço teórico. É usada para estudos de

casos múltiplos, instrumentais e de caráter explicativo. Já a estratégia indutivo-analítica é utilizada por pesquisadores que têm como objetivo a realização de um estudo explicativo sem a definição prévia de um arcabouço teórico para fundamentar a análise dos dados coletados.

É possível justificar a escolha pelo estudo de caso nesta pesquisa devido ao desejo de produzir conhecimento sobre o tema apresentado, que é um fenômeno atual em seu contexto real. Isso permite análises e conclusões mais precisas sobre o objeto de estudo.

3.3 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Como metodologia de desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário exploratório com perguntas abertas, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

3.3.1 Procedimentos Utilizados para Aplicação do Questionário

Como metodologia para o levantamento de dados, a pesquisa utilizou questionários Google Forms. Partindo do princípio da investigação, as primeiras investigações visam o reconhecimento das características pessoais das professoras coordenadoras da Educação Infantil. A sequência dos dados busca o reconhecimento do campo territorial da pesquisa, seguido da exploração da percepção das entrevistadas a respeito da Formação Continuada ocorrida nos anos de 2021, 2022 e 2023.

Para o início da pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário exploratório com 31 questões abertas para 13 professoras Educadoras Infantis que atuam como coordenadoras nos Centros Municipais de Educação Infantil e 2 professoras coordenadoras Educadoras Infantis que atuam na Secretaria Municipal de Educação. O questionário contém informações que objetivam a pesquisa, sendo que a primeira pergunta se refere à aceitação de participação na pesquisa, tendo o aceite como resposta de todas as envolvidas.

No início do questionário, foi apresentado à pesquisadora e seu orientador o objetivo da pesquisa, dando a opção da livre participação na pesquisa. Todas aceitaram prontamente contribuir com a pesquisa. As questões buscaram o reconhecimento do perfil das candidatas, identificando a idade, escolaridade, tempo de atuação como coordenadoras e suas percepções sobre o processo de Formação Continuada ocorridas na Rede Municipal de Ensino nos anos de 2021, 2022 e 2023. Também contribuíram com informações do ambiente de trabalho,

informando o número de alunos matriculados por idade e as funções dos profissionais que atuam nos CMEIs.

3.3.2 Procedimentos das Entrevistas

A segunda etapa metodológica atribuída à pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas com duas professoras coordenadoras que atuam no Departamento Municipal de Educação. A escolha deveu-se ao fato de as entrevistadas serem responsáveis pelas ações pedagógicas no que se refere à Educação Infantil no campo de atuação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Visto que a pesquisa é de cunho qualitativo, seguiu-se um roteiro de questões pré-estabelecidas conforme o objetivo proposto.

Buscou-se, com a entrevista, reconhecer como a Secretaria Municipal de Educação de Ivaiporã se organiza na oferta de Formação Continuada, quais os temas abordados na FC nos últimos dois anos, qual a intenção da Secretaria Municipal de Educação ao ofertar Formação Continuada para os professores da Educação Infantil, quais os resultados ocorridos após o processo de FC. A entrevista também teve o interesse de compreender as dificuldades encontradas pela Secretaria Municipal de Ensino na organização e oferta da Formação Continuada para os(as) Educadores(as) Infantis que atuam nos CMEIs.

Segundo Gil (2008, p. 128), 'a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação'. A entrevista utilizou-se do aparelho celular (gravação em áudio para posterior transcrição), tendo como intenção deixar as professoras dialogarem livremente sobre suas vivências relacionadas às ações que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo no processo de Formação Continuada.

É importante delinear o percurso da entrevista. O primeiro passo foi o agendamento com horário marcado. Após as apresentações cordiais, em primeiro momento, foi perguntado como vem ocorrendo o processo de Formação Continuada no município de Ivaiporã nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023).

As coordenadoras da EI responderam que o município de Ivaiporã compra o material da Editora Opet e, junto com ele, recebem o pacote da formação a ser ofertado por meio da Formação Continuada aos professores e educadores infantis. Também contam com parcerias locais, que não cobrem custos e decorrem do convite feito aos profissionais que atuam na educação e fora dela de forma voluntária.

Perguntamos quem são os voluntários? Em resposta, as coordenadoras relataram que a Secretaria conta com a colaboração de psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, profissionais da Educação Especial, profissionais da Saúde, professores que concluíram mestrado e doutorado, profissionais da Secretaria Estadual de Educação, Conselho Tutelar local e equipe interna da Secretaria Municipal, envolvendo os coordenadores.

Devido à falta de conhecimento, perguntamos o que é a Editora Opet? As coordenadoras responderam que o município utiliza apostilas da Editora Opet como suporte do material pedagógico, utilizado em sala de aula a partir da Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Perguntamos como o uso das apostilas contribui na Educação Infantil, visto as orientações da BNCC? Segundo as coordenadoras, o município segue as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (2017), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica (9394/96), Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) e que as apostilas contemplam as orientações dos documentos norteadores da educação. Além disso, o município conta com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno (RI) de cada Unidade de Ensino.

Para uma melhor compreensão, perguntamos: como a Editora Opet organiza o processo da Formação Continuada, visto que o material é disponibilizado para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica? Em resposta, a Editora Opet oferta a formação em contexto geral, envolvendo educadores infantis e professores, atribuindo temas que fazem parte do dia a dia e também de forma específica para os educadores infantis e por séries, envolvendo os professores.

Questionou-se quais os temas de Formação Continuada foram abordados para os educadores infantis nos anos de 2021 e 2022? As coordenadoras explicaram que, devido à Covid-19, no ano de 2021 as formações ocorrem no formato online no primeiro semestre e presencial no segundo. Em 2022, as formações ocorrem no formato presencial. O quadro 4 demarca o processo de Formação Continuada ocorrido no município nos anos de 2021 e 2022.

Quadro 4 - Apresenta o Período do Processo de Formação Continuada nos Anos de 2021 e 2022, e os Temas Atribuídos a FC, Contendo a Quantidade de Hora

Ano 2021			
Grupo	Período	Tema	Q/H
Educadores (as) Infantis	11/02 a 15/02	O Cérebro da Criança. Estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento.	20 horas
Educadores (as) Infantis	11/02 a 15/02	Campos de Experiências – Efetivando Direito e Aprendizagem na Educação Infantil	20 horas
Educadores (as) Infantis	31/05 a 08/06 e 16/06	Formação Presencial em Biossegurança para Retorno das aulas: Reabertura Escolar no Contexto da Covid-19.	20 horas
Ano 2022			
Educadores (as) Infantis	Durante o ano de 2022	Projeto Pedagógico a União Faz a Força	30 horas
Educadores (as) Infantis	Durante o ano de 2022	Habilitação Inicial do Programa a União Faz a Força	24 horas
Educadores (as) Infantis	Durante o ano de 2022	A Alegria de Ensinar - Rubem Alves	10 horas
Educadores (as) Infantis	Durante o ano de 2022	A Escola dos Meus Sonho - Rubem Alves	10 horas
Educadores (as) Infantis	Durante o ano de 2022	Execução do Conteúdo do Projeto Durante o Ano Letivo	20 horas

Fonte: Dados coletados no Departamento Municipal de Educação.

Nota: Informações coletadas pela autora.

As coordenadoras explicaram que, no ano de 2021, no primeiro semestre, foram ofertados dois temas de Formação Continuada na mesma data, podendo o professor educador infantil escolher o tema de seu interesse. Já no ano de 2022, desenvolveu-se o projeto "A União Faz a Força", que contou com vários momentos ao longo do ano, assim como também o estudo da teoria de Rubem Alves. Os encontros aconteceram em período noturno, em locais e datas diferentes. Os encontros foram organizados em grupos.

3.3.3 Procedimento de Análise Documental do Campo de Pesquisa

Como terceiro procedimento do levantamento de dados da presente pesquisa, objetivando investigar o processo de Formação Continuada dos professores e educadores infantis que atuam em 11 CMEIs do município de Ivaiporã, fez-se necessário o reconhecimento dos documentos norteadores de cada instituição de ensino. A análise concentrou-se na Proposta Pedagógica Curricular - Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Diante da necessidade de aprofundamento do tema de pesquisa, este capítulo apresenta como metodologia de pesquisa o aprofundamento bibliográfico de estudos acadêmicos já realizados na perspectiva da Formação Continuada para professores da Educação Infantil.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA REVISÃO DE LEITURA

Assim, a finalidade da revisão sistemática de literatura não é apenas um relatório descritivo dos dados coletados, mas sim o desenvolvimento do caráter interpretativo de pesquisas realizadas. 'A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente' (GIL, 2008, p. 69)

Nesse sentido, para responder às questões da pesquisa, faz-se necessário realizar buscas ativas no navegador Web Google nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Segundo Gil (2008, p. 93), 'O trabalho de identificação das fontes ficou muito facilitado com a consolidação da Internet, que tornou possível ao pesquisador, a partir do seu próprio computador, recorrer aos catálogos das principais bibliotecas do mundo e, muitas vezes, ao próprio texto procurado'. Assim, a revisão de literatura bibliográfica fez uso da abordagem análise de conteúdo, considerando estudo de caso por meio das leituras exploratórias.

Buscou-se, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações, com as seguintes palavras-chave: 'Formação Continuada', 'Educação Infantil' e 'Ações Municipais', um vasto campo de resultados de pesquisas. Foi necessário fazer uso de refinamento dos resultados, com o limite cronológico atemporal a partir de 2018 a 2022, totalizando 414 resultados. Assim, foram analisados os títulos com maior aproximação do objeto de estudo, onde foram selecionados vinte e oito resultados de buscas.

Em seguida, utilizou-se da base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo combinações entre as palavras-chave 'Formação Continuada', 'Educação Infantil' e 'Ações Municipais'. Não foram encontrados resultados, de modo que as palavras-chave foram mudadas para 'Formação Continuada' e 'Educação Infantil'. Foram visualizados 478 resultados e, ao refinar as buscas com limite cronológico atemporal a partir de 2019 a 2022, obteve-se 130 resultados. Foram selecionadas para leitura flutuante vinte e uma pesquisas.

Para a seleção dos estudos foram definidos os critérios de inclusão e exclusão:

Para a inclusão: foram selecionados trabalhos que abordassem como tema principal a Formação Continuada a partir da Educação Infantil (EI), que apresentassem a opinião dos professores pesquisados a respeito do processo de Formação Continuada. Foram escolhidos estudos desenvolvidos em municípios que tratassem da realidade local, elencando documentos oficiais que orientam o processo pedagógico no âmbito escolar, assim como diferentes vivências para maior conhecimento do objeto de estudo.

Para a exclusão: foram considerados estudos que não apresentassem relação com o processo de Formação Continuada ou que se distanciassem do objeto de estudo ligado ao aperfeiçoamento profissional, envolvendo teoria e prática, de modo que não tivessem relevância para a pesquisa em andamento.

Segundo Gil (2008, p. 94), “Após terem sido definidos os textos a serem pesquisados, recomenda-se que seja feita uma leitura seletiva, ou seja, uma leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam”. Desse modo, a revisão de literatura contribui diretamente para auxiliar o pesquisador a avaliar sua própria produção.

