

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

Atena  
Editora  
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

*Open access publication* by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



# Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira



## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL


Everton Marcos Batistela

Airton Carlos Batistela

Celso Eduardo Pereira Ramos

Manoel Adir Kischener

Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

#### A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Suzana Pinguello Morgado

Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

### **CAPÍTULO 3..... 27**

#### EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES

Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>


### **CAPÍTULO 4..... 38**

#### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Verediana Fernandes Sobradriel Fim

Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse

Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

### **CAPÍTULO 5..... 54**

#### AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE

Kássia Silva de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

### **CAPÍTULO 6..... 63**








#### COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Renata Cervinhani

Arthur Guaberto Bacelar Urpia


Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES’	
Andrea de Farias Castro	
Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS	
Daniel Marques de Freitas	
Elias Canuto Brandão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS	
Emerson Sandro Silva Saraiva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>112</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS	
Joel Ramos da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>129</b>
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mauro Antonio de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>138</b>
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC	
Marcio Douglas Floriano	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

## SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva  
Iago Quinto Brandão  
Lucas dos Santos da Silva  
Kelly Rodrigues Barbosa  
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves  
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

### **CAPÍTULO 15..... 168**

#### PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Aldaci Lopes  
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

### **CAPÍTULO 16..... 181**

#### TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI


Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

### **CAPÍTULO 17..... 189**

#### UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL


Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

### **CAPÍTULO 18..... 201**

#### A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA


Danielly da Silva Francisco  
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

### **CAPÍTULO 19..... 208**

#### OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva  
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

**CAPÍTULO 20.....226**

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

**CAPÍTULO 21.....233**

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

**CAPÍTULO 22.....243**

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

**CAPÍTULO 23.....249**

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

**CAPÍTULO 24.....262**

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

**CAPÍTULO 25.....274**

INSPETOR ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101025>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....281**

**ÍNDICE REMISSIVO.....282**

## PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 03/10/2022

**Aldaci Lopes**

<https://orcid.org/0000-0002-6417-737X>

**Ana Cabanas**

<https://orcid.org/0000-0002-7841-1120>

**RESUMO:** Neste estudo, apresentam-se concepções de formação docente continuada oriundas de práticas pedagógicas desenvolvidas em *locus* sobre a Educação Infantil, analisadas sob a ótica teórica e epistemológica da contemporaneidade. Assim, o objetivo é ponderar acerca do paradigma de formação docente na Educação Infantil no Município de Salvador, Bahia, bem como, a qualificação docente. A metodologia foi uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica com método de abordagem dedutivo, procedimento funcionalista e paradigma qualitativo. A reflexão teórica é embasada no Referencial Curricular Municipal de Ensino Infantil de Salvador e na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, a literatura revelou que a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Docentes e discentes se instituem, se criam e recriam conjuntamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Trata-se de uma relação intrínseca entre sujeitos socioculturais, imersos em diferentes universos de historicidade e cultura, enraizados em enredos individuais e coletivos. Portanto, a partir do trabalho realizado pelas Rede Pública de Ensino em Salvador durante os anos de 2016 e 2017

foi devido um programa de Formação Docente Continuada específica para a Educação Infantil que definiu o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI). De modo geral, conclui-se que o saber docente se torna único e potencial construtor de novos saberes devido ao dinamismo cotidiano de salas de aula e escolas, fatos estes incutidos na experiência docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente Continuada. Educação Infantil. Fazer docente.

**ABSTRACT:** In this study present concepts of continuing teacher education arising from pedagogical practices developed in a locus on Early Childhood Education are presented, analyzed from the theoretical and epistemological point of view of contemporaneity. Thus, the objective is to ponder about the paradigm of teacher training in Early Childhood Education in the Municipality of Salvador, Bahia, as well as the teacher qualification. The methodology was a descriptive, documentary and bibliographical research with a deductive approach method, functionalist procedure and qualitative paradigm. The theoretical reflection is based on the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education of Salvador and on the National Curricular Common Base. In this sense, the literature revealed that teaching is established in the social relationship between teacher and student. Teachers and students are instituted, created and recreated together, in an invention of the self that is also an invention of the other. It is an intrinsic relationship between sociocultural subjects, immersed in different universes of historicity and culture, rooted in individual and

collective plots. Therefore, based on the work carried out by the Public Education Network in Salvador during the years 2016 and 2017, a specific Continuing Teacher Training program for Early Childhood Education was due to define the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education (RCMEI). In general, it is concluded that teaching knowledge becomes unique and potential builder of new knowledge due to the daily dynamism of classrooms and schools, facts that are instilled in the teaching experience.

