

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: contextos e desafios em municípios do sul da Bahia<sup>1</sup>**

**ROZIANE AGUIAR DOS SANTOS**

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

**EMILIA PEIXOTO VIEIRA**

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

**CARLA DOS REIS SANTOS**

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

**JACIARA DE SOUZA SANTOS**

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

### **Resumo**

O estudo está inserido na pesquisa intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE/ UESC – BA, 2015-2017, e buscou analisar as mudanças ocorridas, a partir dos anos 1990, na gestão escolar e no trabalho dos/as docentes da Educação Infantil em redes públicas municipais situadas no Sul da Bahia. Fazemos, portanto, um recorte temporal, que abrange o período de 1996 a 2016, tendo como marco regulatório a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996. A formação dos/as professores/as constituiu uma das dimensões importantes na realização deste estudo, e buscamos entender como os municípios contribuíram para a formação continuada dos/as professores/as. Para o percurso metodológico, optamos por uma pesquisa mista (qualitativa e quantitativa), por considerá-la coerente aos pressupostos teóricos e aos objetivos da pesquisa, mais fundamentalmente por estar adequada ao contexto de investigação. O estudo nos auxiliou a compreender os desafios que se apresentam à formação de professoras da Educação Infantil na região, considerando os limites das políticas e propostas de formação em nível nacional e os desafios para a efetivação das políticas de valorização dos profissionais de magistério, incluindo as medidas de formação inicial e continuada para a Educação Infantil nos municípios da região.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de Professores/as. Política Educacional. Trabalho Docente.

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> A região Sul da Bahia, conhecida como Território de Identidade Litoral Sul (TILS), abrange uma área de 14.736,20 Km<sup>2</sup> e é composta por 26 municípios, com limites extremos em Maraú ao norte e Canavieiras ao sul. A população total do território, em 2022, foi de 738.972 habitantes (IBGE, 2022). Em 2018, o número de habitantes era de 741.719, dos quais 139.828 vivem na área rural, o que corresponde a 18,10% do total. Possui 13.929 agricultores familiares, 2.330 famílias assentadas, 13 comunidades quilombolas e duas terras indígenas (IBGE, 2018).

The study is part of the research entitled “School Management and Teaching Work in Early Childhood Education in Southern Bahia: challenges and perspectives”, developed by the Public Policy and Educational Management Research Group – PPeGE/UESC – BA, 2015-2017, and sought to analyze the changes that occurred, from the 1990s onwards, in school management and in the work of Early Childhood Education teachers in municipal public networks located in the South of Bahia. Therefore, we make a temporal cut, which covers the period from 1996 to 2016, with the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education/LDB of 1996 as a regulatory framework. The training of teachers constituted one of the important dimensions in carrying out this study, and we sought to understand how municipalities contributed to the continued training of teachers. For the methodological approach, we opted for mixed research (qualitative and quantitative), as we consider it coherent with the theoretical assumptions and objectives of the project, more fundamentally because it is suitable for the research context. The study helped us understand the challenges facing the training of Early Childhood Education teachers in the region, considering the limits of training policies and proposals at national level and the challenges for implementing policies to value teaching professionals, including initial and continuing training measures for Early Childhood Education in the municipalities of the region.

**Keywords:** Child education. Teacher Training. Educational politics. Teaching Work.

## Introdução

A formação dos/as professores/as que trabalham com a Educação Infantil sempre foi foco de discussão e está em crescente ascensão nos tempos atuais, pois pensar em qualidade da educação remete-nos à formação do/a professor/a.

O presente texto trata da análise de resultados de uma pesquisa intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE/UESC – BA, de 2015 a 2017, e buscou analisar as mudanças ocorridas, a partir dos anos 1990, na gestão escolar e no trabalho dos/as docentes da Educação Infantil em redes públicas municipais situadas no Sul da Bahia.