4.2 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS SELECIONADOS

O Quadro 5 apresenta o número de acessos nas bases de dados. A definição dos nomes das bases de dados para pesquisa bibliográfica em nível nacional inclui o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes. As palavras-chave utilizadas estão relacionadas com a pesquisa em andamento. Já as especificidades envolvem os títulos encontrados com maior aproximação do objeto de estudo, assim como a definição do limite cronológico atemporal. A seleção dos estudos envolveu a leitura flutuante, partindo do resumo e do resultado geral dos estudos selecionados, apresentando um total de quarenta e nove estudos. Já a seleção do corpus de análise decorreu de leituras exploratórias com maior rigor, por meio de vinte resultados para a revisão de literatura.

Quadro 5 - Resultados Obtidos nas Bases de Dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódico da Capes;

N ^o	Base	Palavras-chave	Especificidades	SE	RG	RMD	T	DCA
1	CAPE S Catálogo de Teses e Dissertação.	“Formação Continuada” and “Educação Infantil” and “Ações Municipais”.	Refinar os resultados, limite atemporal a partir de 2018 a 2022.	Títulos com maior aproximação do objeto de estudo.	414	28	49	8
2	BDTD	“Formação Continuada” and “Educação Infantil” and “Ações Municipais”	Não obteve resultados	_____	0	0		0
3		“Formação Continuada” and “Educação Infantil”,	Refinar as buscas com limite atemporal de 2018 a 2022.	Títulos com maior aproximação do objeto de estudo.	130	21		12
Total de estudos para revisão de literatura.								20

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: SE = Seleção de Estudo, RG = Resultado Geral, RMD = Refinar Meus Dados, T = Total, DCA = Definição do *Corpus* de Análise.

A partir dos resultados que mapeiam a Formação Continuada direcionada à Educação Infantil, é possível explorar o material observando a importância da Formação Continuada e as ações ocorridas em consonância com os resultados do processo de Formação Continuada. Para tanto, realizamos a busca com palavras-chave em títulos e/ou assuntos, seguida da leitura de resumos, considerando os últimos cinco anos de produção no Brasil. Foi necessário fazer um corte cronológico atemporal devido ao expressivo número de resultados, o que dificultou o processo de leitura. Também buscamos pesquisas mais recentes, visto que nos últimos anos os documentos oficiais da educação vêm passando por atualizações constantes, principalmente em relação a Educação Infantil.

Em seguida, seguimos o percurso referente às leituras das quarenta e nove pesquisas com afincos nos resumos. Após as leituras exploratórias, consideramos as que apresentavam maior relação com o objeto de estudo, chegando à definição de vinte resultados de corpus de análise. Para tanto, com esse resultado, realizamos leituras na perspectiva de estudo de caso, passando a organizá-las distribuídas por nome do autor e ano, região, cidade e estado, instituição de ensino, programa (mestrado ou doutorado) e estudo por cidade e região, apresentando o total de estudos a serem analisados no Quadro 6.

Quadro 6 - Resultados Obtidos nas Bases de Dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódico da Capes

Nome/Ano	Região	Cidade/Estado	Instituição	Programa	M/D	T	TEA
ALBERTINO (2020)	Sudeste	Presidente Prudente - SP	Universidade do Oeste Paulista	PRPPG	M	5	12
DANTAS (2020)	Sudeste	Presidente Prudente - SP	Universidade do Oeste Paulista	PRPPG	M		
FORTUNA (2019)	Sudeste	Presidente Prudente - SP	Universidade do Oeste Paulista	PRPPG	M		
GRILLO (2021)	Sudeste	Presidente Prudente - SP	Universidade do Oeste Paulista	PRPPG	M		
JESUS (2020)	Sudeste	Presidente Prudente - SP	Universidade do Oeste Paulista	PRPPG	M		
MACIEL (2020)	Sudeste	São Paulo -SP	Universidade Nove de Julho	PPGE-UNINOVE	M	6	
MARCO (2019)	Sudeste	São Paulo - SP	Universidade Estadual Paulista	PPE	D		
M. SILVA (2021)	Sudeste	São Paulo - SP	Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	M		
SZABO (2021)	Sudeste	São Paulo - SP	Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	D		
TORRES (2020)	Sudeste	São Paulo - SP	Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	M		
ZAN (2020)	Sudeste	São Paulo - SP	Universidade Nove de Julho	PPGE-UNINOVE	M		
CORDEIRO (2018)	Sudeste	Belo Horizonte - MG	Universidade Federal de Minas Gerais	PPGE/FAE/UFMG	M	1	
MAQUIAVELI (2020)	Sul	Maringá - PR	Universidade Estadual de Maringá	PPE	M	1	5
SALSAMENDI (2019)	Sul	Curitiba -PR	Universidade Federal do Paraná	PPGE	M	3	
SCHULCHASKI (2019)	Sul	Curitiba - PR	Universidade Federal do Paraná	PPGE	M		
F. SILVA (2020)	Sul	Curitiba - PR	Universidade Tuiuti do Paraná	PPGE	M		
RODRIGUES (2020)	Sul	Ijuí - RS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul	PPGE	M	1	
FRANCO (2021)	Nordeste	São Luís - MA	Universidade Federal do Maranhão, São Luís.	PPGEEB	M	1	1
A. SILVA (2020)	Centro-Oeste	Brasília - DF	Universidade de Brasília.	PPGEDUC	M	1	1
F. SILVA (2019)	Norte	Belém - PA	Universidade do Estado do Pará, Belém	PPGE	M	1	1
Total							20

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: P = Programa, M/D = Mestrado ou Doutorado, T = Total, TEA= Total de Estudos para Análise. **PRPPG**-Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; **PPGE/FAE/UFMG** - Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social; **PPGEEB**- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica; **PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação; **PPE** - Programa de Pós-graduação em Educação, **PPGEduC** - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, **PUC-SP** - Universidade Católica de São Paulo.

A análise do Quadro 6 evidencia que a região Sudeste apresenta um número relevante de estudos, com doze pesquisas selecionadas, somando 60% do corpus de análise. A Universidade do Oeste Paulista conta com cinco estudos selecionados, enquanto a Universidade Católica de São Paulo conta com três. Além disso, a região Sudeste também apresenta resultados de pesquisa em instituições de ensino da rede privada, com dois resultados de seleção por meio da Universidade Nove de Julho do Programa de Pós-Graduação em Educação. As universidades Nove de Julho, Estadual Paulista e Federal de Minas Gerais contam com um estudo selecionado cada. Com base nesse resultado, configura-se que esta região concentra atenção em relação à Formação Continuada, devido ao expressivo número de estudos selecionados em comparação com as demais regiões.

A região Sul também apresentou um número significativo de estudos selecionados, correspondendo a 25% do total, com cinco pesquisas. A cidade de Curitiba conta com três estudos, sendo dois construídos na Universidade Federal do Paraná e um na Universidade Tuiuti do Paraná. Os demais estudos desta região apresentam um estudo por cidade selecionada, estando localizados em Maringá (Universidade Estadual de Maringá) e Ijuí (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul). O Nordeste, Centro-Oeste e Norte apresentam apenas uma pesquisa cada, representando 5% do total de estudos selecionados. Isso sugere a necessidade de mais pesquisas que abordem a Formação Continuada como tema de estudo nessas regiões.

É possível perceber que o ano de 2020 conta com dez pesquisas selecionadas, o que chama a atenção devido à pandemia da COVID-19⁸. Em março de 2020, o uso das tecnologias digitais com o ensino remoto emergencial tornou-se algo urgente, dificultando pesquisas empíricas. Nesse contexto, o processo de Formação Continuada teve que se adequar às mudanças. A revisão de literatura conta com apenas um estudo produzido em 2018, enquanto nos anos de 2019 e 2021 obteve-se nove resultados.

É importante mencionar que, das vinte pesquisas selecionadas, dezessete fazem parte de pesquisas em mestrado em educação, uma em mestrado profissional em educação e duas teses de doutorado.

⁸ A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, trouxe um cenário de insegurança, visto que as aulas no início de 2020, passaram ser ofertadas em ambientes virtuais, as dificuldades vivenciadas levaram professores e alunos se adequar em um curto período com as tecnologias digitais, ocasionando uma mudança significativa no sistema educacional. Foram momentos difíceis passando pelo ápice da pandemia, muitos alunos por não terem o acesso às tecnologias digitais foram prejudicadas, nos dias atuais o reflexo desse período apresenta alunos com defasagem de aprendizagem. Dessa forma a Formação Continuada em suas especificidades contribui para a planejamento das ações objetivando o rendimento escolar.

4.3 ANÁLISE DAS PESQUISAS POR CATEGORIAS

A análise das produções acadêmicas partiu da organização e do agrupamento por categoria, com base nas fases de Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 63): “A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Iniciamos a pré-análise com a escolha das dissertações e teses, seguimos com a formulação das perguntas e hipóteses e a preparação do material para análise. Foram lidos os resumos e as introduções por meio da leitura flutuante. Nessa primeira fase, também organizamos o corpus da pesquisa a ser analisado. Na exploração do material, ocorreu a escolha das unidades contidas por meio de agrupamentos em modelo de tabela, classificando o material para tratamento de análise.

A terceira etapa conta com o tratamento, interferência e interpretação dos dados, apresenta-se as considerações das informações dos estudos analisados, se tratando do interesse de investigação de pesquisas que apresentam resultados voltados ao processo de Formação Continuada (FC), em especial a Educação Infantil e as ações ocorridas por meio do processo da FC.

4.3.1 Questões de Pesquisa, Objeto e Objetivo

Para a formulação das hipóteses, seguimos com a formulação de questões norteadoras em forma de perguntas para as análises do corpus investigado. O objeto são as perguntas formuladas, e o objetivo consiste nas respostas encontradas a partir das análises.

Partindo do objeto de pesquisa, algumas questões/perguntas são elaboradas:

- a) Qual é a definição dos professores, coordenadores e gestores a respeito da Formação Continuada ofertada em suas instituições de ensino?
- b) O processo de Formação Continuada contribui na organização do trabalho pedagógico no espaço escolar?
- c) Os professores coordenadores da Educação Infantil recebem uma Formação Continuada com as especificidades da sua prática pedagógica?
- d) Quais são as dificuldades percebidas no processo de Formação Continuada?
- e) Como os professores da Educação Infantil avaliam o processo de Formação Continuada?"

As perguntas apresentadas denominam o interesse investigativo da pesquisa. “Escolher um assunto por si só não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica. É necessário que esse assunto seja colocado em termos de um problema a ser solucionado” (GIL, 2008, p. 91). Dessa forma, partindo dos resultados dos objetivos, abarcamos em categorias o tratamento do corpus de análise por agrupamentos.

Com os resultados das leituras mapeadas e do estudo de caso, pode-se organizar as produções com base no tema central 'Formação Continuada para Professores da Educação Infantil', em quatro categorias, que são elas:

- 1ª) Formação Continuada destinada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 2ª) Formação Continuada destinada aos Coordenadores dos CMEIS e Diretores e Coordenadores das Escolas;
- 3ª) Resultados encontrados na Prática Pedagógica no âmbito escolar;
- 4ª) Políticas Públicas em favor do processo de Formação Continuada.

O Quadro 7 representa as categorias a serem analisadas.

Quadro 7 - Categorias das Produções Acadêmicas Mapeadas por Análise Textual

Formação Continuada	1º	FC - Designada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
	2º	FC - Elencadas aos Coordenadores de CMEIS e Diretores e Coordenadores de Escalas.
	3º	Prática Pedagógica
	4º	Políticas Públicas

Fonte; A autora

Na sequência, apresentamos o Quadro 8 com as categorias representadas por teses e dissertações, sinalizando as quantidades e porcentagens das categorias definidas para análise do *corpus do estudo de caso* e os resultados obtidos.

