



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CAMPO MAIOR-PI: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Isabelle Rodrigues de Oliveira

CAMPO MAIOR

2025

ISABELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO
MAIOR-PI: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
banca examinadora como requisito parcial
obrigatório para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Suênya Marley
Mourão Batista

CAMPO MAIOR-PI

2025

ISABELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO
MAIOR-PI: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Monografia aprovada em 24 ___/___06___/___2025___

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
banca examinadora como requisito parcial
obrigatório para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Suênya Marley
Mourão Batista

BANCA EXAMINADORA

Prof. a Dra. Suênya Marley Mourão Batista (Orientadora)

Prof.a Me. Marina Marcos Costa

Prof. o Dr. Carlos Alberto Lima de Oliveira

AGRADECIMENTOS

À MINHA FAMÍLIA, MEU PAI ALFREDO, MINHA MÃE EUDINA, E MEUS IRMÃOS MARIA DE FÁTIMA E FRANCISCO RENAN, MINHA GRATIDÃO POR TODO O AMOR, INCENTIVO E POR SEMPRE TORCEREM POR MIM. DEUS TAMBÉM ME CONCEDEU UMA IRMÃ DE PRESENTE, FABRÍCIA, QUE CAMINHA COMIGO COM TANTO AFETO. AOS MEUS SOBRINHOS ANNA LUÍSA E JOÃO VICENTE, QUE SÃO COMO FILHOS DO MEU CORAÇÃO, DEIXO MEU CARINHO E AGRADECIMENTO POR TODO AMOR E INSPIRAÇÃO QUE ME PROPORCIONAM. É UMA GRANDE ALEGRIA COMPARTILHAR ESSA CAMINHADA COM DOIS IRMÃOS PEDAGOGOS, O QUE REFORÇA O QUANTO A EDUCAÇÃO ESTÁ PRESENTE EM NOSSA HISTÓRIA FAMILIAR.

AOS AMIGOS E COLEGAS QUE A UESPI ME PRESENTEOU AO LONGO DESSA JORNADA, MEU MUITO OBRIGADA. VOCÊS TORNARAM OS DIAS MAIS LEVES, AS TROCAS MAIS RICAS E OS CAMINHOS MAIS POSSÍVEIS.

EM ESPECIAL, À MINHA COMPANHEIRA DE TODOS OS MOMENTOS, LUCERLANE. VOCÊ ESTEVE, ESTÁ E, SE DEUS E OS SANTOS PERMITIREM, SEMPRE ESTARÁ AO MEU LADO. FOI LUZ EM TODA ESSA CAMINHADA, ME APOIOU, ME DEU SUPORTE E SEGUROU A BARRA FIRME QUANDO EU PENSEI QUE NÃO DARIA CONTA. OBRIGADA POR NÃO ME DEIXAR DESANIMAR.

MINHA GRATIDÃO TAMBÉM À SENHORA DONA SELENE (NOSSA QUERIDA DONA 7), POR TODA A AJUDA CONSTANTE E GENEROSA AO LONGO DESSA TRAJETÓRIA.

CONCLUIR ESTE ESTUDO É UM MISTO DE ALEGRIA E REALIZAÇÃO. SINTO QUE CUMPRI UM DEVER IMPORTANTE, SOBRETUDO PORQUE O INÍCIO FOI EXTREMAMENTE DESAFIADOR. EU QUASE NÃO TINHA TEMPO PARA ESTUDAR. TRABALHAVA À NOITE, CHEGAVA DE MADRUGADA E, QUANDO ACORDAVA, JÁ ERA HORA DE SAIR OU DE ASSISTIR ÀS AULAS. MAL CONHECIA MEUS COLEGAS DE TURMA. AINDA ASSIM, AOS POUCOS, TUDO FOI SE AJEITANDO, E EU REALMENTE CONSEGUI ESTUDAR. FUI APRENDENDO, DESCOBRINDO, E ME APAIXONANDO CADA VEZ MAIS PELO QUE ESCOLHI FAZER. É CLARO QUE HOVE MOMENTOS EM QUE PENSEI EM DESISTIR, MAS O AFAGO E O BRILHO NOS OLHOS DAS CRIANÇAS ME ENCANTAVAM E ME ENCORAJAVAM. FOI POR ELAS, TAMBÉM, QUE SEGUI EM FRENTE.

HOJE ESCREVO ESTES AGRADECIMENTOS COM O CORAÇÃO CHEIO. QUE BOM QUE NÃO DESISTI.

AGRADEÇO PROFUNDAMENTE À MINHA ORIENTADORA, PROFESSORA DOUTORA SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA, POR ACREDITAR EM MIM, POR ME ORIENTAR COM SABEDORIA E TORNAR MAIS LEVE ESSA CAMINHADA QUE, POR VEZES, PARECEU UMA TRAVESSIA ASSUSTADORA — O FAMOSO “BICHO-PAPÃO” CHAMADO TCC. SEU APOIO FOI ESSENCIAL PARA QUE EU CHEGASSE ATÉ AQUI.

FINALIZO COM LÁGRIMAS NOS OLHOS E O CORAÇÃO TRANSBORDANDO DE GRATIDÃO. FORAM CINCO ANOS INTENSOS, ATRAVESSADOS POR UMA PANDEMIA, POR DIFICULDADES DE TODA ORDEM, MAS TAMBÉM POR UMA IMENSA VONTADE DE VENCER. E VENCI. OBRIGADA A TODOS E TODAS QUE FIZERAM PARTE DESSA CONQUISTA.

RESUMO

Refletir sobre a formação de professores da Educação Infantil é considerar o envolvimento social e o fazer pedagógico que sustenta os primeiros anos do processo educativo. Essa etapa, frequentemente subestimada no cenário educacional brasileiro, demanda profissionais não apenas qualificados, mas sensíveis às diversas dimensões do desenvolvimento infantil. No entanto, ainda há desafios que revelam a distância entre a formação oferecida e as necessidades reais das práticas pedagógicas. Neste contexto, o estudo atual buscou compreender como a formação docente afeta a qualidade das experiências educativas para crianças no município de Campo Maior-PI. Com base nessa realidade, o objetivo geral do estudo foi analisar os impactos da formação de professores da educação infantil no município de Campo Maior-PI na prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. Para alcançar este objetivo, foram definidos três objetivos específicos: caracterizar a formação dos professores da Educação Infantil no município em questão; descrever a organização da Educação Infantil em relação à promoção do desenvolvimento integral da criança; e identificar a percepção dos gestores escolares sobre a formação docente e sua ligação com a prática pedagógica no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo exploratória, utilizou a pesquisa bibliográfica e de campo para seu desenvolvimento. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas em escolas da rede pública municipal de Campo Maior-PI, com quatro profissionais da Educação Infantil, sendo duas professoras e duas gestoras, todas com pelo menos três anos de experiência. O referencial teórico incluiu autores como Kuhlmann Jr. (2010), Vigotski (2007), Kishimoto (1994; 2001), Gatti (2010), Garcia (1999), Franco (2016), Nóvoa (1999), Lück (2009) e Gil (2008), que contribuíram para a análise crítica da formação docente, das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Os dados revelaram que a formação inicial, muitas vezes fragmentada e distante das especificidades da Educação Infantil, não tem

preparado adequadamente os docentes para os desafios diários. As formações continuadas, geralmente oferecidas uma vez por mês, nem sempre atendem às demandas concretas dos professores. As participantes relataram que a prática diária e a vivência em sala de aula permanecem como suas principais fontes de experiência. Conclui-se que é necessário repensar os processos formativos voltados à Educação Infantil, reconhecendo sua importância e assegurando aos profissionais da área uma formação contínua, crítica e contextualizada, capaz de promover práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e transformadoras.

Palavras-chave: Formação docente; prática pedagógica; desenvolvimento infantil; educação infantil.

ABSTRACT

Reflecting on the training of Early Childhood Education teachers means considering the social involvement and pedagogical practices that support the initial years of the educational process. This stage, often underestimated in the Brazilian educational scenario, demands professionals who are not only qualified but also sensitive to the various dimensions of child development. However, there are still challenges that reveal the gap between the training offered and the real needs of pedagogical practices. In this context, the current study sought to understand how teacher training affects the quality of educational experiences for children in the municipality of Campo Maior-PI. Based on this reality, the general objective of the study was to analyze the effects of the training of Early Childhood Education teachers in Campo Maior-PI, especially with regard to pedagogical practices aimed at the comprehensive development of children. To achieve this objective, three specific objectives were defined: to characterize the training of Early Childhood Education teachers in the municipality in question; to describe the organization of Early Childhood Education in relation to the promotion of the comprehensive development of children; and to identify the perception of school administrators about teacher training and its connection with pedagogical practice in the daily school routine. The research, with a qualitative and exploratory approach, used bibliographical and field research. Data collection took place through narrative interviews in schools in the municipal public network of Campo Maior-PI, with four professionals in Early Childhood Education, two teachers and two managers, all with at least three years of experience. The theoretical framework includes authors such as Kuhlmann Jr. (2010), Vigotski (2007), Kishimoto (1994; 2001), Gatti (2010), Garcia (1999), Franco (2016), Nóvoa (1999), Lück (2009) and Gil (2008), who contributed to the critical analysis of teacher training, pedagogical practices and school management. The data revealed that initial training, often fragmented and distant from the specificities of Early Childhood Education, has not adequately prepared teachers for daily challenges. Ongoing training, generally offered once a month, does not always meet the concrete demands of teachers. The participants reported that daily practice and classroom experience remain their main sources of experience. It is concluded that it is necessary to rethink the training processes aimed at Early Childhood

Education, recognizing their importance and ensuring that professionals in the area receive continuous, critical and contextualized training, capable of promoting intentional, sensitive and transformative pedagogical practices.

Keywords: Teacher training; pedagogical practice; child development; early childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES FUNDAMENTAIS	14
2.1 A Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança	14
2.2 Formação de professores da Educação Infantil no Brasil: cenário e dilemas	19
2.3 Prática pedagógica na Educação Infantil	23
2.4 A gestão escolar e suas articulações com a formação de professores da Educação Infantil	29
3 METODOLOGIA	33
3.1 Tipo de pesquisa quanto a abordagem	33
3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos	34
3.3 Tipo de estudo	34
3.4 Participantes da pesquisa	35
3.5 Coleta de dados	35
3.6 Análise de dados	36
3.7 Cuidados éticos	36
4 NARRATIVAS DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO MAIOR-PI: ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
4.1 Perfil dos interlocutores	38
4.2 A formação de professores da Educação Infantil e os impactos na prática pedagógica no município de Campo Maior-PI: o olhar das professoras	40
4.3 Percepção dos gestores sobre a formação dos professores e suas articulações com a prática pedagógica na educação infantil	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	63
PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES	63
PERGUNTAS PARA OS GESTORES	63
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	65
ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	69

1 INTRODUÇÃO

A educação é direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e, a Educação Infantil, como base do sistema educacional, é de extrema importância para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes nas crianças. Contudo, no Brasil as condições de oferta e permanência neste nível de ensino ainda não são suficientes, demandando melhorias e um olhar mais apurado do poder público em vista das especificidades da Educação Infantil.

A primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos de idade e é um período de especial atenção, pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento cerebral das crianças, bem como também ela começa a adquirir outras capacidades que ajudam em habilidades complexas. Ao adquirir essas habilidades a criança terá maiores condições de se adaptar em diferentes ambientes e ter seus conhecimentos ampliados.

No Brasil, a legislação que regulamenta a Educação Infantil é principalmente delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece as normas para o sistema educacional do país. Além da LDB, é importante mencionar o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que destaca a importância da atenção integral à criança nos primeiros anos de vida, inclusive na Educação Infantil, como um direito fundamental. Essas leis e regulamentações visam garantir o acesso, a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças na fase inicial da educação, promovendo uma base sólida para sua vida escolar.

A Educação Infantil, é o alicerce do processo educacional, desempenhando um papel essencial na formação integral das crianças nos primeiros anos de vida. Segundo Kishimoto (2005, p. 183, apud Banks e Mayes 2001) a educação de qualidade deveria eliminar o estresse, garantir o bem estar, o brincar e a ação ativa das crianças, portanto, é de suma importância que durante esse processo da Educação Infantil, os educadores contribuam na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento integral das crianças.

A prática docente precisa considerar o desenvolvimento completo das crianças, e não se limitar a uma aprendizagem superficial. Kishimoto (2005) destaca que a cultura escolar muitas vezes resiste às mudanças, o que dificulta a construção de novas estratégias na prática pedagógica. Para que essas transformações sejam significativas na educação infantil, é necessário que a formação inicial e continuada dos professores estejam integradas, junto com uma reflexão constante sobre o que é feito em sala de aula. De acordo com Hargreaves (1994), citado por Kishimoto

(2005), existe uma riqueza nos discursos sobre educação, mas ainda há pobreza nas práticas. Por isso, os professores precisam estar atentos às demandas das crianças e buscar uma atuação transformadora, que contribua para o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Nos dias atuais, observa-se uma evolução na abordagem da educação infantil, impulsionada pelas contínuas transformações na sociedade e no mundo. Este reconhecimento da importância primordial de considerar a infância como um estágio essencial para o desenvolvimento humano destaca a necessidade de reconhecimento dos processos de cuidar e educar, tornando-se crucial para o papel do profissional que trabalha com as crianças na educação infantil. Isso ressalta a relevância da formação dos professores nesse campo, os quais desempenham um papel central na promoção de práticas pedagógicas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças, atendendo às suas necessidades diretas e indiretas.

O artigo 62 da LDB estipula que a formação de professores para a educação infantil pode ocorrer por meio de diferentes cursos de licenciatura, inclusive a modalidade normal de nível médio. Apesar da legislação assegurar que a criança deva receber uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral e pleno em diversos aspectos, como físico, cognitivo e social, ainda não há uma política que obrigue a formação inicial específica em nível superior para aqueles que desejam trabalhar com crianças.

Esta ausência de diretrizes claras pode acarretar desafios na qualidade do ensino oferecido na educação infantil, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que incentivem e promovam a formação superior especializada para os profissionais que atuam nessa área, crucial para o desenvolvimento humano. Ademais, a gestão escolar assume uma função muito importante diante dessa questão, pois pode articular esforços para pressionar por políticas que valorizem a formação superior e garantam um ambiente educacional de qualidade para todas as crianças.