Neste estudo fizemos, portanto, um recorte temporal, que abrange o período de 1996 a 2016, a partir do marco regulatório da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Nos anos finais da década de 1980 e início dos anos 1990, marcados por intensas mobilizações sociais, foram assegurados importantes conquistas para a educação da criança pequena no país. Tais conquistas referem-se à definição da Educação Infantil como dever do Estado, direito da criança e uma opção da família, ofertada em instituição educativa, integrada aos sistemas de ensino – e não às secretarias de assistência social – e sob a responsabilidade **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 22, p. 4897 - 4910, maio, 2024.

prioritária de oferta do município, em regime de colaboração técnica e financeira com estados e a União.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e dever do poder público, a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, no ano de 1996, consistiu em importante avanço para a oferta dessa etapa da educação nacional em estabelecimentos organizados para esse fim.

As políticas de formação de professores/as para Educação Infantil acentuaram-se na década de 1990, principalmente com a crescente exigência da necessidade de que a formação inicial seja realizada em cursos de licenciaturas nas universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) – e também com a oferta de formação continuada realizada pelos governos Federal, Estadual e Municipal.

Desse modo, para melhor refletir acerca das políticas públicas voltadas para formação de professores/as, especificamente da Educação Infantil, é relevante compreender o conceito de Políticas Públicas. Höfling (2001) entende as políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). Nessa direção, as políticas públicas são diretrizes traçadas por um governo, visando ao desenvolvimento de um determinado setor da sociedade, compreendidas, no entanto, como responsabilidade do Estado, mas não pensada unicamente por essa instituição. A autora faz uma distinção entre Estado e Governo,

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nessa perspectiva, as decisões de um governo constituem-se em instrumentos a partir dos quais o Estado age na direção da sociedade, a fim de encaminhar demandas e resolver problemas reivindicados por diferentes grupos sociais. Para a autora, “neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (p. 31). A política educacional se insere no contexto do Estado capitalista, em que as políticas voltadas para a educação “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31).

São nos embates entre Estado e sociedade, mesmo compreendendo a complexidade dessa relação de forças entre blocos de poder, como destaca Poulantzas (1985), que vai se desenhando uma determinada política na sociedade, a qual tem também muito

a ver com a capacidade de luta e reivindicação dos grupos sociais (VIEIRA, FIAMENGUE, 2022, p. 44).

Para Höfling (2001), “a educação também assume ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado” (p. 34). Isso ocorre porque a implementação da política pública para uma determinada sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

As políticas públicas são, desse modo, estrategicamente utilizadas como um mecanismo de resolução “pacífica” dos conflitos pelo Estado, que busca direcionar seus esforços para manter uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses de determinado grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados, cumprindo assim sua função de reproduzir as relações e estruturas de poder na sociedade de classes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) constituem como instrumento orientador de formulação de políticas e para consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. As DCNEI trazem, em seu texto, orientações acerca da função, atendimento e organização da Educação Infantil. Trata, assim, da organização de políticas e práticas pedagógicas, observando o eixo estruturante da Educação Infantil, brincadeiras e interações; do binômio cuidar e educar; e da formação específica para os/as profissionais da educação infantil; da avaliação.

4900

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

A complementaridade das DCNEI/2009, em relação à formação continuada na Educação Infantil, está disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>2</sup> (2010), que versam sobre a formação inicial e continuada, tanto no seu texto como na resolução que fixa as diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 58) enfatizam a formação inicial e continuada do professor afirmando que esta deve ser assumida como “[...] compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional,

<sup>2</sup> Neste texto não consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), as quais apresentam a formação mínima exigida em nível superior como um princípio fundamental para a qualidade da educação, mas a temos como uma importante política, que a época da pesquisa, ainda estava em processo de formulação da política.

que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação/PNE, com 20 metas para educação nacional, as quais devem ser realizadas até 2024. A meta 16 trata exclusivamente da formação continuada, conforme a legislação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as)** os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, n.p., **grifo nosso**).

Atender às especificidades da prática docente, de modo a ampliar as oportunidades de formação dos/as professores/as. Em 2016, perseguindo formas de efetivação da política de formação de professores/as, foi elaborado o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entre os princípios elencados, o Artigo 2 – inciso IV – menciona a formação continuada, afirmando “a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2016, n.p.). No inciso V, temos ainda a menção à “[...] articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino”.