Quadro 8 - Categorias das produções Acadêmicas no Período de 2018 - 2022

n.	Categorias	T.	D.	(Q+)	(%)
1º	Formação Continuada Destinada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	1	6	7	41%
3º	Formação Continuada Elencadas aos Gestores de CMEIS, Escolas Municipais e Estaduais.	1	5	6	35%
4º	Prática pedagógica	0	3	3	7%
5º	Políticas Públicas	0	4	4	17%
Total dos resultados				20	100%

Fonte: A autora

Legenda: T = tese, D = dissertação

4.3.2 Produções Acadêmicas Sobre a Formação Continuada Destinada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Médio.

Chegando à exploração do material selecionado, a realização da codificação é a parte mais complexa desta revisão de literatura. Segundo Bardin (2016, p. 67), 'torna-se necessário saber a razão por que se analisa e explicá-la de modo que se possa saber analisar'. Essa fase consiste na interpretação do estudo aprofundado, de maneira que permita a compreensão detalhada mediante as informações extraídas do estudo analisado.

A categoria Formação Continuada Destinada aos Professores da Educação Infantil, Pré-Escolar e Ensino Fundamental e Médio apresenta 41% (7) do mapeamento dos estudos selecionados. Dos sete resultados, seis são dissertações e uma é tese. Os estudos se referem especificamente à Formação Continuada para Professores da Educação Infantil, sendo que dois se direcionam ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano da educação básica. Para tanto, a pesquisa, por meio da análise textual, busca respostas aos questionamentos contidos nas questões norteadoras desta revisão de literatura.

Marilete Terezinha de Marco (2019) apresenta em sua tese estudos sobre o valor da Formação Continuada e suas implicações em relação à docência e às práticas educativas com as crianças pequenas. Segundo Marco (2019), na Educação Infantil, o processo de Formação Continuada se fortalece por meio de estudos e intervenções desenvolvidos com a intenção de apropriação de princípios que elevem as possibilidades de êxito da atividade de ensino, dirigida à formação humana na infância.

Danielle Yates de Almeida Schulchaski (2019) traz o mapeamento da compreensão sobre o discurso da Formação. Os dados caracterizam que os professores reconhecem o processo de Formação Continuada como uma possibilidade de reflexão a respeito da prática docente, porém relatam que as ações formativas desenvolvidas não possibilitaram uma modificação da prática docente de maneira consolidada e integral. Tais resultados configuram-se a partir das limitações observadas, dando margem à abertura de novas possibilidades formativas que possam contribuir para a qualificação da Educação Infantil.

A dissertação da pesquisadora Regina Coele Cordeiro (2018) traz o processo de Formação Continuada, levando à compreensão de que a docência exige um trabalho ético e criativo, e que a Formação Continuada na Educação Infantil permite o diálogo com as questões sociais e pedagógicas do contexto escolar. Isso pressupõe uma formação que faça com que as professoras interroguem sobre os saberes do mundo e com qual atitude se posicionam frente a eles.

Andréia de Moraes Silva (2020) apresenta o estudo da Formação Continuada de professores de uma escola particular, sob uma ótica de observação da prática docente, por meio de ações fomentadas por capacitações em serviço. Constatou-se com o estudo que a Formação Continuada possibilita uma condição adequada ao comprometimento da qualidade do serviço prestado pela instituição pesquisada, não só nos aspectos de cunho material, mas também no fortalecimento da equipe da Educação Infantil, que assume uma postura inovadora e de valorização da infância.

Nessa categoria, dois resultados discutem a Formação Continuada para professores da Educação Básica, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Desses dois estudos, um aborda a Formação Continuada na modalidade a distância.

Flávia Maria Albertino (2020) considera a Formação Continuada necessariamente importante como um processo contínuo para a formação do professor, a fim de rever criticamente e investir na qualificação da prática pedagógica, visando o processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, a reflexão crítica é necessária no cotidiano da ação docente e nos processos formativos, porque ela permite a ruptura da racionalidade técnica e o aprimoramento das práticas pedagógicas. A pesquisa possibilita uma revisão crítico-reflexiva das práticas de Formação Continuada ofertadas pelo município pesquisado.

O estudo publicado por Vanderli Jusiene dos Santos Maciel (2020) aborda as concepções dos professores sobre o processo de Formação Continuada não-presencial. Os resultados da pesquisa apontam que os objetivos da Formação Continuada foram alcançados, mesmo sinalizando as dificuldades encontradas devido aos participantes estarem em diferentes ambientes. Outra dificuldade apontada diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de acesso à Formação Continuada. Maciel (2020) conclui que o processo de Formação Continuada alcançou suas expectativas, dando margem a novas metodologias do formato da oferta da Formação Continuada na modalidade Educação a Distância.

Nessa categoria, encontra-se apenas um resultado de pesquisa destinada à Formação Continuada para professores em escolas estaduais.

O estudo da pesquisadora Irene Rodrigues Dantas (2020) parte da hipótese de que as Formações Continuadas ofertadas ao longo do ano letivo nas escolas estaduais, por vezes, não contemplam uma formação que oriente o trabalho pedagógico do professor para a sala de aula e para a escola. Para a autora, surge a necessidade de compreender o contexto educacional, de modo a proporcionar uma Formação Continuada que possa auxiliar os professores a relacionar e aplicar os conhecimentos às realidades profissionais, pessoais e de aprendizagem dos

estudantes, valorizando seus interesses, competências e habilidades. Pode-se perceber, com a pesquisa, a importância de ofertar uma formação de qualidade visando à aplicabilidade em sala de aula e dentro da perspectiva do professor, promovendo uma formação com impacto na vida do estudante.

Segundo as autoras Marco (2019), Cordeiro (2018), Silva (2020), Albertino (2020) e Maciel (2020), o percurso da Formação Continuada viabiliza o pensamento crítico dos participantes, dando margem às novas concepções da prática pedagógica, permitindo a evolução do profissional no campo de atuação, contribuindo com um ensino de qualidade, além das novas motivações que podem auxiliar o trabalho em grupo.

É importante conhecer uma visão mais crítica a respeito do processo da Formação Continuada. Segundo as pesquisadoras Schulchaski (2019) e Dantas (2020), se faz necessária uma maior compreensão do papel da Formação, visto que muitas vezes, no momento e percurso da Formação Continuada, não se aborda a realidade no que tange à prática pedagógica. Outra situação explanada nos estudos citados visa a falta de resultados por meio da FC, dando a entender que a Formação Continuada, sem a articulação das necessidades em suas especificidades locais, não condiz com o processo da qualificação profissional e melhorias da prática docente.

De modo geral, os resultados evidenciaram diferentes significados a respeito do processo da Formação Continuada. Os estudos apresentam diferentes campos de pesquisa em diferentes realidades, mas todas denominam a importância da FC. As críticas em relação à FC por alguns autores são construtivas, visto que fomentam metodologicamente melhorias da organização e execução do processo de FC. No entanto, se evidencia com os resultados mapeados que tanto os profissionais da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, se atentam às emergentes necessidades da qualificação profissional.

4.3.3 Formação Continuada Elencadas aos Gestores de CMEIS e Escolas Municipais e Estaduais

Esta categoria apresenta-se em agrupamentos de estudos que investigam a Formação Continuada destinada aos coordenadores da Educação Infantil, coordenadores e diretores de escolas municipais e estaduais. São cinco dissertações e uma tese, totalizando 35% (6) das vinte pesquisas selecionadas para o corpus de análise. Dos resultados, quatro estudos compõem a FC destinada aos coordenadores da Educação Infantil, um estudo contempla a FC de diretores e

coordenadores da Educação Básica municipal anos iniciais, e um direciona-se aos diretores e coordenadores da rede estadual anos finais da Educação Básica.

Mariza Fortuna (2019) aborda em sua pesquisa a criticidade e a necessidade de atualização dos modelos de Formação Continuada ofertados no Ensino Fundamental dos Anos Finais da rede estadual. Segundo a autora, os gestores e docentes atribuídos na pesquisa demonstraram não conseguir definir as concepções epistemológicas que fomentem um trabalho docente auto avaliativo e crítico-reflexivo, o que acaba por não favorecer uma formação crítica e autorreflexiva dos docentes.

Rita Maria Sousa Franco (2021) analisa em sua pesquisa como os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil experienciam a Formação Continuada, dos fazeres pedagógicos e sua importância. Os resultados encontrados mostram a importância da Formação Continuada para a construção de uma boa prática docente, por meio da construção dos saberes e fazeres na Formação Continuada.

Josenildo de Jesus (2020) contextualiza em sua pesquisa em que medida as atividades de Formação Continuada oferecidas aos diretores de escola do município de Regente Feijó-SP correspondem às suas necessidades formativas. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas educacionais apresentam cumplicidade e fortalecimento entre Direção Municipal de Ensino e Gestão Escolar, numa constante luta por melhoria contínua.

Márcia da Silva (2021) contextualiza em sua pesquisa as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas de Centros de Educação Infantil (CEIs), objetivando identificar e analisar os desafios encontrados pelas coordenadoras pedagógicas em sua atuação junto às professoras dos CEIs. Dentre os resultados, destacaram-se a falta de tempo e de espaços institucionalizados para a atuação das coordenadoras como formadoras das professoras. Percebe-se também dificuldades de acesso ao apoio dos documentos contidos na Secretaria Municipal de Educação referente à Educação Infantil, levando à conclusão da existência da desigualdade no que tange ao processo de formação docente para a Educação Infantil.

Kelly Szabo (2021) evidencia em sua tese os indícios de impacto da Formação Contínua na atuação de duplas gestoras envolvidas na Educação da Primeira Infância, constituídas pelos cargos de Coordenadora Pedagógica e Diretora. Os dados apontam que as Coordenadoras Pedagógicas e Diretoras visam à consolidação de melhores relações, com o objetivo de desenvolver todo o coletivo, o que perpassa a garantia de Formação Contínua para o desenvolvimento de Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas como política pública.

Aline Maria de Faria Borborema Zan (2021), em sua dissertação, estuda o processo de Formação Continuada a serviço da "Escola da Infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC",

oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo. Os resultados obtidos indicam que o referido curso contém características importantes que qualificam a formação continuada em serviço do professor, trazendo reflexões a partir dos conteúdos teóricos respaldados nacionalmente, bem como da relação com a prática desenvolvida na escola. Configurando-se como um aliado na construção da educação infantil que contribui para a melhoria da qualidade do ensino em que se considere as especificidades da infância.

Os autores Franco (2021), Jesus (2020), Szabo (2021) e Zan (2021) apresentaram resultados importantes. Os impactos do processo da Formação Continuada sinalizam melhorias na prática docente, ampliando o processo de tomada de decisões coletivas em meio à gestão escolar, viabilizando novas metodologias do formato da formação e oportunizando a sistematização do processo de Formação Continuada e da prática docente.

As autoras Fortuna (2019) e M. Silva (2021) abordam os obstáculos encontrados nos espaços escolares em detrimento da Formação Continuada. Esses obstáculos levam à falta de Formação Continuada para coordenadores e diretores, tempo restrito entre coordenadores e diretores na preparação da Formação direcionada aos diretores, o que dificulta o processo de Formação.

Pela observação do estudo de caso das pesquisas mapeadas, o processo de Formação Continuada se faz necessário cada vez mais. São muitos os resultados positivos que envolvem a Formação Continuada, mas as condições da oferta da Formação Continuada chamam a atenção. São vários os relatos da necessidade de uma maior atenção, sendo necessário pensar nas especificidades do ambiente em que se organiza a Formação, bem como um maior suporte na qualificação dos formadores que, em muitos casos, são diretores e coordenadores responsáveis pela gestão escolar.