**KEYWORDS:** Formação Docente Continuada. Educação Infantil. Fazer docente.

## 1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta exigências específicas tanto no nível educativo e cultural como nível tecnológico. Portanto, outras áreas de conhecimento como a educação necessita avançar e se adaptar a passos largos para acompanhar as características da Sociedade 5.0 (S5).

Os traços sociais mais marcantes da contemporaneidade são globalização, a revolução tecnológica que vêm inaugurando mudanças também no campo do comportamento social. Assim com a aceleração na velocidade das informações (impulsionada pela internet e da cibercultura), mudam também as relações humanas e as relações do homem com o tempo (D'ÁVILA, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a educação e a Formação Docente (FD) tem sido foco de discussões, a fim de promover a satisfação das necessidades individuais e educacionais no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como mediadora de metodologias de ensino.

Para compreender as dimensões educativas, baseou-se no aporte da fenomenologia existencial para validação do potencial do sujeito em formação. Portanto, Fornari (2009) compreende que para entender as dinâmicas educativas e formativas na complexidade deste cenário é preciso não perder de vista o debate crítico sobre os paradigmas dos modelos teóricos o que estes trazem nas entrelinhas estrutural e estruturante da formação e do olhar sobre os sujeitos.

Além disso, enfatiza-se que o momento é relevante para Educação Infantil (EI), pois, encontra-se marcada por conquistas legais oriundas de políticas públicas voltadas à infância, bem como a valorização profissional e espaços de formação contínuas.

Observa-se que ao longo da história há uma predisposição de se dar um sentido vazio aos saberes e as experiências dos sujeitos. Na EI, as interações e a ludicidade são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Com isso, sendo fundamentais para a capacidade de conviver, estar junto, dialogar e participar, uma vez que, ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo, cujo brincar se torna o modo singular delas se constituírem como sujeitos produtores das próprias culturas.

Desse modo, a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e educacionais numa sociedade que se descobre cada

vez mais em mudança acelerada no contexto formativo contemporâneo à luz de Santos (2000) e Brasil (2016), a experiência e os saberes se formam por meio de um processo de afetividade.

Na visão de Larrosa (2002, p. 19), a experiência é considerada como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece”.

Complementando esse contexto contemporâneo, visando compreender as dimensões educativas a partir da experiência sentido, Fornari (2009) apresenta a fenomenologia existencial para validação do potencial do sujeito em formação e diz que para entender as dinâmicas educativas e formativas na complexidade do cenário atual é preciso focar no debate crítico sobre os paradigmas dos modelos teóricos, os quais trazem nas entrelinhas estrutural e estruturante acerca da formação e do olhar sobre os sujeitos .

Em termos de articulação e possibilidades dos saberes da infância e dos docentes e os modos curriculares, tem-se como referência as “Infâncias devir” que se refere à infância e à criança em formação, contextos de vida e possíveis devir em pessoas, grupos, instituições e legislações, de e como ele deixou reticências complemento com os meios (MACEDO, 2013).

Logo, a partir de um paradigma relacional é possível ir além de currículo que privilegie aspectos insulares, mas que, tratem das crianças como sujeitos significativos e em formação. Trata-se de uma defesa pelo compromisso com a valorização da pessoa-criança no que pode ter em particular e tem como referência a relação dialógica pessoa-pessoa e pessoa mundo.

O campo dos saberes representa a articulação com o mundo e no mundo que o cerca com as infâncias/crianças na formação profissional. Representa também um saber plural e dinâmico construído no percurso da tensão e das contradições da contemporaneidade (CHARLOT, 2005).