Vale ressaltar que a formação inicial e continuada – com sua organização, realização e efetivação – é elemento preponderante no documento, uma vez que há a elaboração de uma política pública descrita por meio de ações e programas que visam atender à realidade educacional, bem como às demandas da prática docente.

Apesar de, desde a LDB (1996), no artigo 67, estabelecer parâmetros para as políticas de valorização dos profissionais da educação, as quais contemplam a garantia de formação continuada – prevendo o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, a carreira com ingresso por concurso público e progressão, bem como a garantia de condições adequadas do exercício da profissão (BRASIL, 1996), encontramos barreiras e contradições no país, e descompassos entre esses preceitos legais e a garantia de sua efetivação.

A análise do papel do Estado para a educação brasileira, especificamente para formação de professores/as, segundo Vieira e Fiamengue (2022, p. 44 apud Nakatani, 2020),

contudo, não pode ser dissociada do contexto mais amplo de (re)configuração do capital – em seu momento de profunda contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e o crescimento do capital fictício no contexto da mundialização do capital, com a concentração e centralização de capitais –, cada vez mais influenciado por adoção de princípios neoliberais e de políticas neoconservadoras.

Foi nessa contradição e complexidade que esta pesquisa foi realizada, e os “achados” do estudo consideram esse contexto, especialmente o período de crise política e econômica no Brasil iniciado em 2014, “acentuada em 2016, com o golpe parlamentar que levou à deposição da Presidente da República, Dilma Rousseff, ocasionando os desmontes das políticas públicas sociais” (Vieira; Fiamengue, 2022. p. 44).

### **Percurso metodológico da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em 26 municípios que constituem o Território de Identidade Litoral Sul (TILS) da Bahia. Na etapa inicial, 473 docentes participaram da investigação, respondendo às questões de um questionário elaborado com questões abertas e fechadas, aplicadas diretamente pela equipe de pesquisa nos meses finais do ano de 2016 e ano de 2017. O questionário foi composto por 120 questões, destinadas às professoras, coordenadoras e gestoras efetivas da Educação Infantil das escolas situadas nas zonas urbana e no campo, contendo eixos com os temas: perfil docente; carreira docente; condições de trabalho; organização do trabalho; formação de professores/as; representação da profissão; opinião sobre educação, temas gerais, consumo cultural e tempo livre.

Contatamos as 26 Secretarias de Educação dos municípios, por meio de correspondências eletrônicas (e-mail), telefones e outras tecnologias como aplicativo de mensagens instantâneas – *WhatsApp*, além de algumas idas às Secretarias de Educação dos municípios. Dos 26 (vinte e seis) municípios convidados a participar da pesquisa, três se recusaram a fazer parte deste trabalho e a responder nossa demanda.

Fomos aos 23 municípios do Sul da Bahia e aplicamos o questionário diretamente aos/as professores/as, coordenadores/as e gestores/as efetivos das redes e que no período exerciam a função na Educação Infantil. Durante a aplicação dos questionários, o grupo de pesquisa foi pessoalmente às cidades, locais do estudo e, além da aplicação, algumas ações educacionais formativas foram realizadas nesse período, como palestras, minicursos, participação em jornadas pedagógicas etc. Tais ações foram decisivas para o comprometimento da equipe de pesquisa e das redes, além de possibilitar o contínuo momento de pesquisa e formação.

Neste texto, apresentamos as análises referente à formação dos/as professores/as da Educação Infantil dos municípios do Sul da Bahia investigados. A formação dos/as professores/as, como já mencionado anteriormente, é uma dimensão importante para a

valorização do magistério e para uma educação de qualidade, portanto, foi ponto de reflexão para entendermos como os municípios organizaram sua política de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil.

## **O Perfil e a formação inicial de professores/as da Educação Infantil do Sul da Bahia**

Com base nos dados da pesquisa, 98,9% das professoras que responderam ao questionário são do sexo feminino e 88,3% atuam em escolas situadas na zona urbana. É importante ressaltar que ser docente do sexo feminino é um dado conhecido na educação brasileira, especialmente na Educação Infantil. Segundo Ferreira (1998), a feminização da atividade docente está estritamente ligada à maternagem, à paciência, à ideia de doçura, assistencialismo e às condições socioeconômicas.