4.3.4 Prática Pedagógica

A categoria “Prática Pedagógica” representa 7% (3) dos trabalhos selecionados. São três dissertações que abordam as vivências ocorridas na Educação Infantil. As pesquisas discutem temas que envolvem as relações entre educandos e educadoras, desenvolvimento integral da criança e espaço das instituições.

Anelise de Oliveira Rodrigues (2020) apresenta em sua dissertação a interação por meio das relações e práticas cotidianas vivenciadas entre educadoras e crianças em contextos de Educação Infantil. Para a autora, as interações entre educadoras e crianças podem ser

determinantes para a eficácia da prática pedagógica. O estudo leva à compreensão de que as relações entre educadoras e crianças, pautadas na amorosidade, dialogicidade e no respeito, quando articuladas a práticas pedagógicas comprometidas com a construção do conhecimento, contribuem para desvelar a ideologia opressora e recuperar a humanidade roubada.

Mariana Aparecida Grillo (2021) pesquisa o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Para a autora, a pré-escola torna-se um fator importante na promoção do desenvolvimento, permitindo ao aluno a construção de valores. Entretanto, a pesquisa relata a ausência da concepção de valores como prática pedagógica em projeto específico, mas sim algo cotidianamente construído com os alunos nas temáticas gerais desenvolvidas nos Planos de Ensino, dentro da sala de aula e nos espaços externos no cotidiano escolar.

Fernanda Grazielle Valoto da Silva (2020) apresenta em sua pesquisa a importância do espaço para aprendizagem e desenvolvimento da criança. A autora investiga como a prática educativa é influenciada pela arquitetura das instituições. Com o resultado da pesquisa, entende-se que os locais investigados indicam que a organização dos espaços das instituições não atende completamente as necessidades das crianças. Também se percebeu que os documentos oficiais que deveriam nortear as práticas pedagógicas na educação infantil não são levados em consideração no cotidiano das instituições investigadas.

Segundo as autoras Rodrigues (2020), Grillo (2021) e F. Silva (2020), o desenvolvimento infantil na educação formal tem relação com o ambiente escolar. Entretanto, para as pesquisadoras, percebe-se em suas pesquisas a ausência das atitudes que envolvem "valores". Outro fato exposto decorre da falta da efetivação do cumprimento dos documentos oficiais que envolvem a Educação Infantil.

De fato, o ambiente, as vivências e a troca de experiências apresentam relação direta com o processo de ensino e aprendizagem. Com o mapeamento dos estudos de caso, pode-se pensar na realidade existente envolvendo a Educação Infantil, proporcionando maior reflexão sobre essa modalidade de ensino.

4.3.5 Políticas Educacionais

A categoria 'Políticas Educacionais' concentra 17% (4) das produções acadêmicas observadas. Os estudos que compõem esta categoria possuem análise das políticas públicas envolvendo a qualidade da oferta da Educação Infantil e a caracterização do quadro profissional.

Francisca Janice Silva (2019) pesquisa sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças nas instituições educacionais de Educação Infantil da rede pública. Para a autora, algumas práticas desenvolvidas pelos profissionais não estão alinhadas com o que está declarado nos documentos educacionais e leis que regem a Educação Infantil. Outro problema encontrado é a insatisfação da falta de participação direta na escolha das temáticas discutidas no processo formativo. Conclui-se com a pesquisa que a formação continuada é parte integrante da prática pedagógica do professor e que é necessário que o projeto de formação seja elaborado a partir do olhar, interesses e necessidades dos professores.

Jéssica Maquiaveli (2020) aborda em sua pesquisa a formação que se busca oferecer na Educação Infantil a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. A autora apresenta como estudo os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a qual define os conteúdos para essa etapa da Educação Básica. Evidencia-se com a pesquisa que as orientações presentes na BNCC podem resultar em um ensino que dificulte a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico. Embora o material sugira atividades diversificadas, são propostas cujo foco maior está na forma e nas vivências das crianças, em detrimento da reflexão sobre o conteúdo ensinado.

Daniela Sanches Salsamendi (2019) aponta em sua pesquisa as características que demarcam a composição do quadro profissional docente. Para a autora, a etapa da Educação Infantil é amplamente sustentada pelas professoras e professores de Educação Infantil, que, no entanto, encontram-se subjugados pelas políticas educacionais.

Berenice de Souza Torres (2020) estuda o processo de construção da identidade profissional do professor da Educação Infantil. Segundo a autora, os resultados trazem uma amostra de como esses docentes chegaram ao trabalho com a Educação Infantil. Ela aponta que a Formação Continuada em grupo e a constante evolução do currículo instituído no sistema educacional viabilizam a construção da cultura profissional que se manifesta no vocabulário e se expressa na seleção de práticas e concepções de infância, exaltando a relevância do professor da Educação Infantil.

Os resultados encontrados nessa categoria demonstram o mapeamento do estudo de caso das pesquisas expostas pelas autoras F. Silva (2019), Maquiaveli (2020), Salsamendi (2019) e Torres (2020). Os dados relacionam a importância das políticas públicas. Os estudos, mesmo em diferentes contextos, abordam a BNCC, a construção do currículo e o perfil dos profissionais da educação. Esses apontamentos agregam valor às práticas escolares, dando margem a assuntos relevantes a serem tratados no processo de Formação Continuada, o que

direciona a investigação do aprimoramento do pensamento reflexivo e crítico, contribuindo com metodologias que percorrem a prática docente.

4.3.6 Síntese

De modo geral, a análise das produções acadêmicas apresentadas nas quatro categorias desta revisão de literatura demonstra a importância da Formação Continuada a partir da Educação Infantil. Os resultados contextualizam os desafios percorridos no contexto educacional e apontam as dificuldades da prática docente envolvendo diversos fatores, ressignificando a Formação Continuada como um processo de extrema importância. No entanto, não basta o professor se capacitar, pois na prática as políticas educacionais nem sempre são colocadas em prática.

Infelizmente, existe a crença de que o insucesso da aprendizagem é culpa do professor ou que o processo de aprendizagem do aluno é de responsabilidade somente dele mesmo. Essas visões distorcidas interferem de forma negativa na vida profissional do educador, visto que o professor percorre caminhos direcionados pelo sistema educacional ou até mesmo pela própria instituição de ensino.

Desse modo, por meio dos resultados obtidos na revisão, nota-se que as críticas a respeito da FC são construtivas e elencadas ao compromisso e efetivação do processo de formação condizente com a realidade escolar. Assim, por meio da revisão de literatura, pode-se compreender o papel da Formação Continuada na Educação Infantil e nas demais séries educacionais, enriquecendo a contextualização da pesquisa em andamento.

A próxima subseção apresenta as análises e resultados das produções acadêmicas selecionadas para análise, gerados pelo *software* Iramuteq.

4.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES UTILIZANDO O *SOFTWARE* IRAMUTEQ

Segundo Maria Elisabeth Salviati (2017), a aplicação do software Iramuteq possibilita a realização de vários tipos de análise textual numa abordagem de análise de conteúdo, para organizar dados a serem utilizados como resultados comparativos, desde a preparação do *corpus* até os resultados finais em pesquisas qualitativas.

Para Bardin (2016, p. 165), "a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário,

historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto”. Assim, o *software* Iramuteq permite detectar indicadores do texto a ser analisado.

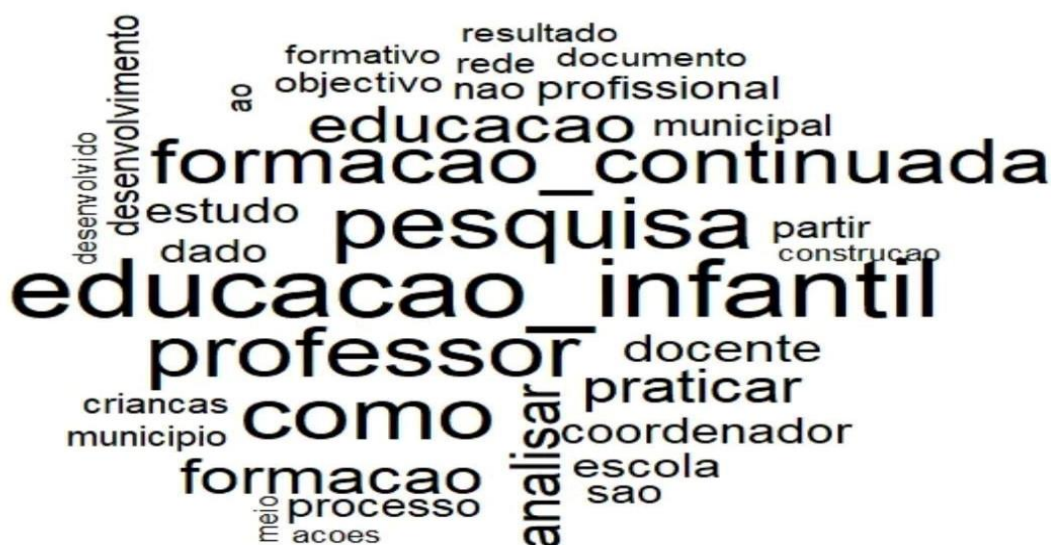
O *software* Iramuteq é disponibilizado gratuitamente como *open source*, liberado através do grupo GPL (*General Public License*), e sua base de dados é respaldada pelo *software* R. Ele foi produzido originalmente em francês e hoje já é traduzido para outros idiomas, inclusive o português do Brasil.

Para a realização do processo de tratamento dos dados textuais, foi elaborado o *corpus* textual a partir dos resumos das 20 produções acadêmicas selecionadas, sendo 18 dissertações e 2 teses, para a realização do processo de tratamento dos dados textuais. Segundo Kevin Masinda Mahema (2022), para o tratamento e inclusão no *software* Iramuteq, é necessário seguir algumas instruções: a separação dos textos (resumos) digitar quatro asteriscos (estrelas) sem espaço entre elas, em seguida um espaço branco subsequente, um asterisco (estrela) e o nome da variável reconhecida como (artigo), um traço embaixo da linha (*underline*) e o número do trabalho, seguindo a sequência das produções acadêmicas selecionadas. Por exemplo: **** *artigo_1. Após o tratamento e organização do *corpus* textual, o arquivo foi inserido no Iramuteq. A partir de então, buscou-se analisar as informações obtidas.

4.4.1 Análise Nuvem de Palavras

Na Figura 5, analisa-se os resumos da revisão de literatura, as palavras revelam as frequências encontradas no *corpus* textual.