A escolha pela temática da Formação de Professores da Educação Infantil em Campo Maior partiu da experiência da pesquisadora em uma escola, quando percebeu as divergências entre a realidade vivenciada nas escolas e as aprendizagens da universidade. As dificuldades dos professores diante de situações desafiadoras do fazer docente nesse contexto conduziu à iniciativa de investigar como ocorrem os processos de formação continuada dos docentes e de que maneira se articulam às suas necessidades.

Dessa forma, determinou-se como problema da pesquisa: quais os impactos da formação de professores da Educação Infantil no município de Campo Maior-PI na prática pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças? Além disso, surgiram outras questões que nortearam a

investigação: Como se caracteriza a formação de professores da Educação Infantil no município de Campo Maior-PI? Como se organiza a Educação Infantil no que tange a promoção do desenvolvimento integral da criança? Qual é a percepção dos gestores escolares sobre a formação dos professores e sua relação com a qualidade da educação infantil?

A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos da formação de professores na educação infantil no município de Campo Maior-PI na prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. E, como objetivos específicos: caracterizar a formação de professores da Educação Infantil no município de Campo Maior-PI; Descrever como se organiza a Educação Infantil no que tange a promoção do desenvolvimento integral da criança; Identificar a percepção dos gestores sobre a formação dos professores e suas articulações com a prática docente na educação infantil.

A pesquisa proposta apresenta relevância, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, justificando-se pela urgência em enfrentar os desafios evidentes na formação dos professores da educação infantil em Campo Maior, visando melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida às crianças nesse estágio essencial do desenvolvimento. A relevância desta investigação reside na potencial contribuição para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e na promoção de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às necessidades específicas da infância no contexto municipal.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Este capítulo propõe uma imersão nas bases teóricas que sustentam a formação docente e a prática pedagógica na Educação Infantil, analisando suas conexões e repercussões no desenvolvimento integral das crianças. Inicia-se com uma abordagem histórico-legal que evidencia a evolução do reconhecimento da criança como sujeito de direito. Em seguida, são abordados os impasses e desafios enfrentados na formação de professores no contexto educacional brasileiro. Adiante, discutem-se as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições de Educação Infantil, com ênfase em sua intencionalidade, no fazer pedagógico e na indissociabilidade entre cuidar e educar. Finalmente, analisa-se o papel estratégico da gestão escolar na promoção de formações continuadas e na consolidação de práticas educativas ligadas com a educação infantil, coerentes e comprometidas com as especificidades da infância. Desse modo, este capítulo busca oferecer um panorama crítico que fundamenta a investigação empírica apresentada nos capítulos subsequentes.

2.1 A Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança

Durante os tempos passados, as crianças frequentemente não recebiam o cuidado e a proteção necessários, com suas necessidades sendo negligenciadas. Foi através de uma abordagem assistencialista que as creches foram estabelecidas para atender a essa lacuna na sociedade brasileira.

Ariès (1981) citado por Santos e Ferro (2021, p. 51) destaca a percepção da infância ao longo do tempo, indicando que as experiências específicas dessa fase não eram universalmente reconhecidas nem vivenciadas por todas as crianças. Essa disparidade era atribuída a uma variedade de fatores, incluindo condições econômicas, culturais e sociais, que moldavam significativamente as experiências infantis. O autor chama ainda a atenção para a representação das crianças em quadros, onde eram retratadas de maneira semelhante aos adultos, diferenciando-se apenas pela estatura. Além disso, é observado que suas vestimentas refletiam as vestes dos adultos, resultando em uma aparência de "mini adultos".

A ausência do reconhecimento do período da infância não se limitou à Europa, mas também foi vivenciada no Brasil. Apesar das lacunas no conhecimento sobre a história da infância brasileira, sabe-se que, no período colonial, o nascimento era marcado por rituais e pela necessidade de

proteger a nova vida. Priore (2018, p. 86) em seu texto fala como eram os cuidados que se tinha com as crianças recém nascidas:

[...] Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. [...] Mesmo com todo esse cuidado da época, a taxa de mortalidade era alta, e os bebês morriam de algumas doenças daquela época.

Foram lentos os passos da proteção à infância no Brasil. Nesta trajetória destacaram-se os médicos higienistas que impulsionaram e pensaram ações voltadas para a infância, dentre eles, Arthur Moncorvo, que fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro marcando as ações de filantropia no Brasil. No ano de 1899 também teve-se um marco para a história da proteção à infância, que foi a inauguração da creche vinculada a Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, sediada no Rio de Janeiro. Essa instituição foi a primeira creche que se tem registro, visando atender os filhos e filhas das operárias.

Contudo, a criação das creches não foi vista com bons olhos por muitos, grupos eram contra a criação e colocavam responsabilidade na mãe, contudo, era notória a necessidade que algumas famílias tinham diante da realidade de trabalho das mães, e, por consequência, não teriam com quem deixar seus filhos. (Kuhlmann Jr., 2010).

Kuhlmann Jr destaca que:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do BemEstar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN JR., 2010, p. 8).

No processo de abertura das creches fica evidente o vínculo com o assistencialismo sobre a questão criança e infância. Ademais, ainda não se discutiam direitos da criança como ser independente que necessita de proteção e garantias jurídicas em atenção à sua dignidade como pessoa humana.

Freire e Leony (2011, p. 202) relatam que é com a Proclamação da República e com a mortalidade em decadência que o chamado problema da infância tornou-se intolerável devido às novas regras civilizatórias e as mudanças nos comportamentos da população em relação a visão da infância e da criança, levando a questão para o âmbito da saúde.

Nesse cenário de lutas e desigualdades, a criança começa a ser concebida como sujeito de direitos somente com a promulgação da Constituição de 1988 (CF/88), que representou um grande avanço para o direito das crianças. Conforme previsto na Carta Magna: "Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência." (Brasil, 1988).

Adiante veio a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que passa a reafirmar a criança como um sujeito de direitos. E, depois de lutas, nessa mesma década de 1990, se tem a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que representou um marco para a infância com a garantia da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Cury (2018, p. 55) afirma que:

A educação infantil foi incluída na Constituição Federal de 1988 como direito das pessoas dentro de sua respectiva faixa etária, graças à pressão exercida pelo movimento social da década de 1980. Essa etapa foi reconhecida como um ciclo próprio da existência humana, passando a constar como tal dentro da organização da educação nacional.

As creches foram integradas aos sistemas educacionais, mas isso não acabou com a abordagem assistencialista. A falta de financiamento levou à divisão por idade: crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 em pré-escolas, com alguns municípios limitando o atendimento em período integral. No Brasil, esse espaço não foi pensado para crianças pequenas desde os primórdios, como por exemplo, na Alemanha, que Froebel, fundador da concepção de jardim-de-infância, discutia acerca das crianças pequenas e ensinava às mães cantigas e cuidados com os bebês. (Kuhlmann Jr., 2010, p. 7).

Campos (2006, p. 100) destaca a importância da estruturação da Educação Infantil em consonância com o estreitamento da relação entre o cuidado e a educação da criança, visto que ambos estão em relação de igualdade em questão de importância para o desenvolvimento integral infantil. Mais do que apenas estar interligados, cuidado e educação caminham juntos, são uma via de mão dupla. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que educar exige atenção, escuta e afeto, cuidar também é um ato educativo. Quando o professor acolhe, protege, ajuda ou oferece um momento de descanso, ele está ensinando sobre respeito, vínculos, segurança entre outros. E quando ensina algo novo, seja uma brincadeira ou uma atividade, ele também está cuidando, ao considerar o tempo, as necessidades e os sentimentos de cada criança. Portanto, é importante salientar que

educar e cuidar são práticas que se completam e se fortalecem diariamente no dia a dia da escola, formando a base para um desenvolvimento infantil significativo.

Após a concepção como sujeito de direitos atribuída à criança em razão da CF/88, corroborada pelo ECA, a LDB também teve papel fundamental na consolidação desta garantia prevendo em seu artigo 29: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (Brasil, 1996). A legislação reforça as garantias à criança em aspectos diversos, explicitando que a educação não é só dever da escola e do governo, mas da família e da comunidade em geral, visto que a criança está inserida e participa ativamente da sua comunidade.

A Educação Infantil é oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. Além disso, o artigo 29 da LDB estabelece que a educação infantil deve ser oferecida em instituições de educação infantil públicas e privadas que devem seguir as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas instituições devem promover o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, social e cultural das crianças, respeitando sua faixa etária e individualidade. A participação da família na educação das crianças é incentivada e valorizada, sendo fundamental para o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Concebendo a criança como um sujeito de direito é preciso falar do desenvolvimento de sua personalidade e adentrar em seu universo particular, pois, desde quando ela nasce a personalidade vai sendo traçada com suas singularidades. O desenvolvimento infantil abrange uma série de acontecimentos, vivências e experimentações. Bissoli (2014, p. 589) ao citar Vigotski (1931) menciona que ambos os planos de desenvolvimento, tanto o natural como o social, coincidem e se entrelaçam um ao outro e que as mudanças se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social.

É através da interferência entre fatores biológicos e sociais que podemos denominar de funções psíquicas superiores, que se atribui a força de interferir na formação das capacidades especificamente humanas, tendo essas implicações diretas nas práticas desenvolvidas pelo professor.

A prática docente é fator determinante para o desenvolvimento infantil, pois, por meio dela, o professor organiza espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras do repertório cultural das crianças que lhes possibilitem desenvolver atividades

com os objetos da cultura e assim apropriar-se deles (Bissoli, 2014, p. 589 apud Carvalho, 2011; Duarte, 1993). A criança precisa ser protagonista de suas vivências e experiências de forma direta e também ser orientada para que o desenvolvimento aconteça de forma leve e lúdica, partindo do pressuposto de que o aprendizado é mais relevante quando se brinca para ensinar ou para aprender.

Ainda baseado em Bissoli (2014, p. 590) compreende-se que é na infância que se estabelece os primeiros níveis da formação da personalidade da criança, sendo espontâneo o desenvolvimento deste sistema. Os valores e as normas são aprendidos nesse momento, estabelecendo como a criança vai se portar diante das adversidades vindas do mundo que a cerca.

O desenvolvimento da personalidade da criança está envolvido em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto, primeiro como colaborador e depois como modelo de ações. É importante considerar que nesse momento a criança imita as ações do adulto em si mesmas.

Diante desse paralelo do desenvolvimento da personalidade da criança ela se envolve em um universo de jogos e proposições para que, mesmo na sua tenra idade, ela possa se sobressair e socializar em diversos ambientes, como a casa e a escola em interação com todos os envolvidos em sua aprendizagem. Todas as novas capacidades e traços de personalidade tornarão mais complexa a consciência da criança no momento da escolarização, é nesse sentido que os professores devem refletir, pois, são eles que vão exercer a função crucial de socialização e envolvimento com o todo social.

Segundo Vigotski (2007), desde o nascimento, o ser humano está imerso em um ambiente cultural. Para ele, o homem só se constitui nas interações sociais, assim sendo, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações internalizadas numa determinada cultura.

Rego (2011, p.39) destaca que Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. Essas funções são voluntárias, intencionais e mediadas, surgindo nas relações sociais (interpsíquicas) e se internalizando depois (intrapsíquicas). Sendo elas essenciais para que a criança construa e vá se contemplando com as experiências, vivências e transformações que serão geradas nesse montante inicial.

Bastos e Pereira (2003) explicam que a teoria de Vigotski se baseia no materialismo histórico e dialético. Ele vê o ser humano em interação com a realidade por meio de mediações, transformando e sendo transformado pelo meio. A mediação se realiza por instrumentos e signos, permitindo, pela interação social, mudanças no ambiente e nos indivíduos. O objetivo de Vigotski é

ênfatizar a importância do meio cultural e das relações interpessoais no desenvolvimento humano, sem propor uma pedagogia autoritária (Oliveira, 2010, p.65).

A aprendizagem escolar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Rego (2011, p.79) afirma que: "embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos". Diante disso, Vigotski discute sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), concebendo que a aprendizagem ocorre entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente (Vigotski, 2007).

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é preciso considerar o nível de desenvolvimento potencial da criança, onde a professora mediadora atua como intermediária entre a criança e o objeto de aprendizagem.

A ZDP representa funções em maturação, que podem ser vistas como "brotos" ou "flores" do desenvolvimento (Vigotski, 2007, p.98). Vigotski também considera a imitação uma promotora do desenvolvimento, pois permite à criança reproduzir ações além de suas capacidades atuais.

Para Vigotski (1991 apud Bastos; Pereira, 2003, p.16), "a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social".

A educação desempenha papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola compartilha e partilha com as famílias a educação das crianças e é um local de vivências, experiências e construção de conhecimentos. Ribeiro (2007) afirma que a professora deve utilizar o ambiente e as experiências das crianças para promover o desenvolvimento integral (físico, emocional, cognitivo, motor e psicomotor), utilizando elementos e atividades significativas.

Assim, o professor na Educação Infantil é nesta perspectiva um mediador que enriquece as estruturas intelectuais das crianças por meio de atividades que façam sentido para elas. A partir da utilização de instrumentos como materiais, signos e linguagem o professor auxilia e promove a mediação entre a criança e o ambiente, usando os recursos disponíveis por meio de uma abordagem que valoriza a interação.

2.2 Formação de professores da Educação Infantil no Brasil: cenário e dilemas

O conceito de formação está ligado à ideia de atividade, como observado por Honoré (1980). Quando discutimos a formação para determinado fim, estamos tratando de ações que visam preparar o indivíduo para desafios específicos. Diante de todo esse processo, a formação, segundo Ferry

(1991), pode ser entendida como uma função social que vai transferir saberes, como saber-fazer ou saber-ser.

Assim, compreender o conceito de formação implica reconhecer sua relação com a ação, a prática e a experiência, elementos fundamentais para o crescimento e a evolução individual. Portanto, a formação pode adotar diferentes aspectos, de modo que o conceito de formação é bem amplo e pode advir de diferentes perspectivas.