Por isso, ressaltam-se que os saberes docentes concebem a riqueza da incompletude da profissionalização docente, neste espaço tempo englobando uma dimensão da infância/criança ativa e curiosa por conhecer, a qual deve ser preenchida com as subjetividades. Como dito por D'Ávila (2008 p. 37), “é uma dimensão sensível, vinculado à experiência estética e lúdica”.

Nessa perspectiva, reflete-se sobre saberes docentes como uma análise do processo de múltiplas articulações que entrelaçam à docência com/para as infâncias/crianças com os meios, visto que na EI estes saberes podem favorecer possibilidades de diálogos.

Como expressado por Tardif (2000, p. 36), o saber docente é visto como saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

É assim que os saberes são fontes de inspiração que potencializam a práxis docente na relação com os sujeitos que são objetos da ação. Ainda sobre os saberes, D'Ávila (2008,

p. 6) retroalimenta a relevância de se assegurar tempos e espaços de formação em que “[...] a prática docente é um *locus* de formação e produção de saberes”.

Em síntese, os saberes representam uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção. Aqui, não só os saberes como sinônimos de conhecimento oriundos de práticas sociais, mas, especialmente, o saber ser e expressivo, ontológico, como real do sujeito, que o faz viver cada realidade estrutural (social, política, cultural, econômica, profissional, pedagógica *etc.*) de acordo com o modo de ser, pelo qual responde e se responsabiliza, inclusive socialmente (D’ÁVILA, 2008).

Comunga com esta ideias, Nóvoa (1991) aponta o processo de construção da identidade como histórico, social, pessoal e profissional docente, podendo ser considerado um processo formativo de crianças e professores pautado nos saberes e nas experiências e interações, constituídos na dialética entre as dimensões pessoais e coletivas.

Nesse contexto, a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização de saberes das crianças e dos professores com/para os meios e se configuram elementos norteadores da formação e da ligação contribuindo à construção das identidades.

Quando Kramer (2001) conceitua a infância, considera a participação produtiva da criança, o tempo de escolarização, a socialização no contexto familiar, comunitário e a condição socioeconômica.

Dessa forma, esta pesquisa encontra ressonância no sentido da restauração da infância/criança como sujeito de saberes, com construção de situações propícias a experiências formativas a fim de favorecer e fortalecer meios para potencializar o devir das infâncias e crianças no seu cotidiano, sendo vista de forma crítica e política respeitando o contexto formativo das famílias.

A rigor, a relevância do estudo tendo como pauta as cenas formativas para a profissionalização docente diz respeito à participação ativa dos professores no processo de investigação e formação, marcando a indissociabilidade entre teoria/prática.

Configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

É nesse sentido que são pertinentes estudos sobre processos formativos. Assim, o cotidiano formativo vivenciado e/ou produzido no âmbito da Rede Municipal de Educação de Salvador conduz ao sujeito correlato e unido no próprio ato. Contudo, pesquisa objetiva ponderar acerca do paradigma de formação docente na Educação Infantil no Município de Salvador, Bahia, bem como, a qualificação docente.



## 21 FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTEMPORANEIDADE: VIA DE MÃO DUPLA PARA O FAZER DOCENTE

Guiada pelo conceito apresentado por Nóvoa (1997) sobre Formação Docente Continuada (FDC) no qual afirma que esta é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, indica uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Com isso, ressalta-se que além do espaço de FDC, o professor deve ser analisado e considerado nas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, tendo em vista que esta formação precisa ser concebida como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Nóvoa (1997) acentua que em alguns fazeres formadores, ainda carregam consigo modelos da FD, os quais foram sendo desenvolvidos ao longo das décadas no sistema educacional.

D'Ávila (2008) apresenta algumas características para classificar a ação de FD inspirada nos modelos: artesanal, instrumental tecnicista e sociopolítico. Além de descrevê-los, nesse artigo, os determina como parâmetros norteadores da análise.

No modelo artesanal é pressuposto um fazer baseado na intuição, objetivando a docência como ofício e não como profissão e desenvolve uma forma de aprender pouco analítica. Compreende-se que aprende a ser professor sendo, usando a observação e a imitação como principais estratégias do fazer docente. A principal consequência desse modelo para o sistema educacional é a desqualificação da profissão docente, marca vista até hoje.