Figura 5 - Nuvem de Palavras do Corpus Textual



Fonte: A Autora

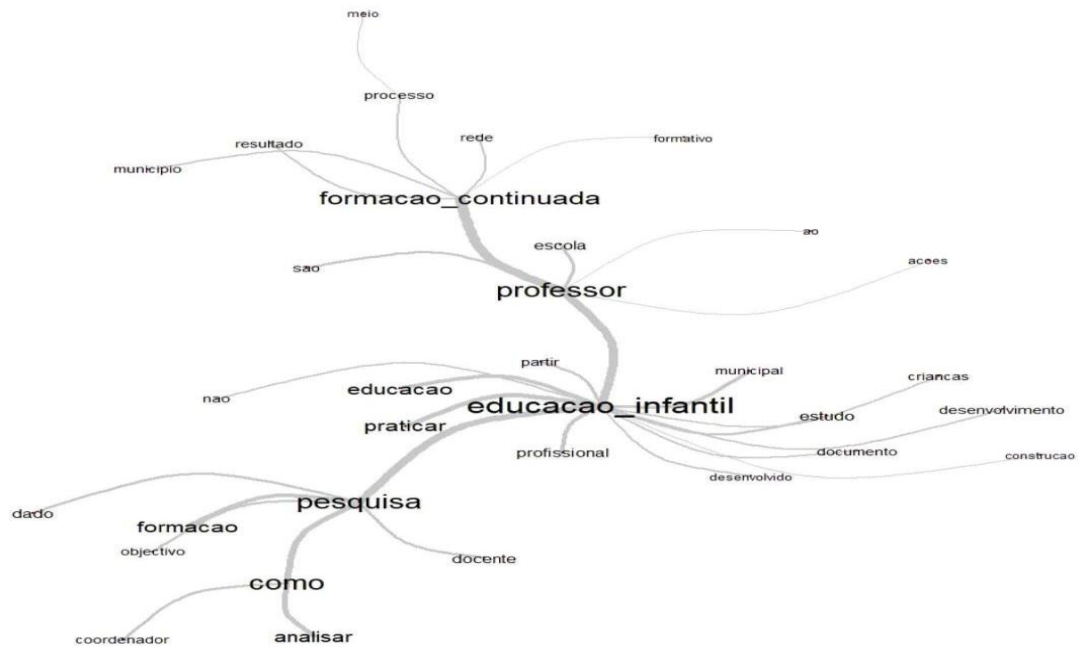
Para a análise dos 20 resumos das pesquisas acadêmicas selecionadas, a nuvem de palavras permite a análise do conjunto de palavras organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras aparecem em formas e tamanhos diferentes, algumas maiores e outras menores. As palavras maiores são aquelas com maior destaque na pesquisa.

Nesta análise, as palavras que se destacaram com maior ocorrência foram: 'educação_infantil', 'formação_continuada', 'pesquisa', 'professor' e 'formação'. Esse resultado lexical faz parte de uma análise aparentemente simples, mas possibilita identificar as palavras-chave do *corpus* de análise, considerando as palavras mais importantes. Os resultados demonstram, por meio da nuvem de palavras, que as palavras em destaque apresentam relação com o objeto das pesquisas analisadas.

4.4.2 Análise Similitudes

Esta análise é baseada na teoria de grafos, que representam ligação entre palavras do *corpus* textual. Na figura 6, analisa-se as ocorrências entre as palavras.

Figura 6 - Similitudes do Corpus Textual



Fonte: A Autora

Esta análise permite entender a estrutura da construção do *corpus* textual, mostra as palavras próximas e distantes uma da outra, formando uma árvore de palavras, a palavra “educação _ infantil” se destaca formando ligação entre as demais palavras.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, dos aspectos subjetivos a similitudes do corpus textual, aponta com maior relevância: “educação _ infantil”, “professor”, “formação – continuada”, “pesquisa”. Verifica-se com os dados apresentados por meio análise similitudes, que os estudos acadêmicos selecionados estão interligados com o objeto de pesquisa.

Os resultados obtidos pela análise com o *software* Iramuteq levaram à compreensão de que as produções acadêmicas selecionadas evidenciam estudos relacionados à Educação Infantil e ao processo de Formação Continuada para professores. São satisfatórios, visto que contribuem com o objeto de estudo.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ENVOLVENDO TEORIA E PRÁTICA.

Neste capítulo, serão apresentadas as intervenções metodológicas atribuídas pela pesquisa, envolvendo como tema o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Leva-se em conta a proposição do formato do processo de Formação Continuada para coordenadores e professores da Educação Infantil que atuam na Secretaria Municipal de Educação e nos onze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Ivaiporã. Isso será feito por meio da abordagem de plantões pedagógicos, seguindo uma sequência didática dos temas elencados no processo de capacitação ofertado pelas Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, colaborando para que novos estudos com a temática em discussão sejam utilizados posteriormente em benefício da comunidade acadêmica, envolvendo o processo de Formação Continuada para professores da Educação Infantil.

5.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS ENVOLVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este estudo remete à importância do processo de Formação Continuada envolvendo temas relevantes à prática educacional. Consiste na especificidade do aluno no espaço escolar, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Francisco Imbernón (2009 e 2022), o formador pode ser o professor, o diretor, o pedagogo, ou seja, profissionais da educação que conhecem o núcleo escolar envolvendo professores, alunos e a comunidade escolar. Frente à condução de temas que discutem estratégias em consideração às necessidades da instituição de ensino, de modo geral busca-se refletir a realidade da instituição, podendo os mesmos inferirem com novas metodologias que contribuam com instituições de ensino.

Objetiva-se com o tema da pesquisa aprimorar as propostas pedagógicas desde a Educação Infantil, utilizando o estudo teórico e o diálogo como ferramentas para obter informações construtivas que envolvam as dificuldades encontradas na prática pedagógica. Segundo Imbernón (2022, p. 32), “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Diante das informações obtidas ao longo da pesquisa, em que as coordenadoras da Educação Infantil foram as principais responsáveis pelos dados coletados, buscou-se fomentar, de forma qualitativa, o trabalho em grupo abordando temas de estudo propostos pelas próprias

professoras. O objetivo é auxiliar na resolução de problemas e inserir as professoras em um processo de reflexão na ação.

Considerando que, ao perguntar por meio de questionário às 13 participantes da pesquisa qual tema elas consideram importante no momento da formação continuada, obteve-se como resposta quatro temas relacionados à inclusão e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto as demais respostas abordaram temas envolvendo gestão pedagógica e metodologias de ensino em sala de aula.

No que diz respeito à inclusão na Educação Infantil, como objeto de formação para os professores da Educação Infantil relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), parte dos dados e relatos coletados das 13 coordenadoras da Educação Infantil, é importante salientar que se trata de um assunto discutido, porém com poucos resultados de pesquisa. Dessa forma, é necessário ressaltar que para haver a inclusão do aluno com deficiência ou transtornos globais, é preciso promover mudanças de atitude, aceitação e igualdade de direitos, que devem ser disponibilizados a todas as pessoas, independentemente de sua condição física, mental e social.

5.1.2 Processo de Inclusão na Educação Infantil e Reflexos Comportamentais Pós-COVID-19

As coordenadoras da Educação Infantil do Município de Ivaiporã relatam que o pós-COVID-19 tem deixado marcas que merecem ser analisadas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento social e cognitivo da criança. Nesse contexto, o retorno das atividades no espaço escolar torna-se essencial para a criança se desenvolver, uma vez que é um local de interação social e aquisição de novos conceitos e habilidades. O professor é um dos primeiros profissionais a ter contato mais próximo com a criança, podendo observar seu desenvolvimento.

Diante dos relatos das coordenadoras, no retorno das atividades, observou-se crianças com características de estresse, ansiedade, medo, insegurança e sofrimento psíquico, gerando situações de conflito no espaço escolar. Segundo Almeida, "a constituição da Organização Mundial da Saúde - OMS, de 22 de julho de 1946, conceitua a saúde como sendo 'um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade'" (ALMEIDA, 2021, p. 49).

Cabe lembrar que em dezembro de 2019 iniciou-se a maior epidemia do século. Os primeiros casos eram da província chinesa de Hubei e apresentavam síndrome respiratória atípica em Wuhan. Segundo Almeida (2021, p. 20), "no dia 3 de janeiro de 2020, a China comunicava à OMS (Organização Mundial da Saúde) e outros países a ocorrência da variante,

mas somente no dia 7 de janeiro de 2020 é identificado um novo coronavírus". No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 ocorreu na cidade de São Paulo, no mês de fevereiro.

Devido ao vírus em circulação, instalou-se uma crise sanitária, econômica e social, diante de uma complexidade de ordem ética e política, visto a gravidade do vírus, ocasionando a morte de centenas de pessoas em um curto período de tempo. Isso exigiu rápida tomada de decisões por parte dos governantes.

Nesse momento, surge a preocupação com a saúde individual e coletiva, sendo necessárias medidas que levaram ao distanciamento social, onde estudantes e trabalhadores de diversos setores tiveram que se adaptar às novas regras de convivência. Diante dessa realidade, novos hábitos foram adotados e o uso das tecnologias digitais tomou uma dimensão nunca vista, passando a ser uma ferramenta de comunicação entre as pessoas.

No que se diz respeito à educação, é importante salientar que o sistema educacional não parou durante o período de pandemia. Dentro de um curto período de estruturação, foi ofertado o ensino remoto emergencial, constituído pelo Parecer CNE/CP 5/2020 (BRASIL, 2020), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC).

O Congresso Nacional, no dia 28 de abril, aprovou a proposta em reunião virtual, objetivando dar continuidade à aprendizagem e propondo a reorganização metodológica, fazendo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), contando com salas virtuais como o Google Classroom, plataformas de videoconferência como o Zoom e Google Meet, e aplicativos de mensagens como o WhatsApp.

O direito de poder ir e vir e conviver em sociedade foi restringido pensando nas consequências ambientais e virais. Segundo Almeida (2021), quando, por exemplo, o mundo é atacado por uma pandemia, os homens "podem" ter seus direitos de liberdade excepcionalmente restringidos, o que seria inadmissível e inaceitável em tempos normais. O novo estilo de vida adotado pelo distanciamento social fez com que as pessoas desenvolvessem um novo comportamento pessoal. Foi um período de muitas perdas, despertando o sentimento de angústia e medo.

No dia 14 de maio de 2020, mesmo depois de nove semanas de isolamento social entre medidas restritivas à circulação de pessoas no Brasil, já se somava mais de 200 mil casos de pessoas comprovadamente contaminadas e 13 a 15 mil mortes no Brasil, e no mesmo momento o mundo contabilizava 4,4 milhões de casos confirmado e mais de 300 mil mortes. (ALMAIDA, 2021, pg.54)

A pandemia da Covid-19 trouxe um cenário de isolamento social, onde a educação rapidamente disponibilizou o ensino remoto buscando o engajamento dos alunos e envolvendo o ensino e aprendizagem. Porém, no que se refere à Educação Infantil como direito do brincar

em grupo, não houve possibilidade desse convívio, onde muitas crianças fazem parte de um contexto familiar desfavorecido de atitudes que levam a criança a não se desenvolver positivamente.

No mês de março de 2021, o Brasil recebeu as primeiras doses de vacinas contra a COVID-19, marcando um passo histórico da ciência no combate ao vírus. A partir desse momento, diversas orientações da Organização Mundial da Saúde passaram a entrar em vigor. Houve queda progressiva no número de casos e de mortes pela doença com o avanço da vacinação no mundo. Após dois anos de atendimento de forma remota, medidas foram tomadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para que o retorno do ensino presencial fosse seguro. O retorno das atividades foi sem abraços, tão comuns na Educação Infantil, devido às restrições estabelecidas.

No que se refere às crianças da Educação Infantil do município de Ivaiporã, elas passam diariamente horas sob o cuidado e olhar de seu professor ou professora. Quando é notado que a interação e desenvolvimento do aluno não condizem com sua idade, o professor busca orientação da equipe pedagógica. A equipe pedagógica e o professor de sala juntos buscam identificar suas fragilidades.

5.1.3 Resultados Obtidos por Meio da Coleta de Dados

Os dados apresentados elencam perguntas em forma de questionário envolvendo as 13 coordenadoras da Educação Infantil, a coleta dos dados foram realizadas em reunião agendada na Secretaria Municipal de Educação, onde as mesmas além de pontuar suas opiniões transcritas, também em forma de diálogo abordaram suas dificuldades se tratando da inclusão relacionada ao Transtorno do Espectro Autista. O Quadro 9, corresponde a seis perguntas relacionadas às dificuldades do atendimento pedagógico no dia a dia diante do (TEA).