Acerca do conceito de formação de professores, Diéguez (1980, p. 38) diz que esta nada mais é do que: “o ensino profissionalizante para o ensino”. Sendo assim, é essencial que o profissional tenha domínio adequado em vários aspectos educacionais. Essa definição evidencia a essência prática e direcionada desse processo, enfatizando não apenas a necessidade de conhecimentos teóricos, mas também a importância de habilidades específicas e competências práticas para desempenho na sala de aula.

Acerca da definição de formação de professores, Medina e Domínguez (1989) assim se referem:

Consideramos a formação de professores com a preparação e emancipação profissional do docente para realizar críticas reflexivas e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (p. 87)

Os autores destacam a relevância da formação de professores como um processo que vai além da instrução técnica, enfatizando a preparação e autonomia profissional. O ponto essencial é reconhecer que a formação do professor não se limita apenas orientar a aprendizagem de conhecimento, mas busca capacitá-lo para realizar críticas reflexivas e implementar um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa e despertar as potencialidades das crianças.

Destaca-se a necessidade de reconhecer a complexidade da prática docente, que vai além do simples ato de ajudar a formular conceitos e abrange aspectos como a interação com os alunos, a gestão da sala de aula, o planejamento curricular e a reflexão constante sobre a própria prática. Assim, compreender a formação de professores requer uma abordagem abrangente que leve em consideração os muitos aspectos envolvidos no exercício dessa profissão imperiosa para a sociedade.

Garcia (1999), explicita o seu conceito de formação de professores:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 21-25)

Portanto, a formação de professores se dá por vários processos que são envolvidos por conhecimentos buscados e adquiridos perante fatores pessoais, coletivos, experiências e vivências que são únicas para formar o profissional inovador, crítico e reflexivo. Esse profissional não apenas absorve informações teóricas, mas também as contextualiza em sua prática pedagógica, integrando conhecimentos acadêmicos com sua experiência pessoal e profissional. Além disso, a formação do professor é um processo contínuo e dinâmico, que se renova constantemente através do diálogo com os pares, da reflexão sobre a própria prática e da busca por atualização e aprimoramento constante.

Para evidenciar o caráter dinâmico da formação de professores, é preciso observar os diferentes marcos históricos e transformações que marcaram a trajetória da educação docente no Brasil. Dessa forma, a formação de professores não é um processo estático, mas sim um percurso de desenvolvimento profissional que se constroi ao longo da carreira, moldado por diversas influências e experiências que contribuem para a sua formação.

Nesse sentido, ao explorarmos a história da formação docente no Brasil, encontramos três momentos decisivos, conforme destaca Saviani (2005). O primeiro se deu com a reforma da escola normal em São Paulo, em 1890, que estabeleceu um modelo seguido por outras regiões do país. O segundo momento foi marcado pelas reformas educacionais no Distrito Federal, em 1932, lideradas por Anísio Teixeira e, em São Paulo, em 1933, sob a condução de Fernando de Azevedo. Essas reformas estruturaram o modelo de Escola Normal que se consolidou com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Durante esse período, em 1939, também foram criados os cursos de bacharelado e licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia. O terceiro momento de transformação ocorreu com a reforma de 1971, que modificou o modelo da escola normal ao introduzir a habilitação em magistério. A reforma de 1996, por sua vez, buscou elevar a formação dos professores de todos os níveis ao nível superior, representando um novo avanço no campo da formação docente. Esses marcos mostram que a formação de professores é um processo dinâmico, continuamente ajustado às demandas sociais e educacionais de cada época.

A necessidade de formar professores surgiu no Brasil após a independência, com a proposta de organizar a instrução popular. A primeira legislação geral sobre o ensino primário, conhecida

como Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi aprovada em 15 de outubro de 1827. Ela estabelecia o método de ensino mútuo (ou lancasteriano) e determinava que os professores fossem treinados nesse método nas capitais das províncias, financiados pelos próprios salários (Moacyr, 1936, p. 189). Após o Ato Adicional à Constituição de 1823, aprovado em 1834, o ensino elementar ficou sob responsabilidade das províncias, que também deveriam formar seus professores. Inspiradas por uma tendência mundial, as províncias brasileiras criaram escolas normais para qualificar seus docentes. Em 1835, a Província do Rio de Janeiro fundou a primeira escola normal do país em Niterói. Esta escola, dirigida por um único professor, oferecia um currículo simples que abarcava apenas conhecimentos básicos, conforme estabelecido pela Lei Provincial de 1835:

A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional. (Villela, 2000, p.109).

A primeira Escola Normal foi fechada em 1849, substituída por um sistema de professores adjuntos, que oferecia apenas preparação prática. Contudo, uma nova Escola Normal foi inaugurada em Niterói em 1859. Essa instabilidade nas Escolas Normais, com sucessivas aberturas e fechamentos, foi uma característica durante o período imperial, alcançando maior estabilidade somente após 1870 e se consolidando no período republicano. (Tanuri, 2000).

Com a instauração da República, as províncias brasileiras se reorganizaram como estados federados, e, nesse novo cenário, o Estado de São Paulo promoveu uma reforma significativa na educação pública em 1890 por meio do Decreto n. 27. Esse decreto ressaltava a necessidade de professores bem preparados para assegurar uma educação de qualidade (São Paulo, 1890). Rangel Pestana, um dos principais idealizadores da reforma, afirmava que a melhoria do ensino dependia da formação de bons professores, o que só seria possível através de escolas normais devidamente estruturadas (Reis Filho, 1995, p. 44).

No campo da Educação Infantil, a preocupação com a formação de professores foi formalizada apenas em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Gatti (2009), ao analisar criticamente os currículos dos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, identificou problemas que afetam a formação dos futuros docentes, destacando a fragmentação curricular, com disciplinas dispersas e pouco integradas. Além disso, as disciplinas de formação específica têm

caráter predominantemente teórico, com pouca articulação entre teoria e prática, o que compromete a qualidade da formação docente.

Essa análise expõe a necessidade de ajustes nos currículos de Pedagogia, visando não apenas uma sólida base teórica, mas também uma formação prática diferenciada, fundamental para que os professores contribuam de maneira eficaz para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A desarticulação entre teoria e prática, com uma carga majoritariamente teórica, compromete a preparação dos professores para o ambiente escolar. A escola, como espaço de atuação concreto, é insuficientemente abordada nas ementas, limitando o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas (Gatti, 2009).

Outro ponto crítico é o distanciamento entre a realidade escolar e o que é ensinado nos cursos de formação. Kishimoto (1994; 2001) observa que, em algumas instituições, o currículo sobrecarregado com disciplinas de formação geral desconsidera a especificidade da Educação Infantil. Em outras, a abordagem linear e histórica, que percorre desde as origens da civilização até o presente, ignora a Pedagogia da Infância e suas transformações. Segundo Bruner (1996), citado por Kishimoto, a visão teórica e positivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, falha ao não considerar o contexto da criança até os seis anos, deixando os professores em formação sem uma compreensão aprofundada das peculiaridades e demandas da Educação Infantil.

Assim, torna-se imprescindível que os currículos de Pedagogia sejam reformulados para alinhar-se às demandas contemporâneas da Educação Infantil, promovendo uma formação que articule teoria e prática de forma consistente. Investir na formação específica para essa etapa educacional é sem dúvida imprescindível, pois somente com professores bem preparados será possível oferecer uma educação de qualidade que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, honramos tanto o legado histórico de valorização do ensino quanto às necessidades atuais de uma formação docente completa e adaptada à realidade escolar.

2.3 Prática pedagógica na Educação Infantil

Para Franco (2016), a prática pedagógica necessita estar relacionada com a intencionalidade do fazer, pois a práxis pedagógica é uma determinante na ação do sujeito professor e que através dela que se compreende o seu modo de atuação, além da sala de aula. Sendo assim:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à

medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p. 18).

De acordo com Evangelista (2018) trabalhar na Educação Infantil requer ações significativas, que possibilitem uma aprendizagem efetiva, proporcionando resultados satisfatórios na vida das crianças. A prática neste contexto exige do educador determinadas posturas no processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender as individualidades de cada sujeito, e, muito além disso, fundamentar cada ato em respaldo com as especificidades da idade, das leis e referências que regem essa etapa educacional, visto que a prática precisa considerar que a: “relação educação/infância deve ser um processo cultural, na qual a educação, por meio dos métodos, didáticas e técnicas coerentes façam com que a criança fortaleça relações de respeito mútuo, igualdade, justiça, solidariedade e autonomia, para poder futuramente atuar na sociedade.” (Evangelista, 2018, p. 32).

O papel do professor nessa etapa da educação envolve o ato de cuidar: “entende-se que as ações de cuidado não se separam das atividades pedagógicas: cuida-se educando e educa-se cuidando.” (Evangelista, 2018, p. 33). A relação professor-aluno nessa etapa educacional é dependente desse tipo interação, porque é através dela que as relações de confiança começam a ser estabelecidas.

Na prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil o planejamento deve estar articulado às diversas situações de aprendizagem, sendo a flexibilidade uma característica essencial que possibilita adequar as ações às necessidades cognitivas dos alunos. A rotina escolar nesta etapa de escolarização é parte da prática e precisa ser cultivada a fim de garantir previsibilidade, segurança e organização no desenvolvimento das atividades. Atividades como passeios, conversas, cantinhos de aprendizagens, leituras com as crianças são também estratégias de trabalho na Educação Infantil, aproveitando o ambiente escolar e respeitando a individualidade de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca que a rotina na prática pedagógica é elemento que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, contudo, a rotina não deve ser rígida, mas flexível a fim de atender as particularidades dos alunos e do contexto em que estão inseridos. Importante destacar que as regulamentações legais para a Educação Infantil devem servir como subsídio e orientação, mas não como forma de automatizar a prática pedagógica tornando o professor dependente em suas estratégias.

A prática pedagógica do professor na Educação Infantil requer muitas habilidades que as universidades desenvolvem em algumas disciplinas e que devem ser aprimoradas através da

formação continuada destes profissionais, que precisam estar costumeiramente atualizando seus conhecimentos para atender e acolher os novos públicos que adentram nas escolas na Educação Infantil. É preciso atenção a aspectos como a relação afetiva entre aluno e professor e a colaboração entre pais e gestores para que a escola seja mais que um espaço de aprendizado e se torne um local de desenvolvimento integral.

O ato de cuidar e educar configura-se como um fazer pedagógico singular e indissociável na Educação Infantil. Compreende-se que as práticas de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, pois educa-se ao cuidar e cuida-se ao educar. Nesse contexto, a relação pedagógica possibilita vivências afetivas e promove tanto o desenvolvimento integral quanto o processo de aquisição de conhecimentos.

O cuidado, precisa considerar principalmente, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingirem os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais. (Brasil, 1998, p.25).

A referência ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) complementa a orientação da LDB ao enfatizar que o cuidado e a educação são indissociáveis no desenvolvimento integral da criança. O RCNEI destaca a importância de uma prática pedagógica que respeite as especificidades da infância, considerando a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e valorizando o vínculo afetivo e o cuidado como essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Dessa forma, o RCNEI reafirma que a prática educativa precisa envolver-se com o cotidiano, os interesses e as necessidades das crianças, garantindo um ambiente que promova seu bem-estar físico e emocional, estimulando sua curiosidade e autonomia, além de fortalecer os laços de confiança e respeito entre educadores e crianças. (Brasil, 1998).

O compromisso do educador, portanto, é agir de maneira acolhedora e responsiva, criando um ambiente seguro e favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento, indo além do cuidado técnico para incorporar práticas que realmente atendam às diversas dimensões de cada criança.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio das aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (Brasil, 1998, p. 23).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino brasileiro. Em seu artigo 5º ela destaca a instituição escolar como espaço educacional da Educação Infantil: a Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, é ofertada em instituições públicas ou privadas, como creches e pré-escolas, que atuam como espaços educativos e não domésticos, voltados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Esses estabelecimentos funcionam em tempo parcial ou integral, sendo regulados e supervisionados pelos órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos ao controle social (BRASIL, 2009).

A concepção de criança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresenta a criança como um sujeito de direitos que se desenvolve nas múltiplas interações que vivencia no mundo social. Desse modo, compreende-se que, assim como qualquer ser humano, a criança é cidadã, detentora de direitos civis, humanos e sociais, os quais devem ser integralmente garantidos e respeitados. Essa garantia de direitos deve considerar as características e necessidades específicas de cada faixa etária, assegurando uma educação de qualidade que favoreça seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural, social e motor.

Fica evidente, portanto, que a Educação Infantil não deve ser percebida como um favor às famílias ou como simples instrumento para a formação de futuros cidadãos. Atualmente, a Educação Infantil deve ser compreendida e praticada como um espaço de escuta, interação, cuidado e educação, promovendo o exercício da cidadania desde o nascimento.

O artigo 6º das DCNEI ressalta que toda proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2009, p.134).

Ademais, no artigo 9º das DCNEI ressalta que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a

brincadeiras, doze campos de experiências de aprendizagem que devem ser garantidos no currículo de qualquer instituição de Educação Infantil brasileira:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 - II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical;
 - III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 - IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 - V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 - VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 - VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
 - VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança poesia, teatro e literatura;
 - X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 - XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- (Brasil, 2009).

A relação entre cuidar e educar envolve uma ação pedagógica integrada, fundamentada em um planejamento que respeite a diversidade, o momento e a realidade específica da infância. O ato de cuidar e educar é potencializado nas práticas pedagógicas quando o professor reconhece a singularidade de cada criança, promovendo uma interação criativa e dinâmica. Esse processo exige um planejamento cuidadoso e uma avaliação contínua, que possibilitem o ajuste de atividades lúdicas, interativas e sociais ao desenvolvimento infantil. Ao adaptar o tempo e o espaço às crianças e ao considerar as dimensões essenciais ao seu crescimento, a pedagogia se alinha às múltiplas perspectivas sociais e facilita a construção da aprendizagem de maneira integral e significativa.

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem, considerando as dimensões afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança, bem como seus conhecimentos prévios e contextos socioculturais diversos. Para isso, é preciso sensibilidade e intencionalidade ao planejar

experiências que atendam às necessidades do grupo sem perder de vista as particularidades de cada um. Mais do que adaptar atividades, o desafio está em criar propostas que integrem o coletivo e o individual de forma dinâmica, significativa e acolhedora, promovendo uma aprendizagem ativa, inclusiva e respeitosa.