Enquanto, o modelo instrumental tecnicista implica um microensino, um fazer docente baseado no estabelecimento de dicotomias para o ensino e a aprendizagem, bem como um distanciamento do contexto pedagógico. Nesse cenário instrumental, a técnica sobrepõe todo o conhecimento e reflexão, porém não é possível esquecer que a prática é uma dimensão do conhecimento, mas não a única e por isso não pode ser supervalorizada em detrimento de outras dimensões. Sugere-se, então, a superação da visão aplicacionista da teoria sobre a prática, fortalecendo a ação docente para que seja viva e real.

Por fim, o modelo sociopolítico surge com vistas a negar os pressupostos desenvolvidos no modelo instrumental, trazendo a educação como uma prática social, numa perspectiva contextualizada e historicizada, porém causou um vácuo na práxis pedagógica, abrindo lacunas não só acerca do como se ensina, mas também do como se aprende.

Não obstante, na contemporaneidade, compreende-se que formar o educador não deve ser uma imposição autoritária, uma ação desqualificante da profissão docente, nem tampouco um recurso de reflexão social, mas um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros educadores em um processo dialógico de emancipação.

Teixeira (2007) evidencia que a docência se instaura na relação social entre docente

e discente. É impossível um existir sem o outro. Docentes e discentes se instituem, se criam e recriam conjuntamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si, pois há outro a partir do outro. Trata-se de uma relação intrínseca entre sujeitos socioculturais, imersos em diferentes universos de historicidade e cultura, enraizados em enredos individuais e coletivos.

Nesse sentido, a FDC continuada se dá de maneira complexa e perpassa espaços formativos como a escola, o currículo, o ensino e a própria profissão docente.

De acordo com os ideais de Nóvoa (1997), ao se pensar na ideia de formação continuada, é preciso colocar em pauta uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Por isso, ressalta-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Nessa perspectiva, conhecer o professor, a formação inicial e as relações que estabelece com os outros profissionais no ambiente escolar e com a comunidade que faz parte dela é fundamental para traçar novos sentidos às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Conforme os pensamentos de Saviani (2009), a FD só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

A escola é o lócus da FDC, um lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na práxis docente.

A FDC, aqui mencionada, é aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30). Todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber.

É assim que os saberes são fontes de inspiração que potencializam a práxis docente na sua relação com os sujeitos que são objetos da sua ação. D’Ávila (2008, p. 6) retroalimenta a relevância de se assegurarem tempos e espaços de formação em que possa ser evidenciada uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção.

Para Tardif (2000), os estudos sobre os saberes docentes se constituem como possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores;

trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

### **31 O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE SALVADOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Baseando-se no referencial teórico e epistemológico supramencionado, entre os anos de 2014 e 2016, a Rede Municipal de Educação de Salvador, Estado da Bahia, vivenciou processos formativos os quais foram experienciados novas possibilidades de construção do fazer docente. Diante de um quantitativo grandioso de escolas e profissionais, o trabalho por representatividade foi a forma encontrada para encorajar o redesenho do fazer docente nessa Rede Municipal.

O pontapé inicial desse movimento foi a EI, quando, em 2014, reuniu representantes dos profissionais que atuam com a Educação Infantil em todas as instâncias e formou-se Grupo de Trabalho (GT), envolvendo diretamente todos os atores que promovem a educação infantil no município, seja na coordenação geral do processo pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pela Gerência Regional Escolar (GRE), seja no chão da escola (gestores, coordenadores e professores).

Durante esse processo, com base no que os profissionais da rede pública desenvolviam em Unidades Escolares (EU), foram elaborados os documentos norteadores para o fazer da EI na Rede Municipal de Salvador. Após a confecção e recebimento destes documentos nas EU, iniciou-se o processo de FDC, com reuniões sistemáticas para os profissionais envolvidos com o fazer da EI.