Quadro 9 – pesquisa realizada com as 13 coordenadoras da Educação Infantil

Nº	Pergunta individual para cada coordenadora, no ano de 2023	Total de Respostas
1-	Na função de coordenadora da Educação Infantil você tem percebido o aumento de crianças que apresentam comportamentos que podem estar ligados ao (TEA)?	(x) sim 13 (x) Não 0
2-	No papel de coordenadora, juntamente com os demais profissionais da Educação Infantil se observa quando uma criança apresenta algum comportamento que pode ser diagnosticado como alguma deficiência ou transtorno?	(x) sim 13 (x) Não 0
3	Ao conversar com o familiar da criança que apresenta alguma dificuldade podendo ser deficiência ou transtorno, na função de coordenadora quais orientações são abordadas?	a) 7
		b) 6

	<p>a) <input type="checkbox"/> Orienta-se o familiar buscar um profissional capacitado que possa dar um diagnóstico preciso.</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Buscar-se no próprio espaço escolar criar estratégias que possam ajudar a criança em seu desenvolvimento.</p>	
4-	<p>O Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo assunto discutido por pesquisadores, visto o aumento da população. Em relação ao processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil quais as maiores dificuldades com a criança que apresenta o (TEA)?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> No CMEI de atuação não há casos</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Diagnóstico precoce</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Aceitação familiar</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Profissionais da Educação Infantil capacitados</p> <p>e) <input type="checkbox"/> Rede de apoio que possa contribuir com os profissionais da educação e seus familiares</p>	a) 5
		b) 4
		c) 6
		d) 7
		e) 5
5-	No CMEI de sua atuação quantos alunos apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) com diagnóstico.	R- 6
6-	No CMEI de sua atuação quantos alunos apresentam sinais que possam estar relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) demandando uma avaliação por profissionais capacitados?	R- 27

Fonte: A autora

Nota-se que houve unanimidade nas respostas das 13 participantes da pesquisa frente ao aumento de crianças com comportamentos que podem ser diagnosticados como TEA. Ao perguntar como as coordenadoras agem diante de uma criança que apresenta dificuldades no desenvolvimento, sete respostas relatam orientar o familiar a buscar apoio de um profissional capacitado e seis respostas confirmam buscar estratégias que possam ajudar a criança em seu desenvolvimento no próprio espaço escolar.

Ao perguntar às coordenadoras quais as maiores dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil envolvendo o TEA, cinco delas responderam não haver crianças diagnosticadas com TEA em seus CMEIs de atuação. Porém, quatro coordenadoras relatam ter dificuldades no diagnóstico precoce, seis respostas dizem perceber dificuldade de aceitação dos familiares, sete relatos apontam a falta de profissionais capacitados e cinco coordenadoras argumentam a necessidade de uma rede de apoio que possa ajudar a pessoa com TEA e seus familiares.

As informações obtidas mostram que nos onze Centros Municipais de Educação Infantil do município de Ivaiporã existem seis crianças diagnosticadas com TEA. Mas o que chama a atenção é o resultado elevado de crianças que apresentam sinais do TEA, totalizando vinte e sete crianças. Diante dos resultados, observam-se as fragilidades que dificultam o trabalho pedagógico, necessitando de intervenção das ações que possam contribuir com a realidade vivenciada em sala de aula.

Dessa forma, após o resultado da pesquisa, fez-se necessário um novo diálogo com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse diálogo, a Secretária pontuou que, assim como a

Educação Infantil apresenta problemas envolvendo o diagnóstico e atendimento de crianças diagnosticadas com TEA, o ensino fundamental também necessita de uma maior capacitação dos professores diante do número elevado de novos diagnósticos de crianças que apresentam TEA.

Diante da realidade exposta, o atendimento da criança ou do adolescente com Transtorno do Espectro Autista deixa de ser somente uma preocupação da Educação, pois envolve os setores da Saúde e da Assistência Social. Isso porque o diagnóstico está relacionado com profissionais da saúde e, quando a criança ou o adolescente recebe o diagnóstico, normalmente o familiar, por falta de conhecimento, passa a fazer parte do público em vulnerabilidade social, apresentando dificuldade de aceitação e falta de orientação na busca do atendimento como um direito.

É importante que o leitor saiba que, como pesquisadora, atualmente ocupo o cargo de Secretária Municipal da Assistência Social. Nessa posição, atendo crianças e adolescentes em projetos sociais que apresentam TEA e que também enfrentam dificuldades no atendimento por falta de capacitação profissional. Por meio da capacitação, os profissionais poderão melhorar o atendimento à pessoa com TEA e contribuir com os familiares, que também precisam ter conhecimento sobre o TEA.

Dessa forma, começam a ser traçadas ações envolvendo as Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, com o objetivo de levar orientações para os familiares e profissionais que atuam com pessoas com TEA.

5.2 AÇÕES ENVOLVENDO SUJEITOS QUE SE PREOCUPAM COM A PESSOA QUE APRESENTA O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

No início do mês de março, em uma reunião entre as Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, a Secretária de Saúde, Cristiane Martins Pantaleão, relatou que nos últimos meses houve uma procura significativa por parte de familiares em busca de avaliação para diagnosticar o TEA. Diante dos dados levantados na pesquisa, informamos à Secretária que somente na Educação Infantil, com crianças entre zero e três anos de idade, as coordenadoras dos CMEIs apontaram que vinte e sete crianças apresentam necessidade de serem avaliadas.

Em seguida, a Secretária de Saúde explicou as dificuldades no atendimento, devido ao aumento da procura por atendimento envolvendo alunos da Secretaria Municipal de Educação e todas as classes sociais do município, uma vez que a Secretaria de Saúde tem parceria com o Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME).

Nesse momento, a Secretária Municipal de Educação, Daiane Pereira Soares, relatou que a Secretaria Municipal de Educação conta com o Centro Municipal de Apoio Especializado (CMAE), mas que o processo para a criança chegar até o CMAE requer uma análise da escola ou CMEI, onde é necessário preencher um documento chamado solicitação de triagem, no qual o professor deve relatar todos os aspectos que notou em relação à falta de desenvolvimento da criança.

Neste documento, deve conter o detalhamento envolvendo questões pedagógicas, habilidades psicomotoras e comportamentais, bem como se os pré-requisitos já foram trabalhados, visando o apoio pedagógico. Após finalizar o processo de encaminhamento ao CMAE, a criança passa pelo processo de triagem realizado pela psicopedagoga. Ao finalizar a triagem pedagógica, quando necessário, a família passa a ser orientada, e é feito o relatório do aluno, que deve conter a necessidade do aluno, sendo encaminhado aos profissionais da saúde, envolvendo pediatra, fonoaudióloga, neurologista, psicóloga, oftalmologista e Unidade Básica de Saúde.

Quando concluído o processo clínico, é feita a devolutiva para o CMEI ou escola, informando o diagnóstico do aluno. O CMAE conta com profissionais da área de pedagogia, que se deslocam até o local de matrícula do aluno para orientar o professor no atendimento pedagógico, objetivando o desenvolvimento do aluno. Em relação ao TEA, o processo é o mesmo, porém a falta de pediatra e neurologista vem dificultando o diagnóstico precoce, o que acaba ocasionando demora no atendimento especializado.

Diante da realidade, a Secretária Municipal de Saúde passou a fomentar meios que pudessem contribuir com o atendimento de forma ágil. O primeiro passo foi formalizar parceria com o Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME). Para a realização do atendimento no Ambulatório Multiprofissional Especializado, faz-se necessário o agendamento. No momento da consulta, o paciente precisa apresentar documentos de triagem contendo todas as informações que descrevam as causas da necessidade do atendimento no AME.

A formalização do atendimento com o AME destaca a importância de levar essas informações à sociedade, já que nem todas as pessoas com TEA são atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e a educação pública não abrange a rede privada. O AME é um consórcio intermunicipal de saúde que oferece atendimento gratuito a dezesseis municípios da 22ª Regional de Saúde, com sede em Ivaiporã.

Devido à demanda do atendimento, o AME estruturou a equipe brilhantemente. Esta equipe conta com quatro eixos, sendo eles: Eixo de Organização, que faz parte da estruturação de equipes municipais intersetoriais para gestão do caso; Eixo Formação, que compõe a

formação de profissionais intersetoriais conforme demanda; Eixo Assistência, que fornece consultas com multiprofissionais e neurologistas; e Eixo Supervisão, que cuida dos matriciamentos e reuniões para discussão de casos. Assim, as Secretarias Municipais da Saúde, Educação e Assistência Social convidaram familiares que necessitam do atendimento do AME e profissionais da educação para juntos falarem sobre o autismo.

5.2.1 Vamos falar sobre o autismo?

Falar sobre o Transtorno do Espectro Autista não é algo fácil. É um assunto de extrema complexidade devido à falta de conhecimento e dúvidas existentes no ato do atendimento, pois há uma certa falta de compreensão em como lidar com a pessoa com TEA. Educadores, familiares e profissionais da saúde relatam ter dificuldade diante da falta de informação.

As Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social convidam familiares, educadores e profissionais da saúde para uma palestra com profissionais capacitados sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de cuidar das pessoas que apresentam esse transtorno. Para falar sobre o assunto, foi convidado o Doutor Neuropediatra Rafael Aguillar Silva, que atua no Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME) (figura 7).

Figura 7 – Momentos da formação sobre autismos: (a) visual de divulgação da formação; (b) Neuropediatra Rafael Aguillar Silva



(a)



(b)

Fonte: Lúcia Lima. Assessoria de Imprensa, Ivaiporã.

O neuropediatra Rafael afirmou que todas as pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) merecem atenção, independentemente da idade. Ele citou a Lei Federal 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que garante direitos

às pessoas com TEA. No Brasil, essa lei foi instituída pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura uma série de direitos e garantias para as pessoas com TEA e suas respectivas famílias.

Ele explanou sobre a importância do olhar atento dos responsáveis pelo cuidado da criança, entre zero e três anos de idade, para o neuropediatra dizer que a criança tem seu tempo para desenvolver-se. Pode acarretar atraso a procura de profissionais que podem detectar, já nos primeiros meses de vida, problemas de desenvolvimento que podem ser trabalhados precocemente, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

O neuropediatra destacou a importância de identificar os primeiros sinais de alerta do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem incluir atraso na fala, comportamentos restritivos, baixa sociabilidade, alto nível de irritabilidade e repetição de gestos. Ele também ressaltou que a demora no diagnóstico pode limitar o processo de desenvolvimento e que, quando o diagnóstico é feito, é necessária uma rede de apoio multidisciplinar para o atendimento.

Após a apresentação do Doutor Rafael, as profissionais da rede municipal de educação apresentaram o atendimento realizado pelo Centro Municipal de Apoio Especializado (CMAE) e as contribuições a partir do documento de triagem. Em meio à palestra, as Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, representadas por suas secretarias, falaram do objetivo do evento em levar conhecimento sobre o assunto, visto as dificuldades encontradas em como lidar com a pessoa que apresenta o TEA, enfatizando a importância da capacitação profissional como ferramenta de novos saberes.