Outro ponto importante a destacar-se diante dessa temática é a avaliação, que visa verificar o professor e seus andamento das ações educativas, bem como as consequências na aprendizagem de seus alunos. Avaliando suas práticas pedagógicas, o professor refletirá a possibilidade de transformação

Na Educação Infantil, a avaliação é essencialmente realizada por meio da observação e do registro contínuo dos progressos das crianças. De acordo com a LDB, no artigo 31, essa avaliação deve focar no acompanhamento do desenvolvimento, sem fins de promoção para o ensino fundamental (Brasil, 1996). Portanto, prioriza-se o acompanhamento da evolução integral da criança, evitando critérios seletivos e excluindo a possibilidade de reprovação e aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação, mais do que um simples instrumento de verificação, é uma ação contínua que apoia o professor na reflexão sobre sua prática e nas condições de aprendizagem oferecidas às crianças. Ela permite identificar necessidades, ajustar caminhos e promover avanços reais no processo educativo. Ao definir critérios, planejar atividades e criar situações de aprendizagem significativas, o docente transforma a avaliação em uma aliada na construção do conhecimento. Assim, ela assume um papel fundamental: acompanhar, orientar e direcionar todo o percurso da aprendizagem de forma dinâmica e intencional.

Sendo assim, podemos entender que a avaliação no contexto da educação infantil não se limita apenas à observação ou à compreensão das ações das crianças. Conforme apontado por Hoffmann (2000), avaliar é um processo que envolve não só a análise da situação, mas também o compromisso de promover mudanças significativas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Esse processo demanda do educador uma postura ativa e reflexiva, na qual ele não apenas observa e compreende, mas também busca aprimorar constantemente sua prática pedagógica para atender melhor às necessidades e potencialidades de cada criança. Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento não só de diagnóstico, mas de transformação e aprimoramento da prática educativa.

2.4 A gestão escolar e suas articulações com a formação de professores da Educação Infantil

A gestão escolar é um pilar fundamental da educação, responsável pela execução de funções técnico-administrativas e pedagógicas, com o objetivo de assegurar a qualidade do ensino e a continuidade dos objetivos educacionais. Por meio de estratégias político-pedagógicas, busca-se alcançar um padrão mínimo de qualidade, conforme proposto por Lück (2009, p. 22): Fazer gestão escolar é muito mais do que administrar a rotina: é conduzir a cultura da escola em sintonia com as políticas públicas e com o projeto político-pedagógico, sempre com foco na construção de uma educação democrática. Isso significa criar um ambiente onde haja autonomia para buscar soluções próprias, participação ativa de todos nas decisões e, principalmente, compromisso com resultados concretos. A escola que se organiza de forma participativa e colaborativa também assume o autocontrole como parte do processo, acompanhando, avaliando e devolvendo as informações necessárias para seguir avançando com qualidade e propósito.

A gestão escolar é fundamental para alinhar a dinâmica cultural da escola com as diretrizes e políticas públicas educacionais. Esse processo busca viabilizar o projeto político-pedagógico de forma comprometida com os princípios democráticos, promovendo métodos que organizem e incentivem a criação de um ambiente educacional autônomo.

A autonomia, nesse contexto, refere-se à capacidade da escola de desenvolver soluções próprias, respeitando suas competências e particularidades. Além disso, uma gestão democrática envolve a participação ativa e o compartilhamento de responsabilidades, possibilitando a tomada de decisões conjuntas e a implementação efetiva de resultados.

Lück (2009) enfatiza o papel central do diretor como o principal responsável por orientar as práticas e a identidade da escola, garantindo que estas estejam alinhadas aos objetivos educacionais e à busca por resultados. Paro (2006), por sua vez, reforça a importância dos membros ativos da comunidade escolar, destacando que o envolvimento de toda a equipe é essencial para o desenvolvimento e o sucesso do ambiente educacional. Dessa forma, ambos os autores reconhecem que a liderança do diretor, aliada à participação de todos os membros da escola, é fundamental para construir uma educação de qualidade e atingir os objetivos pedagógicos.

Sem pretender esgotar o universo das múltiplas atividades possíveis no interior da escola, podemos dispô-la em dois grupos: o das atividades-meio e o das atividades-fim. As atividades-meio são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar, que se dá predominantemente em sala de aula. Destaca-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretárias e as atividades complementares e de assistência escolar[...]as atividades-fim da escola refere-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber dos educandos. (p. 72-75).

Na sequência, outro ponto importante é identificar os tipos de gestão para que se possa compreender melhor a gestão escolar. Paro (2010) destaca que a gestão escolar, muitas vezes subordinada ao Estado, é marcada por práticas burocráticas que priorizam a produtividade e o uso intensivo de recursos em detrimento da qualidade educacional. Esse modelo tradicional de gestão, voltado para o cumprimento de metas, pode desconsiderar elementos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Em contraponto, temos a organização autogestionária, cujo modelo descentralizado promove a responsabilidade coletiva. Nesse formato, todos os membros da comunidade escolar participam igualmente dos processos de tomada de decisão, dispensando uma liderança centralizada. Segundo Lück (2009), a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar, reconhecendo a importância de promover um ambiente no qual a autonomia coletiva contribua para práticas colaborativas.

Outro modelo relevante é a gestão interpretativa, que, de acordo com Libâneo *et al.* (2012), foca nas interações humanas e nos significados subjetivos presentes nas relações da comunidade escolar. Esse modelo compreende que as intenções, percepções e a interação entre os atores são fundamentais, afastando-se de estruturas rígidas e centralizadas. Assim, o relacionamento entre os envolvidos torna-se um aspecto essencial para o entendimento e desenvolvimento dos processos educativos.

Finalmente, a gestão democrático-participativa, também descrita por Libâneo *et al.* (2012, p. 447), valoriza a relação orgânica entre a liderança e a equipe escolar, promovendo a busca de objetivos comuns e defendendo uma tomada de decisão coletiva. Essa abordagem entende que o sucesso da escola depende do comprometimento de todos, permitindo que a comunidade escolar compartilhe a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional.

Compreendendo esses aspectos, a gestão democrática emerge como um processo contínuo de colaboração entre gestores e todos os atores escolares. Esse modelo privilegia o diálogo e a

construção conjunta, criando condições para uma educação que não apenas busca a eficiência, mas também o desenvolvimento integral e humanizado dos estudantes.

Uma das atribuições da gestão escolar é elaborar e apoiar a realização de programas de formação inicial e continuada de professores. Esta atribuição perpassa pelo compromisso que a gestão deve ter em articular a prática dos profissionais da escola de maneira que todos trabalhem em prol de objetivos comuns.

A respeito da formação continuada dos professores e como a gestão pode facilitar nesse processo, Serpa *et. al.* (2020, p. 546-547) explicam que: a qualidade da educação oferecida está diretamente ligada à formação, e ao preparo profissional da equipe docente e ao direito dos profissionais da educação de aperfeiçoarem continuamente suas práticas. Para que o trabalho pedagógico seja valorizado de forma efetiva, é necessário adotar estratégias que promovam a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação e as experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Essa indissociabilidade entre teoria e prática fortalece a atuação dos educadores e contribui significativamente para a melhoria do processo educativo.

Ou seja, de acordo com as autoras, a formação docente deve ser fortalecida através de vínculos entre as universidades formadoras e entre as escolas, de forma que esse diálogo favoreça e incentive uma prática reflexiva, a partir da atuação nas instituições de ensino, sendo crucial que estas promovam com regularidade as formações necessárias, dando o suporte que os professores possam precisar.

É necessário que haja atenção para que as formações possam dar o suporte tanto para os professores quanto para os alunos e seus responsáveis, promovendo reuniões formativas, individuais ou em grupos por área de conhecimento; algum tipo de aconselhamento pedagógico, onde o diretor ou o coordenador acompanha de perto as atividades do professor, observando suas aulas e realizando devolutivas (feedbacks) para a melhoria do trabalho (Garcia; Miranda, 2017, p. 2216).

Toda essa emergência se faz necessária para fortalecer na direção de formar os professores para que possam aliar os conhecimentos teóricos estudados nas instituições universitárias às práticas pedagógicas que são desenvolvidas no espaço escolar, de forma que sejam profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores do campo educacional (Serpa, *et. al.*, 2020, p. 547).

Consoante a importância do grupo gestor, o trabalho do coordenador pedagógico se destaca como uma atividade central, desempenhando um papel fundamental na organização e na condução

do ambiente escolar. Esse profissional não só estrutura as rotinas escolares, como também age como mediador entre professores e estudantes, objetivando atender às necessidades pedagógicas emergentes. Conforme apontam Catanante e Dias (2017, p. 13), "o (a) coordenador(a) pedagógico(a) é aquele(a) profissional que coordena o trabalho realizado na escola de forma que este não se torne individualista e desarticulado com a realidade e as necessidades do(a) professor(a) e dos(as) estudantes."

Assim, o coordenador pedagógico adota práticas de liderança participativa e democrática, fomentando um ambiente colaborativo. Essa postura não apenas contribui para que as práticas docentes estejam em sintonia com os objetivos da instituição, mas também assegura que a experiência educacional seja integrada e adaptada aos desafios contextuais.

3 METODOLOGIA

A metodologia, segundo Prodanov e Freitas (2013) consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica, de forma que saibamos descrever, avaliar métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

Ou seja, a metodologia nada mais é do que a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Através da metodologia, avançaremos em etapas como: O tipo de pesquisa quanto a abordagem; o tipo de pesquisa quanto a objetivos; tipo de estudo; participantes da pesquisa; coleta e análise de dados, passos essenciais para a exploração de dados que analisaremos ao decorrer dessa pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa quanto a abordagem

A investigação adota abordagem qualitativa, pois compreende-se que esse tipo de pesquisa compactua com o que buscamos alcançar de resultados ao final, especialmente pela abordagem qualitativa ser, como descrevem Strauss e Corbin (1990, p. 17 *apud* Esteban, 2010, p. 124) “pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou as relações e interações. Alguns dados podem ser quantificados, porém, a análise, em si mesma, é qualitativa”. A pesquisa qualitativa nos fornece a liberdade de irmos para a análise de dados de maneira mais humanizada, sem focalizar em números e dados, o que está totalmente ligado com o que essa temática buscará alcançar: professores, gestores e a comunidade escolar num geral de modo que a realidade atual busque ser transformada, para melhorar e retratar o que já é vivenciado.

A pesquisa qualitativa tem como característica: "a sua atenção ao contexto, ou seja, o pesquisador deve centrar suas respostas ao mundo real, desenvolvendo sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam" (Esteban, 2010, p. 125).

3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos

A pesquisa será exploratória, pois de acordo com Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo: “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”, assim proporcionando familiaridade com o campo de estudo para esclarecer conceitos e ideias. Esse tipo de pesquisa, irá colaborar com o que nos propomos ao analisar aspectos da formação de professores da Educação Infantil.

3.3 Tipo de estudo

Esta pesquisa será do tipo bibliográfica e de campo, pois, segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é: “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” De acordo com o autor, 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. Já a pesquisa de campo complementa nossos estudos por inserir o pesquisador diretamente com sua fonte de pesquisa, “campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.” (Gil, 2008, p. 57).

A pesquisa de campo será do tipo narrativa, que consiste na forma pela qual as pessoas organizam suas vivências mentalmente para externalizá-las, seja pela fala ou pela escrita. A pesquisa do tipo narrativa nos permite aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Delroy (2012, *apud* Sousa, Cabral, 2015, p. 150), “a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra”, sendo assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. O papel do pesquisador está em extrair o significado dos constituintes da narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos. Sousa e Cabral (2015, p. 150) explicam que:

É esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e re-elaboradas no processo de rememoração.

O uso desta metodologia torna-se relevante pois buscamos compreender justamente como ocorre os processos formativos do professor da educação infantil e seus desafios diante dessa etapa educacional.

3.4 Participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram 4 profissionais da Educação Infantil. A amostra foi composta por duas professoras e duas gestoras da rede pública de ensino do município de Campo Maior, provenientes da Escola Municipal Mariema Paz e da Escola Vida Verde, sendo elas selecionadas com base nos seguintes critérios de inclusão: formação em Pedagogia, atuação na Educação Infantil por um período mínimo de três anos. Adicionalmente, os participantes deveriam ter disponibilidade para participar de entrevistas e estar dispostos a compartilhar suas experiências e perspectivas sobre a formação e prática docente.

3.5 Coleta de dados

Considerando os objetivos desta pesquisa, foi utilizado como instrumento para coleta de dados a entrevista narrativa. A entrevista narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (Prado, Soligo, 2003 *apud* Sousa, Cabral, 2015, p. 149). Esse tipo de coleta de dados tem sido muito utilizada como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, sendo uma estratégia para os cursos de formação de professores e para o desenvolvimento profissional.

O relato das trajetórias formativas pelos professores conduz a reflexões e trocas de experiências relevantes para o desenvolvimento profissional docente. A narrativa, particularmente em sua forma escrita, traz à tona emoções e experiências que podem potencializar o processo de mudanças na prática docente que os professores desenvolvem.

A entrevista foi feita a partir das condições dos participantes, em local e horário previamente acordado com elas e seguindo roteiro desenvolvido a partir dos objetivos da pesquisa (Apêndice A).

3.6 Análise de dados

A análise de dados foi realizada pela técnica da análise de conteúdo, que é dividida por fases. Gil (2008, p 152) aponta as seguintes fases:

(a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. Para a exploração do material refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria). Por último, a fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação tem por objetivo validar os dados e seus significados, de modo que “são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas.

Inicialmente procedeu-se à transcrição das entrevistas, após este procedimento passou-se à exploração do material por meio da leitura detalhada a fim de compreender os sentidos enunciados pelas participantes e identificar os eixos que constituiriam a categorização dos dados. Procedeu-se à seleção do *corpus* de análise e sua consequente categorização articulando aos objetivos propostos na investigação. Por fim, passou-se ao tratamento dos dados por meio da inferência e interpretação baseada no referencial teórico em que se pautou o estudo.