Outro dado da pesquisa, o grande número de escolas e creches voltadas à Educação Infantil na zona urbana, enquanto no campo, a ausência acompanhada de negligência de acesso a essa etapa da educação pelas crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrendo na violação do direito à educação das crianças do campo.

Em relação ao nível socioeconômico, 63,1% das professoras indicaram que a sua renda é a principal em sua família e 33,7%, consiste na segunda fonte de manutenção. Apenas 3,5% das respondentes marcaram realizar outra função remunerada além do magistério. Esses dados apontam para algumas reflexões, como a feminização da profissão nessa etapa da educação básica e o papel das mulheres no sustento e chefes de famílias.

Em relação à formação, 84% das professoras informaram possuir curso superior. Dessas, apenas 0,4% informaram ter cursado o mestrado e 43,8% afirmaram ter curso de especialização. Esses dados mostram uma crescente formação em nível superior das professoras, o que cumpre com a necessidade para atuar na Educação Infantil tenha-se essa formação; por outro lado, cabe se questionar a qualidade dessa formação e em relação à formação continuada desses professores/as, e as condições que são ofertadas; também vale registrar um quantitativo de 16% que não tem o ensino superior, o que os municípios têm realizado para suprir essa demanda.

Segundo Silva, “[...] a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho” (Silva, 2011, p. 379). Identificamos que 84% das professoras possuem a formação requerida conforme o Artigo 62 da LDB (1996); todavia há esforços a serem

realizados pelo poder público, visando elevar a formação dos/as professores/as que ainda não cumpriram a sua formação superior inicial, para atuarem na Educação Infantil.

No que se refere à formação superior inicial realizada, 26,9% dos professores informaram ter feito seu curso em instituições públicas, enquanto 73,1% em instituições privadas. Quanto à modalidade, 36% indicaram que fizeram seu curso na modalidade presencial de ensino e 64%, na modalidade a distância. Os dados revelam que a maioria das professoras da Educação Infantil pesquisadas estudaram em instituições privadas de ensino e fizeram seus cursos à distância.

As informações mostram que o acesso ao ensino superior público no interior do país ainda é uma realidade distante. Apesar de verificarmos algumas iniciativas de políticas de implantação de universidades públicas no interior da Bahia – como a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) –, políticas de implementação de programas especiais de formação de professores/as da educação básica, como ocorreu/ocorre na UESC (PROAÇÃO, PARFOR, UAB), a formação de professores da educação básica ainda se concentra nas faculdades particulares e é realizada à distância. Embora a maioria tenha realizado sua formação EAD, as professoras apontaram uma visão bem positiva acerca da formação inicial recebida, uma vez que 90% informaram que essa formação ofereceu, muito ou razoavelmente, uma preparação necessária para atuar na Educação Infantil.

4904

Perguntadas acerca dos cursos que fizeram, 98,4% das professoras afirmaram ter concluído licenciatura. 70% assinalaram ter feito Pedagogia; 2,5%, Letras; 1,1%, Curso Normal Superior; 1,3%, História; 0,6%, Educação Física; 0,4%, Biologia; 0,4%, Filosofia; e 0,6% Geografia. Podemos observar que há ainda, lamentavelmente, professoras com formação inadequada atuando na Educação Infantil no Sul da Bahia, assim como acreditamos existir em todo o Brasil.

Em suas pesquisas relativa à formação de professores/as para a educação básica no Brasil, no final da década de 2000, Gatti e Barreto (2009) avaliou as propostas curriculares de 94 cursos de licenciatura em Pedagogia, letras, Matemática e Ciências Biológicas em diferentes instituições públicas e privadas nas cinco regiões brasileiras e constatou que elas eram frágeis na formação de competências essenciais para a atividade docente. A autora identificou também os vários fatores que interagem na composição dos desafios à formação inicial de professores/as, cuja análise revela a complexidade do tema. Assim, segundo as pesquisadoras:

[...] o que se verifica é que 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 (Gatti e Barreto, 2009, p. 41).