Mesmo o município de Ivaiporã contando com o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME), se faz necessário uma capacitação envolvendo teoria e prática. O encerramento do evento formalizou a união das três Secretarias, apresentando o programa Autismo em Rede, envolvendo os profissionais do Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME), formado pela equipe brilhante, desenvolvido pelo Consórcio Intermunicipal de Saúde, em busca de mudanças no atendimento ao autista por intermédio do programa Autismo em Rede.

O programa Autismo em Rede envolve todos os profissionais da Educação, Saúde e Assistência Social. Os dados obtidos pelo CMAE e AME passam a ser discutidos em reuniões com esses profissionais, e a pessoa diagnosticada com TEA passa a ser atendida pela equipe brilhante. Os profissionais que compõem a equipe brilhante elaboram um plano de cuidados, que é devolvido tanto para os profissionais da educação quanto para os familiares.

Mas, para que este plano de cuidados seja concretizado, as Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social compreendem a necessidade da oferta de formação. Esta formação objetiva capacitar psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, coordenadores de CMEI, coordenadores de escolas e professores especializados em educação especial.

5.3 CAPACITAÇÃO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) IVAIPORÃ

Em relação aos profissionais da educação, esta ação remete ao atual cenário da inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É uma atitude de extrema importância após a criação da Lei 12.764/12, que considera o autista como pessoa com deficiência, responsável por assegurar uma série de direitos e garantias para as pessoas com TEA e suas respectivas famílias.

Mas, para que a inclusão aconteça de forma eficaz, é necessário que os professores sejam capacitados, visto que eles próprios pedem ajuda e sentem receio de cometer equívocos no processo de inclusão. Cabe ressaltar que a educação inclusiva vem passando por adaptações que vêm cada vez mais se ampliando. Afinal, ninguém é igual, e a escola é o melhor local para adotar uma postura que busca a igualdade de direitos, formando pessoas capazes de conviver em sociedade.

Público-alvo da educação: coordenador geral de CMEI e pedagogo que atuam na coordenação da escola.

A proposta da capacitação busca atingir os princípios básicos de Análise do Comportamento (ABA) e Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências. Busca apresentar os princípios básicos de análise do comportamento, caracterizar a aprendizagem na visão da análise do comportamento, aplicação dos conceitos da análise funcional, compreender o processo de aprendizagem da criança com TEA e as estratégias e intervenções possíveis.

A Análise do Comportamento Aplicada (Terapia ABA) apresenta robustas evidências científicas para o ensino de habilidades, redução/prevenção de comportamentos disruptivos e desenvolvimento de diferentes áreas (cognitiva, emocional, social, linguagem, autonomia...) em pessoas com Transtorno do Desenvolvimento e do Espectro do Autismo, sendo a terapia com maiores evidências científicas para este público.

Os profissionais que atuam com essa população precisam desenvolver conhecimentos específicos nas áreas do comportamento humano para avaliar as características de cada pessoa e aplicar corretamente as técnicas e estratégias embasadas na ABA. Para isso, além de

compreender os princípios básicos que embasam o comportamento humano, é necessário oferecer recomendações para se envolver em práticas baseadas em evidências para o TEA.

A Secretaria Municipal de Saúde em parceria com o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e o Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME) em comum acordo definiram para a capacitação a empresa: Nord Treinamentos. A empresa escolhida apresenta seriedade e profissionais capacitados se tornando referência na região, também disponibilizou material de estudo em PDF. O período de capacitação ficou assim definido. Julho de 2023, nos dias 3, 4, 5, 6 e 7. Horário: 8:00 – 12:00 e 13:30 – 17:30 com o total de 5 dias com certificado de 40 horas de curso.

Quadro 10 – planilha dos temas de estudos realizados na capacitação

SEMANA CAPACITAÇÃO CLÍNICA AME ESPAÇO MULTIDISCIPLINAR			
Tema	Especialidade	Carga horária	Profissional
Desenvolvimento Infantil	Psicopedagoga	4h	Me. Marli Cabrera
Desenvolvimento infantil e práticas de intervenção psicopedagógicas	Psicopedagoga	4h	Me. Marli Cabrera
Psicologia e desenvolvimento frente ao TEA	Psicologia	4h	Brendha de Freitas
Dessemealizando de dentro para fora	Nutrição	4h	Larissa Gobbi
A importância da fonoaudióloga no contexto de aprendizagem	Fonoaudióloga	4h	Gabriela Milaré
Aprendizagem motora	Psicomotricidade	4h	Adriano Martins Guirro
ABA-Conceitos Teóricos	Psicologia	4h	Ana Paula Martins Garaluz e Gabriela Lima
Análise de caso e Protocolos ABA	Psicologia	4h	Ana Paula Martins Garaluz e Gabriela Lima
Terapia ocupacional e oficinas práticas	Terapia ocupacional	4h	Laisa Sarubo
Aspectos gerais e trabalhos multidisciplinares no TEA	Psicologia	4h	Aline Brunetta

Fonte: A autora

Durante o período de formação, os estudos se voltaram para a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, cada um em sua abordagem específica. As atividades se desenvolveram, tais como cuidados pessoais, coordenação motora, tônus muscular, habilidades cognitivas, habilidades de linguagem, habilidades acadêmicas, sistema nutricional, dentre outras, para estimular a atenção, percepção, equilíbrio, fatores biológicos, dentre outros objetivos, dando funcionalidade a cada situação. Isso levou os profissionais a

compreenderem as habilidades que estimulam a comunicação, a socialização e a independência de maneira funcional.

5.3.1 Profissionais selecionados para capacitação

A capacitação contou com 20 vagas, sendo destinada a profissionais da Saúde, Educação e Assistência Social (Figura 8). No que se refere à Educação Infantil, foi selecionada para a capacitação a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, Edicleia Kulkamp, servidora pública na vaga de Educadora Infantil desde 2011, que atua na Secretaria Municipal de Educação. Edicleia é responsável pelas ações pedagógicas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Sua atuação emerge no processo de formação continuada, envolvendo plantões pedagógicos com os professores da Educação Infantil.

Figura 8 – Grupo que participou da formação



Fonte: Lúcia Lima. Assessoria de Imprensa, Ivaiporã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objeto de pesquisa envolvendo o processo de Formação Continuada, a pesquisa evidencia a importância de a FC abordar temas condizentes com as dificuldades encontradas em meio ao trabalho pedagógico. Diante desta realidade, a pesquisa tomou grande proporção, visto que a Formação Continuada envolvendo o TEA e outras deficiências não envolve apenas a educação, pensando no processo de ensino-aprendizagem, mas também tem relação com a saúde.

Assim, a pesquisa apresenta uma rede de apoio envolvendo a pessoa que apresenta o TEA, profissionais da educação, especialistas da saúde, serviço assistencial e participação da família. Para o alinhamento da rede conhecida como BRILHANTEMENTE, a capacitação ocorrida nos dias 3, 4, 5, 6 e 7 de julho abordou temas nos quais os profissionais puderam compreender pedagogicamente como atuar nas diversas áreas com crianças, adolescentes e adultos que apresentam o TEA.

A capacitação contou com o aporte teórico de Vigotski. Para o autor, "A mente se defronta com problemas diferentes quando assimilados os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios"(Vigotski, 2008, p.108). Nesse sentido, o desenvolvimento humano se contextualiza em um processo contínuo que envolve os componentes orgânicos das relações sociais, econômicas e culturais. Segundo (VIGOTSKI, 2008) os comportamentos ocasionados por uma deficiência de natureza orgânica levam a pessoa a demonstrar certas limitações naturais, que podem ser mediadas pelos fatores sociais e psicológicos.

Desta forma, durante a capacitação, emerge o aprendizado pedagógico atribuído ao conhecimento teórico e prático. Isso ocorre porque a pessoa que apresenta o TEA precisa da compreensão humana das suas dificuldades e habilidades, buscando alternativas de evolução no aprendizado e convívio social. Assim, quanto mais alternativas de acesso aos meios educacionais, melhor será o desenvolvimento da pessoa com o TEA, sendo a escola um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem.

Durante a capacitação, foi apresentado o livro escrito pelo autista Naoki Higashida, intitulado "O que me faz Pular". O livro aborda o nível de dificuldade de uma pessoa com autismo. Segundo Higashida, "Quando eu era pequeno, nem sabia que era uma criança com necessidades especiais. Como descobri? Com os outros me dizendo que eu era diferente de todo mundo, e que isso era um problema" (HIGASHIDA, 2014, p. 15).

Dessa forma, a capacitação objetiva trazer para discussão o preconceito existente na sociedade de forma geral e o processo de inclusão como direito, mas ressalta que tanto o direito

quanto a inclusão devem ser planejados de acordo com a necessidade da pessoa que apresenta o TEA. No cenário atual, no que diz respeito ao atendimento do Transtorno do Espectro Autista, o município de Ivaiporã conta com uma rede de apoio envolvendo o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e o Ambulatório Multiprofissional Especializado (AME).

Após a capacitação, novas estratégias vêm sendo reorganizadas devido ao fluxo da demanda de atendimento. Diante do engajamento e orientação das Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, muitas famílias tiveram acesso à informação sobre como buscar atendimento no serviço público. Familiares que têm seus filhos matriculados na rede privada, com traços do TEA e que não sabiam como agir diante do diagnóstico, passaram a buscar atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS).

Esta realidade demonstra a importância da rede de apoio independente da classe social. Cabe ressaltar que a pesquisa inicia-se abordando a Formação Continuada como objeto de estudo. No decorrer da pesquisa, os dados levantados apresentam a importância e necessidade de o profissional estar constantemente se capacitando diante das necessidades no que se refere à demanda do trabalho em exercício.

A pesquisa, em sua evolução, quando oportuniza às Coordenadoras da Educação Infantil relatar suas dificuldades vivenciadas em sala de aula, percebe o cenário marcado por dificuldades no processo de inclusão da pessoa que apresenta algum tipo de deficiência. O Transtorno do Espectro Autista vem sendo um dos maiores desafios no campo educacional, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento onde o laudo médico avalia o comportamento da pessoa.

Para as Coordenadoras da Educação Infantil, o fato de atender crianças de zero a três anos de idade que apresentam traços comportamentais do TEA aponta a necessidade do diagnóstico precoce e aceitação do familiar. Essa realidade passa a ser uma barreira no atendimento pedagógico.

Diante das ações realizadas, tanto o diagnóstico precoce quanto o atendimento familiar vêm sendo executados com maior presteza. Os resultados apontam a participação da família na rede de apoio. Atualmente, pais de crianças e adolescentes com TEA vêm passando por cursos de terapia, buscando orientar o familiar a dar seguimento às atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Esta parceria entre escola e família cria laços que refletem na evolução da pessoa com TEA. Lembrando que o TEA não tem cura, assim o diagnóstico precoce cria oportunidades de intervenção, levando a pessoa a ter maiores chances de ter um desenvolvimento saudável, minimizando as dificuldades e melhorando a qualidade de vida.

No que se refere ao número de profissionais que passaram pela capacitação, é válido expor que o município depende de recursos estaduais e federais na contratação de empresas capacitadas para a execução dos cursos. Dessa forma, a demanda de professores que necessitam da capacitação é grande, mas o município vem assumindo a responsabilidade de cada vez mais investir nos profissionais que compõem a rede de ensino.

Municípios vizinhos demonstram interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelo município de Ivaiporã no atendimento à pessoa com TEA. Sabemos que muitas ações precisam ser elaboradas de acordo com a realidade existencial e não há uma receita certa para o atendimento. Porém, todo processo de execução exige adequação.