Ao longo do ano de 2016, os materiais produzidos foram analisados e refletidos, selecionando os pressupostos que direcionaram o fazer da EI nos próximos anos na Rede Municipal de Ensino. Um dos obstáculos enfrentados para a concretização desse fazer foi a frequência dos profissionais à formação.

Concomitante a esse movimento e da avaliação desses materiais pelos professores, iniciou-se o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e dos gestores, tomando-os por multiplicadores dos pressupostos norteadores que foram discutidos e debatidos para alicerçar e alavancar o fazer docente, bem como, os processos formativos em 2017 a partir do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI).

O RCMEI de Salvador representa a luta pela autoria de um documento norteador e por materiais a serem utilizados no cotidiano da EI. Tem raízes fortes entre os gestores, coordenadores e professores o que sucinta possibilidades de formação refletida no currículo e nas práticas pedagógicas. Com isso, o reconhecimento de que há um saber produzido derivada da produção coletiva da comunidade escolar, promovendo a autonomia para pensar o processo educativo na EI.

Entretanto, as marcas das vozes da infância/crianças não foram contempladas neste processo, o que requer análise, questionamentos e estudo, porque um referencial de qualidade deve ser pautado nas características e nas necessidades de infância/crianças, atentos às condições histórica, social, cultural e econômica.

Nesse caso, é salutar se debruçar de forma investigativa sobre o entrecruzamento das dimensões formativas e o exercício da profissionalização docente na EI refletindo os saberes da Infância/criança na produção cultural nos meios<sup>1</sup>, com o foco na criança, nos docentes e suas produções.

Nesse entendimento, o estudo de fenômenos educativos na contemporaneidade deve primar pela voz dos sujeitos e valorizar os saberes da infância/criança e dos professores para a construção de uma proposta formativa que considere a condição humana nas seguintes dimensões: saberes, meios, formação e modos curriculares.

Outro fator revelado é o fato de que as crianças e os professores da Rede Municipal de Educação tenham o direito a uma educação que faça sentido, bem como, uma possibilidade para se repensar e reavaliar a proposta curricular do município.

#### **4 | CENAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A premissa é que se efetive uma caminhada plural da infância/crianças e professores de modo a construir relações significativas entre currículos docentes e crianças, considerando a formação humana socialmente referenciada. Além disso, um processo de formação que consolida uma demanda dos sujeitos da educação e apresenta dimensões e concepções da gênese da profissionalização docente, tão significativas para infância/crianças e professores.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1997, p. 10)

Assim, que docentes da EI de uma Gerência de Ensino<sup>2</sup> do Município de Salvador se reuniram para um processo de Formação do Programa Nossa Rede Educação Infantil, no dia 17 de novembro de 2016. Os docentes da pré-escola e creche estiveram reunidos munidos do material<sup>3</sup> organizado pelo programa. Nesta dia, a pauta de formação envolvia relatos de experiências e discussão teórica baseada nas orientações acerca das linguagens das crianças e o fazer pedagógico docentes.

Inicialmente, foi solicitado que os professores fizessem a leitura do material Nossa Rede que trouxeram conforme solicitação feita para a gestão escolar. Todavia, metade

<sup>1</sup> Aqui compreendidos como espaços vividos pelos sujeitos, em que as mídias digitais são contempladas nas interações com e entre crianças e professores.

<sup>2</sup> Responsável pelo acompanhamento de um grupo de escolas, tendo como referência e monitoramento das escolas no Município de Salvador.

<sup>3</sup> Nossa Rede é referência para o segmento creche e as orientações pedagógicas para a pré-escola.

do grupo não levou o material solicitado, mas, foram disponibilizadas cópias para a continuidade do processo de formação.

Em semicírculo, os docentes se organizam em três grupos distintos: na lateral direita um grupo com docentes/estudantes sujeitos ativos discutindo a prática e realizando as leituras propostas; no centro de frente, um grupo de docentes muito conectados, havia quase um grupo de uma única escola que se concentraram neste turno; e na lateral esquerda um grupo de professores que pouco falavam, não se aproximaram um do outro e pouco dialogavam.