Quanto à formação continuada, de acordo com 66,1% das professoras informaram que a formação continuada vem ocorrendo no contexto escolar, por meio de grupos de estudos, e 39,2% responderam que essa formação acontece por meio de realização de oficinas e cursos. Os grupos de estudos, oficinas e cursos são atividades essenciais para proporcionar a formação continuada entre os/as professores/as e precisam fazer parte do planejamento das secretarias de educação.

Em relação aos meios legais para oferecer a formação continuada a essas professoras, 83,7% das professoras apontaram que não obtêm licença do trabalho para participar em eventos de sua área de atuação e 70,1% indicaram que não participam de cursos ou oficinas fora da escola. Assim, 60,5% das respostas dadas pelos professores apontam que os municípios oferecem formação continuada para as professoras da Educação Infantil; todavia 75,7% informaram que não participam dessas iniciativas. Ademais, das 24,3% que afirmaram participar dessas iniciativas, somente 5,2% indicaram receber algum auxílio da Secretaria de Educação para a atividade. Esse auxílio refere-se à concessão de subsídio financeiro, dispensa do trabalho ou pagamento dos gastos com transporte e alimentação.

Fazendo o cruzamento desses dados é interessante nos atentarmos para alguns questionamentos: Por que os municípios oferecem formação as docentes da Educação Infantil e a grande maioria dessas profissionais não participam? De que modo estão sendo ofertados esses cursos? Qual a sua qualidade? Por que os municípios não disponibilizam os recursos financeiros necessários para garantir a participação destas profissionais durante os períodos de formações?

Embora 87% das professoras afirmam ter recebido formação continuada, muito ou satisfatoriamente adequada para sua atuação na Educação Infantil, essa informação parece não ser confirmada, considerando-se o número reduzido de professoras que afirmaram não ter participado de iniciativas dessa natureza. Ou seja, os municípios juntamente com as suas secretarias de educação não vêm oferecendo as condições necessárias para que suas professoras participem das formações continuadas.

Quando consultadas sobre as instituições mais adequadas para desenvolver um sistema de formação continuada, 63,9% das professoras apontaram as universidades públicas; 50,6%, às secretarias de educação; e 26,6% às instituições de educação superior privadas. Essas informações indicam, segundo as professoras, um lugar privilegiado das universidades públicas

e das próprias secretarias de educação para a oferta da qualificação continuada em relação às instituições de educação superior privadas; mas não podemos menosprezar um percentual de 26% que valorizam o privado para essa formação. Esse dado é interessante quando comparado que 73,1% das professoras realizaram seu curso superior em instituições privadas. Pode-se inferir que, um grupo de professoras só conhecem os serviços prestados de formação inicial e continuada por essas instituições particulares, revelando que grande parte das professoras, durante o seu percurso formativo, acabam ficando de fora das formações ofertadas pelas universidades públicas.

### **A formação continuada na visão das docentes da Educação Infantil do Litoral Sul do Estado da Bahia**

Diante das condições e especificidades do trabalho docente, torna-se vital importância pensar a formação continuada das professoras levando-se em consideração as condições objetivas e subjetivas para a realização do seu trabalho. Segundo Vieira (2008, p. 162), por condições objetivas do trabalho docente as condições efetivas do trabalho do/a professor/a: “a carga horária; tempo de planejamento coletivo e individual; grupos de estudo; formação continuada; pessoal de apoio; acompanhamento pedagógico”. Ainda segundo a autora, as condições subjetivas envolvem o trabalho como característica humana, incluindo os seguintes aspectos: “o sentido da atividade docente, compreendida a partir do significado do trabalho pedagógico na escola capitalista; intencionalidade da ação educativa; produção do conhecimento como característica humana” (p.163).

Assim, entendemos que a valorização das condições objetivas e subjetivas para o trabalho docente desempenham um papel fundamental na formação de saberes para a atuação do/a professor/a, proporcionando ao profissional construir conhecimentos e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência e a identidade profissional; mas, infelizmente, na maioria das vezes, essas condições de trabalho do/a professor/a não são levadas em consideração pela instituição e demais autoridades, o que dificulta o seu fazer docente e conseqüentemente, a sua formação. Nesse sentido, Kramer (1994, p.19) afirma que:

[...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

Sabemos que a formação é contínua, pois o/a professor/a não sai da universidade formado. Essa formação acontece permanentemente e, dessa maneira, Estado, Municípios, União e demais poderes públicos precisam oferecer as condições básicas para a realização de formação continuada de professores/as, de modo que os direitos das crianças sejam também respeitados.