Portanto, existem barreiras no contexto da inclusão, mas muitas conquistas marcam o processo de evolução no campo histórico da educação especial. Assim, a pesquisa remete aos desafios e conquistas atribuídos aos profissionais da Educação, Saúde e Assistência deste município no que tange à igualdade de direitos, de forma justa e humana.

6.1 Perspectiva para Futuras Pesquisa e Dificuldades Apresentadas

Por fim, a presente pesquisa apresenta a realidade da Educação Infantil envolvendo o processo de Formação Continuada, buscou-se enfatizar a realidade educacional, onde coordenadores da Educação Infantil, demonstraram como anseio que o momento da Formação Continuada esteja relacionado às dificuldades vivenciadas no espaço escolar.

Dessa forma, esperamos que os resultados desta pesquisa possam disseminar reflexões significativas, e futuras pesquisas passem a dar maior relevância no processo de Formação Continuada, destacando como tema a inclusão de crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, pois não temos a intenção de finalizar as discussões e interesses voltado a qualificação profissional contida neste trabalho, até porque a inclusão de crianças a partir da Educação Infantil possui abrangência nacional, onde a formação se faz necessária diante da realidade do aluno, sendo um assunto de extrema importância, podendo ser abordado em outros municípios, conforme a realidade local, contribuindo tanto para o contexto educacional quanto para a incorporação do avanço de políticas que garantam cada vez mais o acesso de qualidade em escolas públicas regulares.

Assim, mesmo a pesquisa ter apresentado necessidades no tange o processo de Formação Continuada envolvendo temas como a inclusão de crianças com o (TEA), pode-se verificar total interesse dos profissionais em estar se qualificando, pois a contemporaneidade

apresenta um leque de necessidades onde o Processo de Formação Continuada necessita ser visto como fator relevante do aprimoramento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALBERTINO, F. M. **Formação Continuada no ensino fundamental I**: pressupostos teóricos metodológicos e os reflexos na ação docente. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.
- ALMEIDA, V. S. F. E. **Direito da Saúde na era pós Covid-19**. Portugal: Grupo Almedina, 2021.
- APA - American Psychiatry Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2. Ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BRASIL, **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria N° 952, de 17 junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE.aspx. Acesso em 12 de jun. de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em 10 de Jul. de 2023.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: outubro de 2022.
- BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, Atlas, 1991.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021.70 p.: il.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 10 de Jul. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF., 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 de Dez. de 2022.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Imprensa Oficial, 2017, p.1-113.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, MEC/INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE)**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 – Brasília, DF, Edição Extra, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de abril de 2020**. Reorganiza o Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Imprensa Oficial, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2431>. Acesso em: 10 de Dez. de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília**. MEC/SEF. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

BRASIL, Inep. **Censo escolar da Educação Básica 2022**. Resumo Técnico. Brasília-DF, 2023.

BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MARQUEZINE, M. C. **Reflexões, Experiências e Práticas Sobre a Inclusão**. São Carlos: ABPEE, 2014.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMINHA, V. L. P. S.; HUGUENIN, J. Y. A.; ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Editora Blucher, 2016.

CARVALHO, A. M. P.; BELINTANAEL, C. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: Uma releitura das áreas de conteúdo.** São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

CORDEIRO, R. C. **Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claro.** 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DANTAS, I. R. **Política Estadual Paranaense de Formação Docente: Princípios Norteadores A Partir da Abordagem C.C.S.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2020.

FORTUNA, M. **Modelos de Formação Continuada em um município do noroeste paulista: Um estudo de caso.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

FRANCO, R. M. S. **Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na Formação Continuada dos educadores da Educação Infantil.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo Cortez, 1991

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Ed. Paz e Terra., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra., 2005.

GAMEZ, L. **Psicologia da Educação.** Série Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GÈLIS, J. **A individualização da criança.** In: ARIÈS, P., CHARTIER, R. (org.). História da vida privada. São Paulo: Companhia da Letras, 1991. v. 3, p. 311-329.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo, Atlas, 2021.

GIL, A. C. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, M. A. **Educação Infantil e a construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

GEEBPB. **Diagnostico e Proposta para a Educação Brasileira.** Grupo de Estudos Educação Básica Publica Brasileira. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2018.

HIGASHIDA, N. **O Que Me Faz Pular.** Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Curitiba** – população. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 20 de Dez. de 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza docente**. v.14. Cortez, 2022.

IVAIPORÃ. **PPP - Projeto Político Pedagógico. CMEI Professor Antônio Carlos Consta**. Ivaiporã-PR: Imprensa Oficial, 2022.

JESUS, J. **Políticas Educacionais para Formação Continuada de Diretores Escolares do Município de Regente Feijó**. 86 f. Dissertação (Mestrado Em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

KUHLMANN, J, M. História da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos chagas. São Paulo, n. 14, maio/jun/jul/agosto. 2000.

KUHLMANN, J. M. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, L. O. **Piaget Sugestão aos Educadores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

MACIEL, V. J. S. **Formação de professores: a educação a distância na Formação Continuada de professores do município de São Paulo**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MAHEMA, K. M. **Análise de Dados Textuais em Pesquisas de Mobilidade Urbana e Transparente com Iramuteq**. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2022.

MAQUIAVELI, J. **Livro do professor da Educação Infantil: Proposta Para A Formação de Crianças de 4 a 5 Anos e 11 Meses** 157.f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

MARCO, M. T. **Docência na Educação Infantil: proposta de Formação Continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 162 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

MARTINS, J.; COELHO, K. S. **Didática e Formação do professor**. Uniasselvi, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). Educação especial no Brasil: história e políticas públicas (5.). São Paulo: Cortez

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e orientações**, MEC/CONSED/UNDIME. Curitiba: Imprensa Oficial, 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivo**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 2.ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
- PIAGET, Jean. **Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns**. São Paulo: Livraria Bertrand, 1973.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ª Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RODRIGUES, A. O. **As interações entre educadoras e crianças no contexto da Educação Infantil**. 132 f. Mestrado em Educação nas Ciências: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2020.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da Pessoa com deficiência**. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Marcos históricos, Conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC, 2010. p. 74-78.
- SALSAMENDI, D. S. **A Profissionalização Docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba**. 153 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Paraná, 2019.
- SALVIATI, M. E. (2017). **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina, DF. 2017. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira Estrutura e Sistema**. 11.ed.rev. -Campinas, São Paulo. 2012. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- SCHULCHASKI, D. Y. A. **O Discurso Da Formação Continuada na Educação Infantil das Escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016: Um Novo Campo de Possibilidades**. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Educação: Teoria e Prática de Ensino), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- SILVA, A de M. **A (re) construção da prática docente: Formação Continuada em serviço**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- SILVA, F. G. V. da. **A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos CMEIs de Curitiba**. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2020.
- SILVA, F. J. **Formação Continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.
- SILVA, M. **Desafios na Formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SZABO, K. **Formação contínua: o fortalecimento da dupla gestora na Educação Infantil.** 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TORRES, B. S. **Percursos formativos do professor de Educação Infantil.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7^a. ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4^a. ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento:** Grupo A, 2018.

ZAN, A. M. F. B. **Formação Continuada:** conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. 234 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ
Estado do Paraná
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Senhor (a) Secretária e Coordenador (a).

Declaramos que esta Secretaria Municipal de Educação do Município de Ivaiporã está de acordo com a condução do projeto de pesquisa voltado a três eixos: formação continuada para professores da educação infantil, alfabetização científica e sequência didática. A pesquisa busca contribuir no processo de formação continuada abordando a Importância da Alfabetização Científica a partir das Séries Iniciais no desenvolvimento de atividades seguindo a Sequência Didática, levando a aprendizagem significativa a partir da educação infantil. A ser realizado pela pesquisadora Silvana Zancanella Pessutti na Rede Municipal de Ensino de Ivaiporã, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores/coordenadores da Educação Infantil, pertencentes à Rede Pública Municipal, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação de estudo emitido pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ivaiporã, 20 de junho de 2022.



Daiane Pereira Santos

Secretaria Municipal de Educação


Patrícia de Souza Silva

Coordenadora de Administração Escolar de CMIEIS

**ANEXO B - PARECER 5.508058 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UEPG
QUE APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA CAE
60102222.7.0000.0105.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais.

Pesquisador: SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60102222.7.0000.0105

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.508.058

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais. O trabalho de pesquisa em questão se relaciona em três eixos: formação continuada para professores da educação infantil, alfabetização científica a partir das séries iniciais e sequência didática. Nesse contexto, a pesquisa busca contribuir no processo de formação continuada, abordando como tema a alfabetização científica, o tema em questão é relativamente pouco explorado no Brasil nas séries iniciais da educação básica, pela área do ensino de ciências. A instituição que ocorrerá a pesquisa se trata da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ivaiporã Pr. Os sujeitos que compõem a pesquisa serão professores/coordenadores da Educação Infantil. A pesquisa empírica usando a abordagem qualitativa, onde fará uso de questionários e de entrevista para a verificação do levantamento de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa, busca contribuir no processo de formação continuada para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retórica, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3262 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais.

Pesquisador: SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60102222.7.0000.0105

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.508.058

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais. O trabalho de pesquisa em questão se relaciona em três eixos: formação continuada para professores da educação infantil, alfabetização científica a partir das séries iniciais e sequência didática. Nesse contexto, a pesquisa busca contribuir no processo de formação continuada, abordando como tema a alfabetização científica, o tema em questão é relativamente pouco explorado no Brasil nas séries iniciais da educação básica, pela área do ensino de ciências. A instituição que ocorrerá a pesquisa se trata da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ivaiporã Pr. Os sujeitos que compõem a pesquisa serão professores/coordenadores da Educação Infantil. A pesquisa empírica usando a abordagem qualitativa, onde fará uso de questionários e de entrevista para a verificação do levantamento de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa, busca contribuir no processo de formação continuada para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais.

Pesquisador: SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60102222.7.0000.0105

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.508.058

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais. O trabalho de pesquisa em questão se relaciona em três eixos: formação continuada para professores da educação infantil, alfabetização científica a partir das séries iniciais e sequência didática. Nesse contexto, a pesquisa busca contribuir no processo de formação continuada, abordando como tema a alfabetização científica, o tema em questão é relativamente pouco explorado no Brasil nas séries iniciais da educação básica, pela área do ensino de ciências. A instituição que ocorrerá a pesquisa se trata da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ivaiporã Pr. Os sujeitos que compõem a pesquisa serão professores/coordenadores da Educação Infantil. A pesquisa empírica usando a abordagem qualitativa, onde fará uso de questionários e de entrevista para a verificação do levantamento de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa, busca contribuir no processo de formação continuada para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Retoria, sala 22
Bairro: Uvararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais.

Pesquisador: SILVANA ZANCANELLA PESSUTTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60102222.7.0000.0105

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.508.058

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: A Importância da Alfabetização Científica a Partir das Séries Iniciais. O trabalho de pesquisa em questão se relaciona em três eixos: formação continuada para professores da educação infantil, alfabetização científica a partir das séries iniciais e sequência didática. Nesse contexto, a pesquisa busca contribuir no processo de formação continuada, abordando como tema a alfabetização científica, o tema em questão é relativamente pouco explorado no Brasil nas séries iniciais da educação básica, pela área do ensino de ciências. A instituição que ocorrerá a pesquisa se trata da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ivaiporã Pr. Os sujeitos que compõem a pesquisa serão professores/coordenadores da Educação Infantil. A pesquisa empírica usando a abordagem qualitativa, onde fará uso de questionários e de entrevista para a verificação do levantamento de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa, busca contribuir no processo de formação continuada para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br