Ao abrir a discussão, os docentes iniciaram silenciosos, depois falavam pouco das experiências, até que uma, após resolverem em grupo, falar da ausência de material e da falta de recurso. Um grupo falou da experiência, entretanto, não conseguiu demonstrar a relação entre a proposta de atividade com os objetivos proposto na atividade.

Então a professora formadora afirmou: Aqui, é preciso identificar como se dá o diálogo da prática com a proposta do programa Nossa Rede. Quais linguagens contempladas nas experiências com as crianças? Como articular linguagem visual e corporal?

Diante deste contexto, sugeriram duas experiências. Na primeira, a partir da cantiga o Trem Maluco, presente no álbum de experiências<sup>4</sup>, se observou a imagem das crianças do município fazendo o movimento de um trem e cantando a música.

A professora 1 disse: “Foi possível, a partir desta proposta desencadear outros movimentos propostos pelas crianças também, ao mesmo tempo que, valorizar a cultura resgatando as cantigas populares. As experiências favorecem uma multiplicidade de linguagens e o professor precisa ter conhecimento deste aspecto”.

Em seguida, a professora 2 falou: “Sobre a motivação das linguagens trabalhamos com diversos materiais e provocamos os estudantes para ampliar as linguagens. Para ampliar a linguagem oral no grupo 3, utilizei como recurso um mascote que as crianças levam para casa e passam o final de semana com as famílias e na segunda-feira as crianças chegam com muitas novidades. Esta proposta, potencializou o trabalho com as demais linguagens porque as crianças passaram a falar mais e comunicar os fatos”.

Depois pairou um silêncio. A formadora questionava por mais experiências no grupo de professores. Mas, não houve. Havia um grupo de professores, inquietos e que se movimentavam muito e conversavam entre si. A formadora então analisou as socializações feitas e fez as validações.

Essas cenas apresentaram processos de significações sobre a formação docente e expressaram sentidos/significados, bem como, articulavam com o todo das descrições aqui propostas. A escolha destas cenas, porém, não significa escolher situações sem intencionalidade, mas considerá-las a partir de manifestações dos sujeitos, que apresentam posturas que manifestam um processo formativo.

---

4 Material para as crianças de pré-escola construído no programa Nossa Rede pela AVANTE com a participação dos professores.

Nessa perspectiva, o encontro formativo organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) apresentou um desejo de uma formação continuada pautada nas narrativas dos sujeitos para validação do Programa Nossa Rede Educação Infantil.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional fazem algo a mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional (REIS, 2008, p. 20).

Nesse sentido, foi desenvolvida pela SMED uma iniciativa de um processo de formação pautada nas narrativas e iniciativas motivadoras para qualificar a prática pedagógica.

De um lado, os docentes, ao narrarem as vivências, olharam para si, o que se caracteriza por uma tomada de consciência da função e a relevância da formação. Portanto, esta ação docente a partir das narrativas revela um processo de profissionalização.

De outro lado, o silenciamento, geraram alguns questionamentos: Será que as vozes do silêncio representam uma resistência? Uma ausência de compreensão dos processos educativos? Configura-se na indissociabilidade entre teoria e prática como fonte de conhecimento e transformação da ação pedagógica? Será reflexo do proletariado docente? Ou ausência de diálogos e princípios que fortaleçam uma formação continuada de professores? Quanto a esses questionamentos

[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1992, p. 72).

Trata-se de considerar os diálogos e o significado do contexto da formação continuada para os sujeitos profissionais da EI imersos nas UE. Nesse caso específico, são docentes licenciados em Pedagogia que já atuam na EI. Há uma dimensão que envolve a consciência real que precisa ser considerada, esta inclui objetivos como incluir a profissão docente, contribuindo para melhor compreensão das vozes silenciadas no contexto.

Do mesmo modo, na leitura empreendida nas cenas, volta-se novamente o olhar para a ação pedagógica dos docentes em formação, na qual se observa a mesma lacuna ou esse silêncio sobre o contexto local, surgindo outras indagações: O que estaria silenciando as falas em torno do Material Nossa Rede Educação Infantil? Por que os docentes estão se negando a falar da prática?