Vale ressaltar que a educação de qualidade está estritamente ligada a professores/as bem formados/as e, para isso, é necessário fazer-se cumprir o que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu artigo 62:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (...). (BRASIL, 1996, Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Para Kramer (1994), a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e esta especificidade exige uma formação diferenciada, daquela que é ofertada aos demais níveis de ensino, portanto o papel dos/as professores/as de crianças pequenas difere em alguns aspectos dos/as demais professores/as, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação dessa etapa.

Sabemos que a formação de professores constitui uma dimensão importante para se atingir os objetivos visados pela educação, devendo levar sempre em consideração os aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, emocionais e sociais destas profissionais e a realidade na qual estão inseridas. A formação de professores/as é considerada realmente efetiva quando consegue possibilitar que profissionais dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática.

### **Considerações Finais**

O estudo em questão aponta que, em relação à formação inicial mais de 80% está formada em nível superior, em instituições privadas, não universitárias e na modalidade à distância. Tal fato pode ser analisado tendo em vista as questões de garantia de acessibilidade, fator financeiro, a questão da disponibilidade de tempo para os estudos, ou liberação do trabalho, parcial ou integral, para realizar seus estudos conforme prevê o estatuto do magistério dos municípios pesquisados.

No que se refere à formação continuada, sua realização de acordo com as professoras ocorre mais na própria escola, em grupos de estudos, cursos e oficinas. A liberação de professores/as para a participação de momentos de qualificação continuada fora da escola parece ocorrer em poucos momentos. Tal fato se mostra como um atenuante que impossibilita a formação continuada garantida por lei e tão necessária nos tempos atuais. Ademais, um dos principais motivos para essa baixa demanda seria a falta de apoio das secretarias municipais de educação para viabilizar a participação dos/as professores/as nos cursos formativos ofertados pelas universidades públicas.

O estudo nos auxiliou a compreender os desafios que se apresentam à formação de professoras da Educação Infantil na região, considerando os limites das políticas e propostas de formação em nível nacional e os desafios para a efetivação das políticas de valorização dos profissionais de magistério, incluindo as medidas de formação inicial e continuada para a Educação Infantil, em nível local (no município).

## Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 1988
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 07/2010; Resolução CEB 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- BRASIL, Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 22, p. 4897 - 4910, maio, 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a Educação Infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do Trabalho Docente. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2008.

VIEIRA, E. P., FIAMENGUE, Elis Cristina. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO REMOTO: CONTEXTOS, CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS**. In: Políticas educacionais: direito à educação, formação docente e gestão escolar. Editora da Associação Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE, Ano 2022. p. 42-60

4909

Autor 1:



### **Roziane Aguiar dos Santos**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2017). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE). Professora da Rede Municipal Itajú do Colônia - BA.

Email: [roziaguiar@hotmail.com](mailto:roziaguiar@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8739517006426952>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2317-1753>

Autor 2:



### **Emilia Peixoto Vieira**

Pós-Doutora Universidade Sorbonne Paris Nord. Professora Pleno do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação/PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. Vice-Coordenadora PPGE/UESC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE).

Email: [emilcarl28@hotmail.com](mailto:emilcarl28@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9111894483090249>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9718-742X>

Autor 3:



**Carla dos Reis Santos**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2016). Professora da rede municipal de Feira de Santana-BA. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE).

Email: [carlinha\\_uesc@yahoo.com.br](mailto:carlinha_uesc@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7635832844696427>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6026-891X>

Autor 4:



**Jaciara de Souza Santos**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2019). Coordenadora pedagógica na rede Estadual, Colégio Estadual do Campo Clemente Mariani – Ibiacu/Maraú

Email: [jacy.s.santos@hotmail.com](mailto:jacy.s.santos@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2360457347533426>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7638-0279>