3.7 Cuidados éticos

A pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para análise e foi devidamente aprovada (Anexo A). Durante o desenvolvimento da investigação foram observadas as orientações e normas para realização de acordo com as recomendações éticas exigidas.

Foi explicado aos envolvidos na pesquisa que durante o processo de investigação, os dados coletados durante sua participação na pesquisa seriam utilizados para análise da referida pesquisa, para tanto foi solicitada a autorização expressa dos participantes para o uso das informações coletadas, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Os riscos que a pesquisa ofereceu foram mínimos e relacionaram-se a possíveis constrangimentos que os participantes pudessem vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. No entanto, ressalta-se que estes riscos foram contornados por meio da interação dialógica entre pesquisadora e participantes com a finalidade de proporcionar

segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade das interlocutoras se absterem de respostas que não se sentissem confortáveis em responder.

Ao participar desta pesquisa, as colaboradoras tiveram como benefício a possibilidade de expressar suas experiências, assim como compartilhar saberes e conhecimentos da sua prática pedagógica. Vale ressaltar que, por meio da pesquisa, as colaboradoras também puderam com base nos resultados levantar em seus contextos de atuação questionamentos e reflexões sobre a formação e atuação do professor da Educação Infantil e os desafios presentes.

4 NARRATIVAS DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO MAIOR-PI: ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir do reconhecimento de que a prática pedagógica se constroi na articulação entre saberes construídos na formação e experiência vivenciadas no cotidiano escolar, este capítulo apresenta e analisa narrativas de professores e gestores da Educação Infantil atuantes no município de Campo Maior-PI. Por meio dessas vozes, busca-se compreender como a formação inicial e continuada repercute nas práticas pedagógicas cotidianas e na promoção do desenvolvimento integral da criança. A partir das vozes das profissionais de educação, pretende-se revelar os sentidos atribuídos às experiências formativas, bem como os desafios enfrentados no contexto escolar.

As falas das interlocutoras, coletadas por meio de entrevistas narrativas, são aqui discutidas à luz das concepções teóricas sobre formação docente, práticas pedagógicas e gestão escolar, construindo pontes entre o vivenciado e o pesquisado. Visando aprofundar a reflexão sobre os vínculos entre teorias e práticas, destacando aspectos que potencializam ou limitam o fazer pedagógico com as infâncias.

4.1 Perfil dos interlocutores

A presente pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da Educação Infantil do município de Campo Maior-PI, sendo duas professoras e duas gestoras escolares. As participantes foram selecionadas por meio de amostragem intencional, considerando-se a relevância de suas trajetórias profissionais e a diversidade de contextos de atuação, com o propósito de analisar como diferentes realidades influenciam a formação e a prática pedagógica. As entrevistas ocorreram in loco, nas unidades escolares em que as participantes estão vinculadas, assegurando um ambiente confortável e propício a escuta qualificada. Os encontros foram realizados nos dias 24, 26 e 29 de março de 2025 com duração aproximada de 15 a 20 minutos cada. A escolha por sujeitos com vivências diferenciadas possibilitou compreender, sob múltiplos olhares, as articulações entre formação profissional, gestão escolar e o cotidiano das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quadro 1 – Quadro de Perfil das Interlocutoras

INTERLOCUTORA	FUNÇÃO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
BRINCAR	Professora	36	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional.	10 anos
EXPLORAR	Professora	40	Pedagogia e Geografia	Alfabetização e Letramento/ Tendências e metodologias para o ensino de História e Geografia.	10 anos
CONVIVER	Gestora	46	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos
PARTICIPAR	Gestora	46	Pedagogia		11 anos

Fonte: Pesquisa direta.

As percepções e experiências das profissionais que atuam na Educação Infantil são fundamentais para compreender as articulações entre formação e prática pedagógica. Suas trajetórias revelam diferentes olhares sobre o cotidiano escolar e contribuem de forma significativa para a análise proposta nesta pesquisa. Diante disso, torna-se essencial apresentar brevemente o perfil das interlocutoras, considerando aspectos como formação acadêmica, área de atuação e tempo de experiência.

Para preservar a identidade das participantes e garantir o sigilo ético da pesquisa, foram atribuídos nomes simbólicos às interlocutoras, inspirados em dimensões fundamentais da Educação Infantil: *Brincar*, *Explorar*, *Conviver* e *Participar*. Esses nomes foram escolhidos por representarem ações essenciais no cotidiano pedagógico e na gestão escolar, e não correspondem aos nomes reais das profissionais. Tal estratégia visa assegurar a confidencialidade das participantes, ao mesmo tempo em que confere sentido pedagógico às narrativas compartilhadas ao longo do estudo. A professora *Brincar* tem 36 anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com 10 anos de experiência na Educação Infantil. A professora *Explorar*, de 40 anos, é formada em Pedagogia e Geografia, com especialização em Alfabetização e Letramento e em Tendências e Metodologia para o Ensino de História e Geografia, com 10 anos de atuação. No grupo das gestoras, *Conviver* tem 46 anos, é pedagoga com especialização em Psicopedagogia e 10

anos de experiência na função. Por fim a gestora *Participar*, formada em Pedagogia e atua na educação desde 2013.

4.2 A formação de professores da Educação Infantil e os impactos na prática pedagógica no município de Campo Maior-PI: o olhar das professoras

A formação inicial de professores precisa trazer elementos teóricos e práticos que subsidiem o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a fim de compreender o percurso formativo das interlocutoras e os desafios do contexto escolar enfrentados por elas, questionou-se: “Qual sua formação inicial para atuar na Educação Infantil e como avalia sua preparação para os desafios pedagógicos apresentados?”

PROFESSORA BRINCAR: Formada em Pedagogia. No meu ponto de vista inicial nós saímos da faculdade sem muita preparação. Mesmo que exista uma carga horária mínima de estágio. Hoje já com mais de dez anos de tempo de serviço, né? Eu já me sinto confiante para estar em sala de aula.

PROFESSORA EXPLORAR: Formada em Pedagogia. A preparação não foi tão boa, devido ser em curso a distância um final de semana no mês, porém aprendi nas práticas dos estágios com a vivência, porque eu tive a sorte de ter excelentes professores e que eu aprendi muito.

Ao serem questionadas sobre a formação inicial para atuar na Educação Infantil e como avaliam sua preparação para os desafios pedagógicos da área, ambas as docentes demonstraram percepções críticas sobre os limites da formação recebida. A professora BRINCAR, formada em Pedagogia, afirmou que, em sua visão, o curso superior não oferece preparo suficiente para os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Mesmo com a exigência de uma carga horária mínima de estágio, ela destacou que a confiança em sua prática pedagógica só foi alcançada com o passar do tempo e pela vivência profissional ao longo de mais de uma década de atuação.

A EXPLORAR, também formada em Pedagogia, compartilhou uma percepção semelhante ao avaliar sua formação inicial como insuficiente, especialmente por ter sido realizada na modalidade a distância, com encontros presenciais apenas uma vez por mês. No entanto, ressaltou a importância dos estágios supervisionados em sua trajetória formativa, destacando que teve a oportunidade de aprender muito com professores experientes e comprometidos, os quais contribuíram significativamente para seu desenvolvimento enquanto futura educadora.

De acordo com Gatti (2010, p. 1358), “a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países”. Nessa mesma perspectiva crítica, Kishimoto (2005, pág 182) aponta que “a modalidade preferida de organização curricular adotada pelos cursos, até para propor um leque maior de ofertas, opção problemática, mas de interesse econômico, é a de um bloco de formação comum, seguido de pelo menos duas habilitações. A formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações, de 10% a 16%”.

Essas críticas dialogam diretamente com as falas das professoras Brincar e Explorar, que expressam a sensação de que a formação inicial não foi suficiente para prepará-las adequadamente para os desafios da prática pedagógica na Educação Infantil. A professora Brincar destaca que, apesar do estágio, só se sentiu segura após anos de experiência, enquanto a professora Explorar enfatiza que sua aprendizagem se deu principalmente pela vivência prática e pelo contato com professores durante o estágio. As falas evidenciam que, embora o estágio tenha sido significativo, a carga horária reduzida, como destaca Kishimoto (2005) e a organização curricular fragmentada conforme aponta Gatti (2010), comprometem a articulação entre teoria e prática e enfraquecem a formação específica para a docência com crianças pequenas. Dessa forma, os relatos das educadoras reforçam a necessidade de repensar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, com vistas a uma formação mais integrada, prática e comprometida com as especificidades da Educação Infantil.

A formação continuada constitui uma ferramenta essencial para o aperfeiçoamento da prática docente, especialmente na Educação Infantil. Com o objetivo de compreender como as educadoras vivenciam essas experiências, questionou-se: “De que maneira os programas de formação continuada tem contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica na educação infantil?”

PROFESSORA BRINCAR: Me propondo experiências novas, partilhando nas formações. A formação continuada ajuda sim os professores né?! Porque a gente vai adquirindo sim mais conhecimentos. Eh apesar das escolas não oferecerem essa formação continuada mais elas oferecem recursos para trabalhar na educação infantil né! Elas nos oferecem recursos, elas nos dá planejamento o que vai nos — vai nos ajudando muito. E a SEMED vem com essas formações que quando junto os dois nos traz uma base, um apoio que vai facilitar nosso trabalho e aí se junta com a nossa experiência que se torna o nosso trabalho mais fácil.

PROFESSORA EXPLORAR: Com métodos atualizados de como trabalhar com aulas mais dinâmicas, mais voltada para brincadeiras, não cobrar tanto o aluno, pra aulas né? Pra eles aprender através de brincadeiras —deixando aquele método tradicional.

As falas das professoras evidenciam uma percepção positiva em relação aos programas de formação continuada. A professora Brincar destaca que essas formações tem proporcionado novas experiências e ampliado seus conhecimentos, contribuindo significativamente para sua prática docente. Embora mencione que nem sempre as escolas oferecem formações diretamente, aponta que há apoio por meio de recursos pedagógicos e planejamento, além das iniciativas da SEMED, que, em conjunto com a vivência adquirida ao longo dos anos, fortalecem sua atuação em sala de aula.

Já a professora Explorar enfatiza a contribuição das formações para a atualização de métodos de ensino, especialmente no que se refere à adoção de práticas mais lúdicas e dinâmicas, em substituição ao modelo tradicional. Para ela, o incentivo ao aprendizado por meio de brincadeiras representa um avanço importante, alinhado às necessidades e características das crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, é preciso que a formação continuada tenha significado para o professor e esteja articulada às necessidades da criança: “Somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), pode alterar significativamente o cotidiano infantil, pois, como diz Nóvoa citado por Kishimoto, há uma riqueza dos discursos e uma pobreza das práticas.”

Essas afirmações reforçam as falas das professoras entrevistadas, que indicam fragilidades na formação inicial e a importância da formação continuada para superar os desafios cotidianos da educação infantil. A professora Brincar menciona que apenas a vivência prática e a experiência adquirida ao longo dos anos lhe trouxeram segurança profissional. A professora Explorar, por sua vez, destaca que a formação a distância foi insuficiente, sendo os estágios e a atuação prática os momentos de maior aprendizagem.

Ambas reconhecem que as formações continuadas contribuem com estratégias e metodologias mais atualizadas, sendo fundamentais para transformar sua prática pedagógica. No entanto, como afirmam Hargreaves (1994) e Nóvoa ambos citados por Kishimoto, essa transformação só acontece efetivamente quando há uma integração entre formação inicial e continuada, aliada à reflexão crítica sobre a prática, o que ainda representa um desafio frente à resistência cultural das instituições escolares.

Compreender como os professores articulam teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil é fundamental para avaliar os impactos da formação docente na qualidade do ensino. Nesse sentido buscou-se analisar de que forma os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica influenciam o planejamento e a realização das atividades pedagógicas com as crianças. Para isso, foi formulada a seguinte pergunta: “Como você articula as teorias pedagógicas que aprendeu na sua formação acadêmica nas atividades práticas e no planejamento diário das aulas da educação infantil?”

PROFESSORA BRINCAR: As teorias pedagógicas aprendemos nas formações acadêmicas são elementos percussivos da minha prática. Por elas vou adequando meus conhecimentos e aplicando em sala de aula.

PROFESSORA EXPLORAR: Nas atividades práticas de escrita e leitura, brincadeiras, no planejamento bem organizado. Uso um caderno descrevendo tudo que irei realizar seja atividades ou recursos.

As falas das professoras revelam diferentes formas de apropriação das teorias pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. A professora Brincar reconhece que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica são fundamentais para sua prática, funcionando como base orientadora para a construção e adequação de suas ações pedagógicas. Já a professora Explorar destaca a aplicação direta desses saberes no planejamento diário, sobretudo em atividades voltadas à leitura, escrita e brincadeiras. Ela evidencia a importância da organização como parte do processo pedagógico, utilizando um caderno para registrar detalhadamente suas propostas e os recursos a serem utilizados, demonstrando intencionalidade e sistematização no trabalho docente.

Uma prática pedagógica, em seu sentido práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. [...] a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas.(Franco, 2012a, p. 536).

A perspectiva apresentada por Franco (2012a) evidencia que a prática pedagógica não é uma simples repetição de métodos ou técnicas, mas uma construção coletiva e situada, atravessada por saberes, experiências e contextos culturais. Essa concepção dialoga diretamente com as falas das professoras participantes desta pesquisa. A professora Brincar, ao afirmar que as teorias pedagógicas são elementos percussivos de sua prática, demonstra consciência do seu papel na

mediação entre teoria e realidade. Já a professora Explorar reforça a importância da organização e do planejamento como instrumentos para aplicar os conhecimentos acadêmicos de forma eficaz no cotidiano da educação infantil. Ambas as falas revelam uma práxis docente que se constitui na articulação entre saber, fazer e refletir, reafirmando a complexidade e intencionalidade que caracterizam a prática pedagógica.

A gestão escolar exerce um papel significativo na valorização do professor e na promoção de ações formativas no âmbito da Educação Infantil. Diante disso, buscou-se compreender como as instituições têm contribuído para o aperfeiçoamento profissional de seus docentes. Para tal, foi elaborada a seguinte questão: “Quais estratégias a gestão da sua instituição tem adotado para incentivar o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil?”

PROFESSORA BRINCAR: O desenvolvimento dos professores está mais por conta do próprio servidor e da SEMED, através de formação que são oferecidas 1 vez ao mês. Somos convocados pela SEMED para realização das formações.

PROFESSORA EXPLORAR: Dando oportunidade para o professor ser livre na organização das aulas. E eles sempre auxiliam no que o professor precisa se necessário na confecção de um cartaz, algumas coisas diferentes para sala de aula. Sempre que podem eles ajudam.

A professora Brincar afirmou que o desenvolvimento profissional dos docentes ocorre, principalmente, por meio das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizadas mensalmente. Segundo ela, essas formações são organizadas externamente à unidade escolar e os professores são convocados para participar, cabendo também a cada docente buscar sua própria atualização. Já a professora Explorar destacou o apoio da gestão escolar no cotidiano, enfatizando a liberdade concedida para a organização das aulas. Além disso, mencionou que a equipe gestora está disponível para auxiliar os professores na elaboração de materiais pedagógicos, como cartazes e outros recursos, sempre que necessário.

Segundo Domingues (2015, p. 116), a criação e construção de projetos voltados ao desenvolvimento profissional no espaço escolar “aproximam-se da concepção de que os professores, os coordenadores pedagógicos, os diretores e os outros membros da comunidade escolar constituem-se em protagonistas de sua ação”. Ainda nessa perspectiva, Nóvoa (2014) salienta que é preciso constituir uma autonomia profissional docente que valorize as habilidades específicas da docência, extremamente desprezadas no cenário atual. Assim, percebe-se que a

valorização do educador e o incentivo ao seu desenvolvimento devem estar presentes tanto nas ações da gestão quanto nas políticas públicas.

A formação é determinante para a atuação docente na Educação Infantil. Diante dos desafios enfrentados nas escolas, buscou-se compreender as possíveis melhorias nesse processo formativo por meio da seguinte pergunta: “Em que aspectos você acredita que a formação dos professores de Educação Infantil pode ser aprimorada para atender melhor às demandas atuais das escolas de Campo Maior?”

PROFESSORA BRINCAR: Mais oficinas, mais partilhas nivelando o nível de ensino municipal.

PROFESSORA EXPLORAR: Bom no meu pensar o estágio começa bem antes né! Intercalando estágio e aula pra que eles aprendam a necessidade de uma sala de aula, como trabalhar com as crianças. Ser divididos os estágios, no início, no meio e no final. Que quando chegar no final do estágio ele já está com uma prática boa. Formação continuada com acesso a todos, não somente aos professores que estão atuando, com oficinas e materiais de trabalho.

As falas das professoras evidenciam sugestões para aprimorar a formação inicial dos docentes da Educação Infantil. A professora Brincar defende a ampliação de oficinas e espaços de partilha entre os profissionais, como estratégia para nivelar a qualidade do ensino na rede municipal. A professora Explorar propõe uma reformulação no estágio supervisionado, com sua realização de forma contínua ao longo da formação — no início, meio e fim do curso —, permitindo uma vivência prática progressiva e mais consistente. Ela também destaca a importância de garantir o acesso à formação continuada a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo os que ainda estão em formação, com oferta de oficinas e materiais pedagógicos.

Assim sendo, os profissionais em constante aperfeiçoamento passam, Segundo Libâneo (2015, p. 19), a ter “domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional”. Nesta perspectiva, as interlocutoras destacam a necessidade da ampliação das oportunidades de vivência prática da realidade escolar na trajetória formativa como aspecto que pode auxiliar significativamente na preparação para os desafios da sala de aula.

4.3 Percepção dos gestores sobre a formação dos professores e suas articulações com a prática pedagógica na educação infantil

A percepção dos gestores sobre a formação docente contribui para compreender como a qualificação dos profissionais da educação infantil se articula com as práticas pedagógicas no contexto da rede pública. Diante disso, tornou-se relevante investigar quais aspectos são considerados na formação profissional dos professores. Para tanto, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: Quais critérios são utilizados pela gestão da rede pública para avaliar a formação acadêmica e as competências dos professores de educação infantil durante o processo de contratação?

GESTORA CONVIVER: Primeiramente, nós observamos a didática do professor. Em seguida, consideramos alguns critérios importantes no processo de contratação. Entre eles, destaco a capacidade de motivar os alunos, o planejamento das aulas, as estratégias que utiliza para corrigir as atividades, o nível de conhecimento que demonstra sobre os conteúdos da Educação Infantil, bem como sua capacidade de avaliar esse conhecimento em sala de aula. Também analisamos a forma como elabora os relatórios e dossiês.

GESTORA PARTICIPAR: Os principais critérios que utilizamos envolve, a formação acadêmica do candidato. Também levamos em conta se o ingresso foi por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado. Além disso, durante a contratação, observamos as competências e habilidades demonstradas, como domínio de conteúdo, capacidade de comunicação, responsabilidade e outros pontos.

As gestoras destacaram que no processo de contratação de professores, são considerados múltiplos critérios que envolvem tanto a formação acadêmica quanto às habilidades práticas dos candidatos. Entre os aspectos destacados estão a didática, a capacidade de motivar os alunos, o planejamento das aulas, as estratégias de correção, o domínio dos conteúdos e a forma como os professores avaliam e registram o desenvolvimento das crianças, especialmente por meio de relatórios e dossiês. Também é avaliado o tipo de vínculo de ingresso — seja por concurso público ou processo seletivo. Por fim são valorizadas competências como a comunicação clara, a responsabilidade e outros pontos importantes.

As responsáveis pela gestão relataram que, no processo de contratação de professores da Educação Infantil, são observados critérios que vão além da titulação formal. Entre os aspectos mencionados estão a formação acadêmica, o ingresso por concurso público ou processo seletivo, bem como a análise de competências práticas como a didática, a capacidade de motivar os alunos, o planejamento das aulas, a elaboração de relatórios e o domínio dos conteúdos. Essa valorização da prática e da postura profissional indica uma preocupação da gestão em alinhar as exigências institucionais às necessidades pedagógicas concretas da escola.

Nesse sentido, Gatti (2013, p. 97) afirma que “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”, apontando para a indissociabilidade entre o saber teórico e a experiência vivida no cotidiano escolar. Tal perspectiva reforça a importância de que os critérios de contratação considerem não apenas o percurso acadêmico dos docentes, mas também sua capacidade de traduzir esse conhecimento em ações pedagógicas significativas. A valorização desse equilíbrio entre teoria e prática revela um compromisso com a qualidade da educação ofertada, que, conforme assegura o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, deve estar fundamentada em princípios de gestão democrática e participativa (BRASIL, 1988). Assim, as gestoras demonstram compreender que a atuação docente não se restringe ao conhecimento formal, mas envolve competências construídas na vivência escolar e na contínua articulação entre saberes e fazeres.

A citação de Gatti (2013), ao afirmar que “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”, reforça a importância de considerar, na contratação de professores, não apenas a formação acadêmica formal, mas também a capacidade de articular teoria e prática no cotidiano escolar. Esse entendimento aparece no discurso das gestoras, que indicam critérios como didática, planejamento, motivação e elaboração de instrumentos pedagógicos como fundamentais para a atuação docente. No entanto, ao confrontar esse discurso com a realidade local, especialmente no contexto das escolas de Campo Maior, percebe-se uma dissonância entre os critérios declarados e as práticas efetivamente adotadas. Observa-se, por exemplo, a presença de professores que não atendem plenamente aos requisitos mencionados, o que revela fragilidades nos processos de seleção e acompanhamento da atuação docente. Isso indica que, apesar da existência de diretrizes e princípios formativos, como os defendidos por Gatti (2013), a sua aplicação ainda enfrenta desafios no âmbito das políticas locais de contratação, comprometendo a qualidade do ensino na Educação Infantil.

Diante da relevância da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica, torna-se necessário compreender os obstáculos que dificultam sua efetivação no contexto das políticas públicas locais. Com esse propósito, buscou-se identificar os entraves existentes na

realidade educacional de Campo Maior por meio da seguinte questão: Quais são os principais desafios enfrentados na implementação de programas de formação continuada para professores de educação infantil em Campo Maior?

GESTORA CONVIVER: Os principais desafios que enfrentamos na implementação da formação continuada são, primeiro, a falta de incentivos formais por parte da rede. Outro ponto é a escassez de tempo dos professores, o que dificulta a participação ativa nas formações. Além disso, os conteúdos trabalhados nem sempre são aplicáveis no dia a dia da sala de aula, o que gera desmotivação. Também falta um alinhamento das formações com os planos de carreira e desenvolvimento pessoal dos docentes. E, por fim, a alta rotatividade do corpo docente compromete a continuidade e a consolidação das ações formativas.

GESTORA PARTICIPAR: A implementação de programas de formação continuada para os professores de educação infantil em Campo Maior enfrenta diversos desafios como: Limitações nas Políticas Públicas de Formação Continuada; Falta de Recursos; Dificuldades na Aplicação Prática dos Conhecimentos, entre outros.

No que se refere à formação continuada dos professores da Educação Infantil, Conviver e Participar evidenciaram uma série de entraves que dificultam sua efetivação no contexto da rede pública de Campo Maior. Entre os pontos mencionados estão a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação docente, marcadas pela falta de planejamento contínuo e a descontinuidade das ações. Também foi ressaltada a insuficiência de recursos, tanto financeiros quanto materiais, o que compromete a regularidade e a qualidade das formações ofertadas. As gestoras ainda indicaram que os conteúdos abordados nem sempre se mostram aplicáveis à realidade das salas de aula, o que reduz o impacto das formações no cotidiano pedagógico. Além disso, apontaram a rotatividade de profissionais como um fator que dificulta a consolidação de práticas formativas sustentáveis e o fortalecimento de uma cultura de valorização docente.

A partir das contribuições das gestoras Conviver e Participar, é possível perceber que a formação continuada, embora reconhecida como necessária, ainda enfrenta limitações significativas no contexto da rede pública de Campo Maior. Elas apontam a ausência de planejamento contínuo, a escassez de recursos e a dificuldade de aplicar os conteúdos formativos à realidade das salas de aula como barreiras recorrentes. Esses aspectos revelam um distanciamento entre as ações formativas propostas e as reais demandas do chão da escola. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 232) afirma que é preciso “pôr em prática a concepção de formação centrada nas demandas da prática, nas situações que acontecem efetivamente nas salas de aula”, o que implica reconhecer a escola como o espaço central para a transformação educativa.

Ao mesmo tempo, torna-se evidente que as políticas de formação continuada nem sempre dialogam com os contextos concretos de ensino e aprendizagem. Como enfatiza Libâneo (2006, p. 5), “as políticas educacionais pressupõem políticas para a escola e estas devem basear-se em necessidades e demandas originadas nos contextos concretos”. Quando esse alinhamento não ocorre, há risco de que as formações se tornem meramente formais, desconectadas da prática pedagógica e da realidade local. Além disso, Tardif (2017) destaca que os saberes dos professores são múltiplos, oriundos de diversas fontes — disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Considerar essa complexidade é fundamental para que a formação continuada seja significativa, respeitando e fortalecendo os saberes que os docentes constroem cotidianamente.

Assim, as falas das gestoras revelam um desafio ainda presente: promover uma formação continuada que não apenas ofereça conteúdo, mas que dialogue com a prática, valorize a experiência e responda aos desafios reais da Educação Infantil, respeitando o contexto específico das escolas de Campo Maior.

A análise das falas das gestoras Conviver e Participar confirma a pertinência das reflexões de Libâneo (2004) e Tardif (2017) quanto à necessidade de uma formação continuada que esteja enraizada na realidade escolar. Concorde-se com a perspectiva de que a escola deve ser concebida como a unidade básica da mudança educativa, e que, portanto, as ações formativas devem partir das situações concretas vividas pelos professores em sala de aula. Ao relatarem a dificuldade de aplicar conteúdos formativos à prática cotidiana e a ausência de alinhamento entre as formações e os desafios reais da Educação Infantil, as gestoras reforçam o que Libâneo (2004) defende: políticas educacionais eficazes são aquelas que se fundamentam nas demandas específicas do contexto escolar.

Além disso, é plenamente justificável a crítica à falta de continuidade e estrutura das formações, especialmente quando se compreende, como Tardif (2017), que os saberes docentes são múltiplos e construídos a partir da experiência, da prática, do currículo e das interações diárias. Quando tais saberes não são considerados, corre-se o risco de desvalorizar a trajetória dos professores e tornar as formações esvaziadas de sentido. Nesse sentido, as gestoras demonstram sensibilidade ao reconhecer que uma formação realmente eficaz precisa dialogar com o cotidiano escolar e valorizar a experiência dos docentes. Essa convergência entre teoria e realidade reforça a urgência de políticas públicas que promovam formações contínuas, contextualizadas e comprometidas com o fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Mais do que ofertar ações formativas, é importante compreender como as instituições educacionais acompanham os efeitos dessas formações na prática pedagógica. Para isso, buscou-se identificar os instrumentos e estratégias utilizados para mensurar possíveis avanços na qualidade do ensino ofertado, com base na seguinte pergunta: De que forma a instituição avalia o impacto da formação na qualidade do ensino infantil oferecido?

GESTORA CONVIVER: A formação de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportuniza aprendizados referentes às metodologias educacionais, bem como aos procedimentos utilizados nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

GESTORA PARTICIPAR: A instituição de ensino utiliza diferentes estratégias para medir essa relação, incluindo observações em sala de aula, envolvimento das famílias no processo educativo, feedback dos professores sobre as formações e avaliação do desenvolvimento infantil como forma de acompanhar os efeitos da prática pedagógica qualificada.

As gestoras Conviver e Participar compreendem a formação de professores como uma estratégia fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para elas, os processos formativos contribuem significativamente para a ampliação do repertório metodológico dos docentes e para o aperfeiçoamento dos procedimentos adotados em sala de aula. Ao refletirem sobre a forma como a instituição avalia os efeitos dessas formações, destacaram o uso de múltiplas estratégias, como a observação direta das práticas pedagógicas, o envolvimento das famílias na rotina escolar, o retorno dos próprios professores sobre os momentos formativos e a análise do desenvolvimento das crianças. Esses elementos, quando articulados, permitem à gestão acompanhar de maneira mais sensível e concreta os impactos da formação continuada na qualidade do ensino oferecido, fortalecendo o vínculo entre teoria, prática e resultados no cotidiano educativo.

As gestoras Conviver e Participar demonstram uma compreensão ampliada sobre os efeitos da formação continuada no cotidiano escolar, reconhecendo que ela não apenas favorece a qualificação das práticas pedagógicas, como também exige acompanhamento sistemático. Nesse sentido, relataram que a instituição adota diferentes estratégias para monitorar esse impacto, tais como observações em sala de aula, escuta ativa dos professores, participação das famílias e análise do desenvolvimento infantil. Essas ações indicam um esforço da gestão em integrar a formação dos docentes à prática real, promovendo ajustes e avanços com base em evidências do dia a dia.

Esse posicionamento dialoga com a reflexão de Veiga (2013, p. 20), ao afirmar que “cabe à escola levantar as necessidades formativas de sua equipe, elaborar seu próprio programa de

formação com o apoio dos órgãos centrais e atuar ativamente em todas as etapas — concepção, execução e avaliação.” Tal abordagem fortalece a corresponsabilidade institucional e valoriza o protagonismo da escola na gestão de sua política formativa. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62, parágrafo primeiro (BRASIL, 1996), reconhece a formação docente como um direito dos profissionais da educação, atribuindo ao poder público o dever de garantir não apenas a formação inicial, mas também a contínua, em regime de colaboração entre as diferentes esferas federativas. Assim, percebe-se que a prática das gestoras se aproxima de uma concepção de formação comprometida com a melhoria do ensino, sustentada por políticas públicas e por uma gestão que busca avaliar e aprimorar constantemente a atuação docente na Educação Infantil.

As citações de Veiga (2013) e da LDB (Brasil, 1996) reforçam a compreensão de que a formação docente deve estar diretamente vinculada ao cotidiano da escola e às necessidades reais dos profissionais da educação. Veiga destaca que a própria instituição deve realizar o levantamento das demandas formativas, elaborar seu plano de formação e acompanhar seus resultados com o apoio dos órgãos centrais. Já a LDB, ao garantir esse direito no artigo 62, §1º, aponta a responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios na promoção da formação inicial e continuada.

As gestoras Conviver e Participar demonstram alinhamento com essa perspectiva ao relatarem que a instituição adota estratégias como observação em sala de aula, escuta docente e análise do desenvolvimento infantil para avaliar os efeitos da formação. No entanto, concorda-se apenas parcialmente com essa abordagem, uma vez que tanto as falas de uma das professoras quanto das próprias gestoras revelam que as formações ocorrem apenas uma vez por mês e nem sempre têm conexão direta com a realidade da escola. Essa desconexão torna difícil mensurar com precisão os impactos dessas ações na prática pedagógica. Assim, embora exista um discurso que valorize a formação como instrumento de qualificação, na prática, ela ainda ocorre de forma pontual e desarticulada, limitando seu potencial transformador. Esse cenário revela a urgência de fortalecer políticas formativas mais contínuas, integradas e coerentes com os desafios concretos enfrentados na Educação Infantil.

Diante das transformações sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o contexto educacional contemporâneo, torna-se necessário refletir sobre a adequação da formação inicial dos professores às reais exigências da prática na Educação Infantil. Com base nisso, buscou-se compreender as percepções da gestão escolar sobre possíveis avanços nesse processo formativo, por

meio da seguinte questão: Em que aspectos você acredita que a formação inicial dos professores de Educação Infantil pode ser melhorada para atender às demandas atuais das escolas de Campo Maior?

GESTORA CONVIVER: A formação inicial pode ser melhorada com a oferta de cursos, treinamentos, seminários, grupos de estudos, entre outras atividades que visem aperfeiçoar o desempenho do professor em sala de aula.

GESTORA PARTICIPAR: É fundamental considerar o fortalecimento da prática pedagógica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o aprofundamento em metodologias ativas e inclusivas, além de uma formação que seja contínua e reflexiva.

Ao refletirem sobre possíveis melhorias na formação inicial dos professores da Educação Infantil, as gestoras Conviver e Participar destacam elementos que consideram indispensáveis para uma atuação mais eficaz nas escolas de Campo Maior. Para Conviver, é necessário ampliar as oportunidades de aprendizagem ao longo do curso, por meio de cursos, treinamentos, seminários e grupos de estudos que favoreçam o aperfeiçoamento do desempenho docente. Já a Gestora Participar enfatiza a importância de uma formação que contemple o fortalecimento da prática pedagógica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o uso de metodologias ativas e inclusivas, e que ocorra de forma contínua e reflexiva. Ambas convergem na compreensão de que a formação inicial precisa estar mais conectada à realidade da escola e às exigências do cotidiano educacional, preparando o professor de forma mais integral e responsiva aos desafios da Educação Infantil.

A formação inicial dos professores da Educação Infantil, segundo as gestoras Conviver e Participar, precisa de maior aproximação com a realidade prática e com os desafios contemporâneos da docência. Ambas defendem a inserção de atividades que estimulem o pensamento crítico e a aplicação pedagógica — como seminários, oficinas e grupos de estudo —, bem como o desenvolvimento de competências que favoreçam uma atuação inclusiva, afetiva e reflexiva. Essa perspectiva encontra respaldo na crítica de Pimenta e Lima (2017, p. 7), ao apontarem que “[...] trabalhar a teoria como expressão da prática e fazer desta um espaço de problematização é um desafio a ser defendido e conquistado [...]; essa postura reflexiva nem sempre se encontra nos cursos de formação de professores”. A citação evidencia uma dicotomia ainda presente entre o ensino teórico e a realidade escolar, fragilidade que também é reconhecida na experiência relatada pelas gestoras. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 15, propõe assegurar

políticas que garantam a formação inicial de qualidade e a valorização da formação continuada, como estratégia fundamental para melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, torna-se urgente repensar os cursos de formação docente, aproximando-os da prática educativa concreta e fortalecendo o elo entre teoria, reflexão e ação pedagógica desde o início da trajetória profissional.

As reflexões de Pimenta e Lima (2017) revelam uma das grandes fragilidades da formação docente no Brasil: a dissociação entre teoria e prática. Ao afirmarem que a teoria deve ser expressão da prática e que esta precisa se tornar um espaço de problematização, as autoras denunciam uma lacuna ainda comum nos cursos de formação inicial, marcada pela fragmentação entre disciplinas pedagógicas e conteúdos específicos. Concorde-se com essa crítica, sobretudo ao se considerar a realidade vivida nas escolas públicas de municípios como Campo Maior, onde as exigências do cotidiano escolar se transformam constantemente. A educação infantil, por sua natureza dinâmica e relacional, exige que os professores estejam preparados para lidar com contextos diversos, que demandam não apenas domínio teórico, mas também sensibilidade, criatividade e adaptação contínua.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer em sua Meta 15 a valorização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, indica que a melhoria da qualidade da educação passa necessariamente pela reformulação dos cursos de licenciatura. É preciso, portanto, superar os modelos engessados e descontextualizados, adotando uma abordagem formativa que dialogue com a prática real, com os desafios da inclusão, com as transformações sociais e com o desenvolvimento integral das crianças. Acompanhando essas mudanças de forma realista e comprometida, a formação docente poderá, de fato, responder às demandas atuais das escolas e contribuir para uma atuação mais crítica, consciente e transformadora.

O reconhecimento e o enfrentamento das lacunas formativas que afetam a prática pedagógica exigem uma gestão escolar atenta, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes. Compreender como as escolas públicas têm atuado nesse sentido permite avaliar o papel da liderança escolar na construção de práticas pedagógicas mais qualificadas. Para isso, propôs-se a seguinte indagação: Quais medidas a gestão da escola pública adota para apoiar os professores na identificação e superação de necessidades formativas que possam impactar a prática pedagógica?

GESTORA CONVIVER: Para superar esses desafios, os gestores escolares precisam investir em programas de formação continuada e desenvolvimento profissional. Isso pode incluir a realização de cursos, seminários, troca de experiência e o incentivo a busca por novos conhecimentos e habilidades.

GESTORA PARTICIPAR: A Gestão da Escola Pública adota diversas medidas para apoiar os professores na identificação e superação de necessidades pedagógicas como: observação em sala de aula, reuniões pedagógicas, plataforma de ensino online, análise de desempenho dos alunos e promoção de um ambiente colaborativo.

O fortalecimento da prática docente passa, segundo Conviver e Participar, por um conjunto de ações que permitam identificar e superar lacunas formativas com base na realidade vivenciada nas escolas. Entre as medidas apontadas, destaca-se a importância de investir em programas de formação continuada e desenvolvimento profissional, por meio da oferta de cursos, seminários, momentos de troca de experiências e estímulo à busca por novos conhecimentos e habilidades. Paralelamente, são adotadas estratégias internas que favorecem o acompanhamento mais próximo do trabalho docente, como observações em sala de aula, reuniões pedagógicas, uso de plataformas digitais, análise do desempenho dos alunos e construção de um ambiente colaborativo entre os professores. Essas iniciativas demonstram o esforço da gestão escolar em promover não apenas o aprimoramento técnico, mas também o engajamento coletivo em torno de uma prática pedagógica mais qualificada e responsiva às necessidades da Educação Infantil.

As ações destacadas pelas gestoras Conviver e Participar revelam uma compreensão ampliada do papel da gestão escolar no fortalecimento do trabalho docente. Ao investirem em formações, seminários, trocas de experiências e instrumentos de acompanhamento como observações, reuniões e análise de desempenho, as escolas não apenas oferecem suporte técnico, mas também reconhecem os professores como sujeitos ativos na construção do processo educativo. Essa visão encontra respaldo na afirmação de Domingues (2015, p. 116), ao defender que o desenvolvimento profissional no espaço escolar deve compreender todos os envolvidos — professores, coordenadores e gestores — como protagonistas de sua ação. Nessa mesma direção, Nóvoa (2014) argumenta que é necessário consolidar uma autonomia profissional docente, capaz de valorizar as especificidades do trabalho pedagógico, frequentemente negligenciadas pelas políticas educacionais. As medidas adotadas pela gestão, portanto, caminham no sentido de fomentar esse protagonismo e autonomia, criando condições mais favoráveis para que os professores reconheçam suas necessidades formativas e encontrem apoio institucional para superá-las.

As contribuições de Domingues (2015) e Nóvoa (2014) oferecem uma perspectiva importante sobre o papel da escola como espaço de desenvolvimento profissional e valorização do docente enquanto sujeito autônomo. Ao defenderem que professores, coordenadores e gestores devem ser protagonistas de suas ações formativas, e que é necessário fortalecer a autonomia profissional do magistério, esses autores apontam para um ideal de formação continuada comprometido com a construção coletiva e reflexiva do saber docente.

No entanto, embora essas ideias sejam coerentes do ponto de vista teórico, sua concretização nas escolas públicas, especialmente em realidades como a de Campo Maior, ainda é limitada. Mesmo com algumas medidas pontuais adotadas pelas gestoras — como observações, reuniões e estímulo à formação —, percebe-se que muitas dessas ações são condicionadas por fatores externos, como a escassez de recursos, a alta rotatividade docente e a ausência de políticas mais consistentes. Além disso, nem sempre os professores são, de fato, incluídos nos processos de decisão ou têm suas vozes ouvidas na definição das próprias necessidades formativas. Diante disso, embora se reconheça a pertinência das reflexões de Domingues e Nóvoa, concorda-se apenas parcialmente com a ideia de que os professores ocupam, na prática, esse lugar de protagonismo e autonomia. O que se observa é que esse ideal ainda está em processo de construção e carece de um maior compromisso institucional para se efetivar de forma plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas evidenciadas nesta investigação possibilitaram refletir de forma mais sensível e significativa sobre os caminhos percorridos na formação de professores da Educação Infantil e os impactos que ela tem na prática pedagógica e no desenvolvimento integral das crianças. Durante o estudo, buscou-se compreender como as trajetórias formativas dos docentes influenciam diretamente o dia a dia escolar, principalmente em Campo Maior-PI. As evidências mostram que, quando a formação docente é frágil ou fragmentada das reais demandas da Educação Infantil, a qualidade das experiências oferecidas às crianças fica comprometida. Isso reforça a importância de investir em processos formativos que contribuam para práticas pedagógicas e fazer pedagógico mais conscientes, intencionais e comprometidos com o desenvolvimento infantil pleno.

Acerca da formação de professores da Educação Infantil em Campo Maior-PI, percebeu-se que, embora os docentes tenham formação em Pedagogia, a preparação nem sempre atende às especificidades necessárias para atuar com crianças pequenas. As falas das professoras e gestoras revelaram que a formação inicial, muitas vezes, é fragmentada, com carga horária prática insuficiente e realizada à distância, com encontros presenciais mensais, o que limita a construção de saberes significativos para a prática. Estes achados revelam a necessidade de repensar os modelos de formação docente no Brasil, especialmente para a Educação Infantil.

A pesquisa reconheceu avanços legais e conceituais no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas também mostrou a distância entre discurso e prática na educação brasileira. A Educação Infantil é mais do que essencial; é a base da trajetória humana, onde se constroem bases afetivas, cognitivas, sociais e culturais. Por isso, deve ser tratada com a mesma seriedade e compromisso das outras etapas da Educação Básica. A desvalorização simbólica e material dessa fase compromete não só a aprendizagem presente, mas também o futuro das crianças e da sociedade como um todo.

Acerca da percepção dos gestores sobre a formação dos professores e sua ligação com a prática docente na Educação Infantil, verificou-se que, embora reconheçam a importância da formação continuada, a realidade apresenta grandes desafios. As formações oferecidas aos professores são, na maioria das vezes, esporádicas, pouco contextualizadas e ocorrem geralmente apenas uma vez por mês, tornando-se insuficientes para atender às complexas exigências do cotidiano escolar. Apesar de iniciativas pontuais pela SEMED, faltam políticas estruturadas para

garantir formação contínua, crítica e colaborativa, como um direito profissional e elemento central da qualidade educacional do município.

Diante disso, recomenda-se que as instituições formadoras reformulem os currículos dos cursos de Pedagogia, fortalecendo a ligação entre teoria e prática, ampliando a carga horária de estágios supervisionados e garantindo formação específica para atuar com crianças pequenas. Nas redes de ensino, é essencial estabelecer programas permanentes de formação continuada, com escuta ativa dos docentes, acompanhamento sistemático e sintonia com as realidades de cada escola.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SIMÃO, Márcia Buss. Formação Docente para Educação Infantil nos Currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flakman. 2. Ed. [Reimpre.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 9, p. 1-16, jul./set. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889 Acesso 15 de março de 2025
- BASTOS, Ivanilda Maria E Silva; PEREIRA, Sonia Regina. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil, 2003 Disponível em [http:](http://) acesso em 20/04/2016
- BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O papel da Educação Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?format=pdf> Acesso em 28 de março. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRUNER, Jerome. L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz, 1996. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Acesso 23 de março de 2025.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/> . Acesso em: 28 de março. 2025
- CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e diversidade étnico-racial: um desafio**. Educar em Revista. Curitiba, n. 1, p. 103-113, jan. 2017. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2020. A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs). Educação Infantil: a luta pela infância. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 55-79. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 9, p. 1-16, jul./set. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889. Acesso em 20 de março de 2025.
- DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE

PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p543-553>. Acesso 20 de maio 2025.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Darlan Aragão. Educação Infantil: Uma Análise da Prática Pedagógica. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, n.4, p. 75-96. Jan/2018. Disponível em: [Microsoft Word - 07 Artigo - EDUCAÃÃ...O INFANTIL - darlan \(googleusercontent.com\)](#) Acesso em: 05 maio. 2024.

FRANCO, Santoro Rosário do Amélia Maria, **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagogo. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso: 05 de março. 2025.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225. Disponível em: [ARTIGO MARIA MARTA E VINICIUS LEONY.pmd](#). Acesso em: 20 de abril. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n4.out./dez.2017.9283> Acesso em: 20 de abril. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Característica e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de abril. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, ISSN - 2525-4014

KISHIMOTO, Tizuko. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil**. Pro-Posições, v. 16, n. 3, set./dez. 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 471-486, abr./jun. 2010. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf . Acesso em: 21 de abril. 2025

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F; TOSHI, M, S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

LÜCK. H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) et al. **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2014. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p543-553>. Acesso 20 de maio 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010 a. (coleção pensamento e ação na sala de aula).

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010. A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São paulo: Ática, 2006, p. 71-81 A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017. Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Anais... São Luís/MA: ANPED, 2017. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p543-553>. Acesso 20 de maio 2025.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: PRIORE, Mary Del. (org.) **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 84-106. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 9, p. 1-16, jul./set. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889 Acesso em 20 de março de 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Elizabeth da Cruz. A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vygotsky. 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/.../6/Elizabeth%20da%20cruz%20ribeiro.pdf>. Acesso em: 06 de maio. 2024.

SANTORO FRANCO, M. A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em: 05 maio. 2024.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos; FERRO, Marcos Batinga. Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**. São Paulo, v.8, n.34. set./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/102> . Acesso em: 16 de maio. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, 2005, pp. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>. Acesso 19 de abril de 2025.

SERPA, Ivana Almeida; DE SOUZA, Débora Velasque; PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana; DINARDI, Ailton Jesus. A gestão escolar e a formação de professores: interlocuções e possibilidades. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 543–553, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9396>. Acesso em: 16 maio. 2024.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149> . Acesso em: 16 maio. 2024.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2017. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p543-553>. Acesso 22 de maio 2025.

VEIGA, I. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível. In: VEIGA, I. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. 29a ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-35. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p543-553>. Acesso 22 de maio 2025

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes , 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1 – Informações de perfil

1. Dados pessoais

Nome: _____
 Telefones para contato: _____
 E-mail: _____
 Idade: _____

2. Formação Acadêmica

Graduação: _____
 IES _____ Ano: _____
 Especialização: _____
 IES _____ Ano: _____
 Mestrado: _____
 IES _____ Ano: _____
 267
 Doutorado: _____
 IES _____ Ano: _____

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

1. Discorra sobre sua formação inicial que você teve para atuar na educação infantil em Campo Maior.
2. Comente sobre como avalia sua preparação para os desafios pedagógicos enfrentados em sala de aula.
3. Relate de que maneira os programas de formação continuada têm contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica na educação infantil.
4. Descreva como você aplica as teorias pedagógicas que aprendeu na sua formação acadêmica nas atividades práticas e no planejamento diário das aulas de educação infantil.
5. Indique que estratégias a gestão da sua instituição tem adotado para incentivar o desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil.
6. Descreva de que forma a formação inicial dos professores de educação infantil pode ser melhorada para atender melhor às demandas atuais das escolas em Campo Maior.

PERGUNTAS PARA OS GESTORES

1. Comente sobre os critérios são utilizados pela gestão da rede pública para avaliar a formação acadêmica e as competências dos professores de educação infantil durante o processo de contratação.
2. Relate quais são os principais desafios enfrentados na implementação de programas de formação continuada para professores de educação infantil em Campo Maior.
3. Discorra de que forma a instituição avalia o impacto da formação dos professores na qualidade do ensino infantil oferecido.
4. Descreva em que aspectos a formação inicial dos professores de educação infantil pode ser melhorada para atender melhor às demandas atuais das escolas em Campo Maior.
5. Indique medidas que sua gestão adota para apoiar os professores na identificação e superação de necessidades formativas que possam impactar a prática pedagógica.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO – CAMPO MAIOR/PI
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Campo Maior (PI), ____ de ____ de 2024

Título do projeto: A formação de professores da Educação Infantil em Campo Maior-PI- impactos na prática docente.

Pesquisadora Responsável: Suênya Marley Mourão Batista

Telefone para contato: (86) 99922 - 0384

E-mail: suenyamarley@cpm.uespi.br

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e dela poderá desistir, retirando o seu consentimento, a qualquer tempo, independente de justificativa. Neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir se quer ou não participar desta investigação. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando maiores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida. A pesquisa será conduzida por mim, SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA, e pela pesquisadora assistente ISABELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA.

Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, e outra ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida. Lembramos ainda que, de forma alguma, sua recusa para participação do estudo se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a participação voluntária dos sujeitos.

O título da pesquisa que pretendemos desenvolver é: “A formação de professores da Educação Infantil em Campo Maior-PI- Impactos na prática docente, sob orientação da Profa. Dra. Suênya Marley Mourão Batista. Pretendemos investigar as práticas educativas do pedagogo em ambientes hospitalares da capital Teresina, Piauí. Para isso, esperamos que os professores participem da pesquisa a fim de que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente por meio deste documento, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, com sua história de vida, enfim, possibilitando-nos conhecer sobre sua formação e sua prática docente.

A escolha pela temática da Formação de Professores da Educação Infantil em Campo Maior partiu da experiência da pesquisadora em uma escola, quando percebeu as divergências entre a realidade vivenciada nas escolas e as aprendizagens da universidade. As dificuldades dos professores diante de situações desafiadoras do fazer docente nesse contexto conduziu à iniciativa de investigar como ocorrem os processos de formação continuada dos docentes e de que maneira se articulam às suas necessidades.

A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos da formação de professores na educação infantil no município de Campo Maior-PI na prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. E, como objetivos específicos: caracterizar a formação de professores da Educação Infantil no município de Campo Maior-PI; Descrever como se organiza a Educação Infantil no que tange a promoção do desenvolvimento integral da criança; Identificar a percepção dos gestores sobre a formação dos professores e suas articulações com a prática docente na educação infantil.

A pesquisa proposta apresenta relevância, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, justificando-se pela urgência em enfrentar os desafios evidentes na formação dos professores da educação infantil em Campo Maior, visando melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida às crianças nesse estágio primordial do desenvolvimento. A relevância desta investigação reside na potencial contribuição para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e na promoção de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às necessidades específicas da infância no contexto municipal.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa é a assinatura deste termo. Posteriormente, os participantes serão convidados a participar de uma entrevista narrativa.

Os riscos que a pesquisa oferece são mínimos e relacionam-se a possíveis constrangimentos que os participantes possam vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. No entanto, ressalta-se que estes riscos serão contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado com a finalidade de proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade do sujeito se abster de respostas que não se sentir confortável em responder.

A pesquisadora responsável assume, conforme a Resolução Nº466/12 a assistência imediata e integral aos participantes em caso da ocorrência de danos, considerando-se o

oferecimento de assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, bem como prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

A pesquisa fornecerá inúmeros benefícios aos participantes, oferecendo a possibilidade de reflexão de sua trajetória formativa na profissão docente, reconstruindo diversos momentos de sua atuação com a finalidade de refletir criticamente acerca da prática docente realizada com vistas à formação que possa melhorar esta prática e compartilhar conhecimentos acerca do fazer-se professor.

Em casos de dúvidas ou quaisquer esclarecimentos, o participante pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio de telefone ou e-mail indicado no início deste documento. Para resguardar os caracteres éticos desta investigação a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESPI e o participante pode entrar em contato a qualquer tempo em caso de dúvidas por meio de telefone ou e-mail expostos ao final deste documento.

Ressalte-se que esta investigação é isenta de custos para o participante, assegurando-lhe o direito de ressarcimento diante de quaisquer prejuízos causados. Ademais, a pesquisa não implicará em remuneração para o participante. Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa. A pesquisa não implicará em remuneração para o participante;

Caso aceite participar desta pesquisa, assine ao final deste documento **e rubrique em cada uma das páginas deste documento, por favor.**

De já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

Campo Maior _____ de _____ de 2024

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UESPI

•E-MAIL: comitedeeticauespi@uespi.br

TELEFONE: 3221 4749/32216658 – R-30/ (Luiza)

SALA DO CEP UESPI – RUA OLAVO BILAC, 2335 CENTRO (CCS/UESPI)

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO MAIOR-PI: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Suênya Marley Mourão Batista

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83745524.9.0000.5210

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.417.025

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de terceira versão, com o título A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO MAIOR - PI - IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. O projeto básico apresenta a seguinte justificativa: "A escolha pela temática da Formação de Professores da Educação Infantil em Campo Maior partiu da experiência da pesquisadora em uma escola, quando percebeu as divergências entre a realidade vivenciada nas escolas e as aprendizagens da universidade. As dificuldades dos professores diante de situações desafiadoras do fazer docente nesse contexto conduziu à iniciativa de investigar como ocorrem os processos de formação continuada dos docentes e de que maneira se articulam às suas necessidades". A pesquisa é do tipo qualitativa, exploratória, do tipo bibliográfica e de campo. Nos termos do projeto básico, "considerando os objetivos desta pesquisa, será utilizado como instrumento para coleta de dados a entrevista narrativa". Ainda de acordo com o projeto básico, "a pesquisa de campo será do tipo narrativa, que consiste na forma pela qual as pessoas organizam suas vivências mentalmente para externalizá-las, seja pela fala ou pela escrita. A pesquisa do tipo narrativa nos permite aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem". Os participantes da pesquisa serão 4 professores da Educação Infantil. A amostra será composta por quatro professores da rede pública de ensino do município de

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPÍ**



Continuação do Parecer: 7.417.025

Campo Maior, provenientes da Escola Municipal Mariema Paz e da Escola Vida Verde. Nos termos do projeto, são critérios de inclusão: formação em Pedagogia, atuação na Educação Infantil por um período mínimo de três anos. Adicionalmente, os participantes devem ter disponibilidade para participar de entrevistas e estar dispostos a compartilhar suas experiências e perspectivas sobre a formação e prática docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: analisar os impactos da formação de professores na educação infantil no município de Campo Maior/PI na prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança.

Objetivos específicos: caracterizar a formação de professores da Educação Infantil no município de Campo Maior/PI; Descrever como se organiza a Educação Infantil no que tange a promoção do desenvolvimento integral da criança; Identificar a percepção dos gestores sobre a formação dos professores e suas articulações com a prática docente na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o projeto, os benefícios são: a possibilidade dos colaboradores de expressar suas experiências, assim como compartilhar saberes e conhecimentos da sua prática educativa na área de grande relevância sendo educação inclusiva e humanizadora; e, os colaboradores também poderão com base nos resultados levantar na sociedade questionamentos e reflexões sobre a atuação do pedagogo e os desafios presentes, a fim de demonstrar que nosso papel em sala de aula possui uma grande importância e responsabilidade.

São riscos, de acordo com o projeto: possíveis constrangimentos que os participantes possam vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. Ainda de acordo com o projeto, estes riscos serão contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado com a finalidade de proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade do sujeito se abster de respostas que não se sentir confortável em responder.

Endereço: Rua Vilorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FAÇULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPÍ**



Continuação do Parecer: 7.417.025

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o projeto básico, "A pesquisa proposta apresenta relevância, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, justificando-se pela urgência em enfrentar os desafios evidentes na formação dos professores da educação infantil em Campo Maior, visando melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida às crianças nesse estágio crucial do desenvolvimento. A relevância desta investigação reside na potencial contribuição para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e na promoção de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às necessidades específicas da infância no contexto municipal".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos obrigatórios para análise ética deste protocolo conforme normatizado nas resoluções 466/2012 e 510/2016. As pendências das versões anteriores foram sanadas.

Recomendações:

Após o encerramento da pesquisa apresentar os resultados por meio do relatório final na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa encontra-se APROVADO, porque está elaborado de acordo com as recomendações éticas das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

Considerações Finais a critério do CEP:

O Parecer do colegiado de que o protocolo de pesquisa está APROVADO foi acatado porque encontra-se elaborado de acordo com as recomendações éticas da Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2405862.pdf	23/01/2025 10:45:02		Aceito

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPÍ**



Continuação do Parecer: 7.417.025

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_2025.pdf	23/01/2025 10:44:53	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA2025.pdf	23/01/2025 10:42:53	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/01/2025 18:47:11	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DA DOS.pdf	04/10/2024 08:42:55	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/09/2024 10:11:07	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORE S.pdf	25/09/2024 10:10:25	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_E_I NFRAESTRUTURA.pdf	25/09/2024 10:09:16	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/08/2024 08:33:01	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 27 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
FERNANDA CLÁUDIA MIRANDA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123
Bairro: Bairro do Uruguai **CEP:** 64.073-505
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)2106-0738 **Fax:** (86)2106-0740 **E-mail:** cep@uninovafapi.edu.br