Esse tema interessa e preocupa porque não há como se pensar em formação sem o desejo docente desde a análise das vozes do silêncio. Estas, são vozes que dizem muito quando se pensa em implementar um programa de educação e, conseqüentemente, no fazer pedagógico do professor.

Ainda sobre a reflexão acerca das vozes do silenciamento, destaca-se a FDC

na perspectiva de que a EI demanda de profissionais qualificados para atender as especificidades do cuidar e educar a crianças de 0 a 5 anos. Como dito por (FORMOSINHO & FORMOZINHO, 2018) a formação docente da primeira infância tem uma práxis vinculada ao desenvolvimento humana que marca contexto relacional do educar e cuidar em que são formados, percebendo esse contexto formativo como instituinte de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional docente.

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência do trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, o diálogo entre teoria e prática, em momentos de formação, bem como, a superação das vozes do silêncio reflete férteis possibilidades de formação para os profissionais de EI, apenas se a formação for o foco do docente e da instituição que oferta este processo.

## **5 | CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS MARCAS QUE SE TRANSFORMARÃO EM PARADIGMAS**

Diante do exposto sobre o percurso de construção desenvolvido ao longo do processo formativo, remete-se à construção de alguns paradigmas que alicerçam o fazer da formação continuada na contemporaneidade.

A FDC é uma releitura das experiências da escola e tomando essa premissa como primeiro paradigma, compreende-se que o fazer cotidiano alicerça o saber docente. Contradizendo o modelo de FDC desenvolvido nos anos 1990 e 2000, ao considerar que o professor precisava de técnicas descritivas e eficazes para desempenhar com qualidade o fazer pedagógico.

O primeiro paradigma identificado foi a qualificação dos processos educativos que perpassa a prática docente e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas no chão da escola, considerando a infância. Ao propor que os materiais didático-pedagógicos sejam construídos coletivamente, ainda que por representatividade, pelos professores conduz o saber docente a um novo direcionamento e fazer pedagógico. Com isso, a validação do que é desenvolvido na escola cotidianamente fortalece os saberes docentes.

Enquanto, o segundo paradigma foi que a FDC possibilita ao sujeito o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo em um processo dialógico de emancipação. Só é possível transformar ações a partir do reconhecimento do docente enquanto sujeito crítico e produtor de conhecimentos e valores para a sociedade.

O referencial da FDC deve ser sempre o saber docente, tendo como premissa o terceiro paradigma que se assenta na concepção do fazer docente como base, buscando sempre o reconhecimento e a valorização desse saber. O fazer docente é o princípio, o meio e o fim para que os objetivos da ação educadora sejam alcançados.

De modo geral, conclui-se que os desafios postos aos professores a cada dia que se entra em uma sala de aula, a cada olhar atento e desatento, mostram reflexões que permeiam a busca por estratégias, teorias e ações que gerem o desenvolvimento da aprendizagem. É, por isso, que o saber docente se torna único e potencial construtor de novos saberes devido ao dinamismo cotidiano de salas de aula e escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar**. Brasília, 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**. Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Brasil: ArtMed, 2005.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

D'ÁVILA, C. M. Formação docente na Universidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 30, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2003.

FORNARI, L. **Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor**. 2009. 184 f. (Tese) – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11746> Acesso em: 02 ago. 2022.

KRAMER, S. Formação de profissionais da Educação Infantil: e tensões questões. In: MACHADO, M. L. (Org). **Encontros e Desencontros da Educação Infantil**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2002.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 20-8, jan./abr. 2002.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Formação Contínua de Professores**. Realidades e Perspectivas. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote- IEE, 1997.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Revista Nuances: Estudos sobre educação**, v. 15, n. 16 p. 17-34, jan./dez. 2008.



SANTOS, M. Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Brasil: Record, 2000;

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, Brasil: DPeA, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade - Revista de Ciência em Educação**, v 28, n. 99, maio./ago., 2007.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

### B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

### C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

### D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

## E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

## F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

## **G**

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

## **H**

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

## **I**

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

## **L**

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

## **M**

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

## **N**

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

## **O**

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

## **P**

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165

Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

## **R**

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

## **S**

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

## **T**

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

## **U**

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina