



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E TDICS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

São Carlos

2023

RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E TDICS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

Renata Cristiane Vinha., Freitas

Formação continuada de professoras da educação infantil e TDICS no contexto pandêmico. / Freitas Renata Cristiane Vinha. -- 2024. 120f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre
Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre, Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti, Prof^a. Dr^a. Muriane Sirlene Silva de Assis Bibliografia

1. Formação Continuada de Professores; 2. Educação infantil; 3. TDICs e Pandemia de COVID-19. I. Renata Cristiane Vinha., Freitas. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de dissertação de Mestrado da candidata Renata Cristiane Vima Freitas, realizada em 01/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Ao meu pai, José Carlos (in memorian) e Marilene,
Ao meu esposo Vinícius,
Às minhas filhas Alice e Júlia,
Aos meus professores, em especial
À minha querida orientadora Márcia,
Às amigas de mestrado e
Às professoras que participaram dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela vida e pela oportunidade de poder ultrapassar todos os obstáculos ao longo da vida.

Agradeço à minha mãe, pelo amor incondicional e por sempre estar ao meu lado, em todos os momentos, me apoiando e ajudando com minhas filhas enquanto estava ausente.

Agradeço meu pai (in memoriam) que sempre me incentiva a estudar e vibrava com minhas conquistas, sendo que hoje estaria muito feliz e orgulhoso por mais essa conquista de sua filha.

Agradeço a meu esposo Vinícius, companheiro de vida, pelo amor e acolhimento, que sempre me incentivou nas minhas escolhas, e me incentivou nos momentos mais difíceis a superar cada obstáculo em chegar até aqui. Isso só seria possível graças à felicidade que tenho junto à família que construímos.

Agradeço à minha orientadora e, sobretudo, amiga, Márcia, pela excelente pessoa e profissional que é, sempre tão doce e carinhosa com suas palavras e que nesses dois anos sempre se fez presente, me ensinando, orientando, ajudando, apoiando e me colocando para frente e fazendo sempre acreditar em meu potencial. Sem ela nada disso seria possível. Deixo aqui meu carinho e gratidão eternos.

Às professoras Muriane e Cleonice Tomazzeti por aceitarem ser minha banca no processo de defesa, contribuindo para meu crescimento como profissional da educação e pesquisadora.

A todos aqui mencionados, expresso através de palavras o meu muito obrigado, nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço, empenho, ausências, cada um contribui para a realização desse sonho.

Meus sinceros agradecimentos!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos é apenas uma gota no oceano. Mas, o oceano seria menor se lhe faltasse uma gota”.
(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

A presente pesquisa defende a importância e necessidade da inserção das novas tecnologias na formação continuada de professoras da educação infantil. A inquietação sobre a temática foi resultante das condições de trabalho apresentada pelas professoras frente ao período da pandemia de COVID-19, demonstrando a falta de preparo para as ações no contexto profissional. Com essa perspectiva, esse estudo partiu da seguinte questão: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam as professoras da educação infantil para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no período da pandemia da COVID-19? Este questionamento direciona a pesquisa, que objetiva explorar e analisar o uso das TDICs nas ações de formação continuada e suas contribuições na formação de professoras da educação infantil no período da pandemia da COVID-19. A pesquisa foi fundamentada em autores do campo da epistemologia da prática (Nóvoa, 2019, 2022; Tardif, 2002; Gauthier, 1998), do campo das TDICs (Moran, 2000; Kenski, 2007) e da área da educação infantil (Assis, 2007; Campos, 2006; Kramer, 1994; Kishimoto, 1999; Ostetto, 2011; Pinazza, 2014; Rosemberg, 2012). Para a produção dos dados, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, partindo de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa exploratória com a aplicação de questionários a um grupo de professoras da educação infantil de uma rede municipal de educação do interior paulista, que participaram de cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período da pandemia de COVID-19. Por fim, no que diz respeito aos resultados obtidos, o primeiro ponto a ser destacado refere-se ao período peculiar que deve ser eternizado, frente a uma pandemia de Covid-19, que transformou a sociedade e os sistemas de ensino fazendo repensar as ações em todas as esferas sociais do nosso país e do mundo; outra questão refere-se a uma metamorfose dos sistemas de ensino e das práticas dos professores frente a urgência das redes em atender as demandas impostas e encontrando algumas saídas no uso das TDICs e no atendimento remoto; neste panorama, as professoras da educação infantil tiveram que reinventar suas práticas e seu modo de comunicação e intervenção com os pares e as crianças de forma rápida e, na maioria das vezes, despreparada, devido à ausência desse domínio pela própria formação recebida nos cursos de formação inicial; o atendimento remoto durante a pandemia de Covid-19 não foi apenas uma resposta emergencial à crise, pois além do aprendizado das TDICs pelas professoras em relação ao desenvolvimento de competências digitais, elas também tiveram a oportunidade de repensar e transformar as práticas gerando novos sentidos e significados ao fazer pedagógico. Formações continuadas, a partir da percepção desses profissionais, deveriam ser uma constante na educação infantil, principalmente em razão das novas demandas sociais e tecnológicas que a atualidade impõe. Por fim, é importante destacar a importância de políticas coerentes no campo da formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e tomando como referências a produção dos saberes dos contextos de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; educação infantil; TDICs; pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

This research advocates for the importance and necessity of integrating new technologies into the continuing education of early childhood teachers. The concern about this topic arose from the working conditions presented by teachers during the COVID-19 pandemic, demonstrating a lack of preparedness for professional actions in this context. With this perspective, this study started with the following research question: To what extent did continuing education courses prepare early childhood teachers to use ICTs (Information and Communication Technologies) during the COVID-19 pandemic? From this question, we aimed to explore and analyze the use of ICTs in continuing education activities and their contributions to the training of early childhood teachers during the COVID-19 pandemic. The research was grounded in authors from the field of the epistemology of practice (Nóvoa, 2019, 2022; Tardif, 2002; Gauthier, 1998), do campo das TDICs (Moran, 2000; Kenski, 2007), and the area of early childhood education (Assis, 2007; Campos, 2006; Kramer, 1994; Kishimoto, 1999; Ostetto, 2011; Pinazza, 2014; Rosemberg, 2012). For data collection, a qualitative study was conducted, starting with a literature review and an exploratory survey using questionnaires with a group of early childhood teachers from a municipal education network in the interior of São Paulo, Brazil, who participated in continuing education courses related to Information and Communication Technologies (ICTs) during the COVID-19 pandemic. Finally, concerning the results obtained, we observed a gap in training processes during the COVID-19 pandemic regarding the use of ICTs. This period represented an unprecedented metamorphosis for the field of education, with many obstacles and difficulties imposed by remote teaching, in which teachers had to reinvent their practices and modes of communication and intervention with their students, especially in early childhood education. Finally, regarding the results obtained, the first point to be highlighted concerns the peculiar period that must be immortalized, facing a Covid-19 pandemic that has transformed society and education systems, prompting a rethink of actions in all social spheres of our country and the world. Another issue concerns a metamorphosis of education systems and teachers' practices in response to the urgency of networks to meet imposed demands and finding some solutions in the use of ICTs and remote assistance. In this panorama, early childhood educators had to reinvent their practices and modes of communication and intervention with peers and children quickly and, in most cases, unprepared due to the lack of mastery in their initial training courses. Remote assistance during the Covid-19 pandemic was not just an emergency response to the crisis; in addition to teachers' learning of ICTs in terms of developing digital skills, they also had the opportunity to rethink and transform practices, generating new meanings and significance in pedagogical activities. Continuing education, based on the perception of these professionals, should be a constant in early childhood education, especially due to the new social and technological demands of the present. Finally, it is important to highlight the importance of coherent policies in the field of teacher training, contributing to professional development and drawing on the production of knowledge from work contexts.

Palavras-chave: Continuing teacher training, early childhood education, TDICs, COVID-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Relação da BNC Formação de Professores da Educação Básica com o exercício profissional da docência.....	30
Figura 2. Organograma da divisão dos eixos temáticos desta pesquisa.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos selecionados nos três bancos de dados.....	17
Quadro 2. Levamento do perfil identitário dos participantes da pesquisa, formação profissional e experiência docente.....	61
Quadro 3. Modelo de ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000)	63
Quadro 4. Formação continuada no HTPC.....	69
Quadro 5. A contribuição da formação inicial para a atuação na educação infantil.....	71
Quadro 6. Formação continuada que participaram nos últimos 5 anos.....	75
Quadro 7. As dificuldades do ensino remoto.....	79
Quadro 8. Concepção de formação continuada voltada para o uso das TDICS.....	75
Quadro 9. Concepção dos professores das possíveis mudanças em relação ao ensino remoto.....	83
Quadro 10. Qual foi a utilidade das formações que os professores tiveram no ensino remoto.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Levantamento da faixa etária das participantes da pesquisa.....	59
Gráfico 2. Levantamento do sexo /gênero das participantes da pesquisa.....	60
Gráfico 3. Levantamento da raça/cor dos participantes da pesquisa.....	60
Gráfico 4. Levantamento sobre a formação continuada das professoras da educação infantil.....	67
Gráfico 5. Professoras que participaram de cursos de formação continuadas referentes às TDICS na pandemia.....	78

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEI	Conselho Nacional de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID- 19	Doença do Coronavírus 2019 - (co)rona (vi)rus (d)isease)
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISE	Instituto Superior de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NTDICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PNEI	Plano Nacional para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
Pertinência e Relevância da Pesquisa	16
Os caminhos da pesquisa	22
1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS NOS ÚLTIMOS 30 ANOS	24
1.1 Os contornos legais da formação continuada das profissionais da educação infantil: avanços e retrocessos	24
1.2 As TDICs e a formação continuada das profissionais da educação infantil: desafios e perspectivas	33
2.FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA COVID-19: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?.....	37
2.1 A formação continuada na concepção da epistemologia da prática	37
2.2 A formação continuada na educação infantil	43
2.3 A formação continuada e o uso das TDICS durante a pandemia de COVID-19 .	46
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
3.1 Natureza da pesquisa	56
3.2 Participantes da pesquisa e local de estudo	56
3.3 Produção dos dados	56
3.4 Organização da coleta dos dados	57
4. CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS	59
4.1 Perfil identitário das professoras	59
4.2 Eixos temáticos de organização dos dados.....	64
4.2.1. Processos formativos das professoras da Educação Infantil	66
4.2.2. Os desafios dos professores de educação infantil durante a pandemia	74
4.2.3 Formação continuada e uso de TDICS na pandemia.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	99
APÊNDICE A- Roteiro de Perguntas (1º Questionário)	115
APÊNDICE B- Roteiro de Pesquisa (2º Questionário)	119

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O interesse investigativo por esta temática de pesquisa, partiu da minha inquietação, enquanto professora de educação infantil, frente às exigências da inserção das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no campo profissional, no contexto da Pandemia de COVID-19¹.

A introdução das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) na educação apresenta mudanças tanto na dinâmica social, cultural e metodológica do ensino, quanto nos conteúdos, valores, competências, performances e habilidades dos professores. No entanto, para que haja a mudança de atitude e mentalidade profissional, é necessário tempo e investimento na formação continuada.

Historicamente, a concepção de formação continuada (Candau, 1996; Gatti, 2015; Imbernón, 2009; Marin, 1995) foi sendo alterada e, nos últimos trinta anos, uma nova proposta vem sendo defendida pelos pesquisadores do campo da epistemologia da prática (Nóvoa, 2019, 2022; Tardif, 2002 Gauthier, 1998) em defesa do desenvolvimento profissional docente.

Essa nova vertente concebe o professor como protagonista do seu saber-fazer; produtor de conhecimentos e currículo; mobilizador de saberes; e pesquisador da própria prática. Um profissional que reflete, questiona e participa, efetivamente, de seu processo de formação profissional, de acordo com as demandas impostas social, política e pedagogicamente.

No campo da educação infantil, esses avanços também foram sentidos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, enfatizando como um dos desafios dessa primeira etapa da educação, a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento integral dos educandos.

¹ De acordo com Organização Mundial de saúde, a doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. As pessoas infectadas com o vírus podem apresentar doença respiratória leve a moderada e se recuperará sem precisar de tratamento especial ou ficar gravemente doentes, exigindo atenção médica, podendo ir a óbito. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº:5/2020, a doença foi detectada em Wuhan, China, e reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31/12/2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30/01/2020. A OMS declarou, em 11/03/2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes caracteriza uma pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. A partir de então diversas resoluções e pareceres foram emitidos, entre eles, as orientações para reorganização do calendário escolar e o desenvolvimento de atividades não presenciais. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Reforçando essa afirmação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), enfatizam que a especificidade dessa etapa educativa, envoltos pelo campo da aprendizagem, do desenvolvimento e do cuidado infantil, requerem, das profissionais atuantes, conhecimentos aprofundados e experiências significativas para desempenharem a função.

Caminhando nesse sentido, várias autoras da área (Assis, 2007; Campos, 2006; Kramer, 1994; Kishimoto, 1999; Ostetto, 2011; Pinazza, 2014; Rosemberg, 2012) enfocam a importância de um profissional qualificado para atender a essa etapa, visando superar, historicamente, a visão de senso comum que se naturalizou na convicção do “dom”, da “vocação”, de que basta ser mulher para desempenhar essa função, um ideário fundado nas teorias maternalistas, que sustentam a mulher como educadora nata, e que têm também “[...] estão na base de várias das ocupações de cuidado [...]” (Rosemberg, 2012, p. 16).

Tais autoras ainda destacam a importância de considerar as professoras que atuam com crianç as pequenas como produtoras de saberes, que refletem sobre suas práticas, sobre seu papel profissional. Nesse sentido, defendemos a importância de a es voltadas para a formação continuada devido ao seu potencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão e a transformação das posturas e práticas de todos os atores envolvidos no processo.

Nóvoa (2019) enfatiza a importância de repensarmos a escola, frente aos dilemas atuais, como saída emergencial para uma crise que acomete   docência e é refletida na aprendizagem dos alunos. Segundo o autor,   necessário que haja uma “metamorfose na escola”, uma reflexão sobre o papel dos professores e dos cursos de formação.

Foi em defesa dessa premissa e compreendendo que as mudanç as emergenciais, no contexto pandêmico, exigiram o domínio de novas tecnologias (Moran, 2000; Kenski, 2007) que esse projeto foi proposto.

A defesa pela formação continuada também caminha, no sentido de suprir a lacuna formativa dos cursos de formação inicial que não têm preparado os professores para o uso dessas ferramentas, como podemos constatar nos estudos de Araújo, 2020.

Segundo Araújo (2020), a concepção de que é preciso trazer para a sala de aula as novas tecnologias não   tão recente, mas somente vem sendo revista há alguns anos e, infelizmente, é constatado no levantamento das pesquisas dos últimos vinte anos que os cursos de formação não têm preparado os professores para a utilização desses meios. A

pesquisa ainda revela que tanto a formação presencial quanto os cursos à distância carecem do oferecimento de disciplinas e atividades que ofertem esse tipo de formação.

Moran (2000) e outro autor do campo das TDICs (Kenski, 2007), também aponta alguns pontos cruciais e críticos para que toda a questão tecnológica em educação não se transforme numa “grande panaceia modernosa”, na qual todos os problemas educacionais serão resolvidos através das novas tecnologias. Faz ainda uma breve discussão sobre a diferenciação entre ensino de qualidade e educação de qualidade, visto que às vezes o diploma é mais valorizado pelo aluno do que o aprender. Além disso, salienta que a infraestrutura das escolas não é adequada e as tecnologias são pouco acessíveis à maioria.

Em 2010, na Conferência Nacional da Educação – CONAE – foi ressaltada a importância da formação e valorização dos profissionais da educação, salientando que deve-se garantir o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes. Em 2020, 10 anos depois da conferência, a pandemia da COVID-19 nos mostrou os reflexos dessas lacunas formativas na in experiência dos docentes frente às demandas emergenciais (reuniões online, elaboração de materiais, contato virtual, entre outras).

Segundo Nóvoa (2022), é impossível ignorar o impacto da revolução digital na educação com o período pandêmico que vivemos e estamos a viver. Neste sentido, é indispensável um repensar do modelo de ensino, que durante anos parecia imutável, sem deixarmos tentar por discursos etéreos e ilusórios, mas modificando sua forma.

Ainda segundo este autor, é necessário a criação de uma “casa comum”, ou seja, um novo desenho da formação continuada dos professores, que esteja ligado ao trabalho pedagógico, à pesquisa e às reflexões coletivas. “É preciso ligar a formação e a profissão. [...] criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola” (Nóvoa, 2022, p.73).

Para Oliveira (1997), as novas tecnologias têm uma função de grande importância, que é a de auxiliar na mediação pedagógica, aumentando a interatividade entre professor e aluno. Mas, para isso, é necessário investir na qualificação dos docentes, visando uma colaboração na mudança de paradigmas tradicionais que ainda perduram em relação ao processo de ensino-aprendizagem, provocando assim mudanças no conceito de aprender e ensinar, a fim de efetivar a utilização das novas tecnologias que estão inseridas cada vez mais em nosso cotidiano.

Complementando essas afirmações, é importante destacar, também, que o trabalho docente na educação infantil traz suas especificidades e que, de fato, é necessário se debruçar nas experiências promovidas por essas profissionais, buscando interpretá-las e reconstruí-las por meio de exercício de pesquisa e reflexão. Pensar como as professoras produzem conhecimento na Educação Infantil, e como sua prática docente se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil e é, portanto, com essa perspectiva que abordaremos o nosso estudo.

Por fim, é importante destacar que esse estudo defende a formação continuada numa perspectiva crítico-reflexiva que estimule e incentive a autonomia e a reflexão dos professores, ampliando suas percepções para que possam ressignificar suas práticas e o exercício de sua profissão, tomando as escolas como lugares de referência (Nóvoa, 1991).

Pertinência e Relevância da Pesquisa

A fim de justificar a pertinência e relevância desse estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas mais relevantes para possibilitar uma ampla visão dessa temática no contexto brasileiro. Dessa forma, partindo dos pressupostos de Romanowski & Ens (2006) foram realizadas consultas em três bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo do mapeamento.

O primeiro movimento, portanto, desse estudo, foi a realização de uma busca direcionada das produções acadêmicas nos bancos de pesquisa acima mencionados, na tentativa de definir os descritores, remetendo à análise de trabalhos publicados no período pandêmico de Covid-19 e pós-pandêmico (2020 a 2023).

A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo que a primeira etapa foi iniciada para desencadear um processo de análise a partir das palavras-chave: “Formação continuada de professores”, “TDICs”, “educação infantil” e “pandemia de Covid-19”.

Na sequência, na segunda etapa buscou-se estabelecer a coleta do material encontrado, contendo leitura e fichamento dos textos, buscando-se através de uma organização sistemática, a tentativa de justificar a importância do estudo nesta área do

conhecimento (Romanowski & Ens, 2006).

De acordo com a primeira busca, foram encontradas 755 pesquisas, sendo que, com o filtro do período pandêmico de Covid-19 (2020 a 2023), restaram 145 pesquisas, dos quais foram selecionados 10 trabalhos, de acordo com a relevância desse estudo.

Nesse sentido, os estudos investigados e selecionados foram de 8 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado, que tratavam das seguintes temáticas:

- a) Docência, educação infantil e formação continuada;
- b) TDICs, educação online, inteligência coletiva, ciberformação docente;
- c) Formação continuada, Enfoque CTS; Alfabetização científica e tecnológica.
- d) Infância e TDICs e pandemia de Covid-19.

Quadro 1. Trabalhos selecionados nos três bancos de dados.

	TÍTULO	AUTOR	AN O	TIPO	INSTITUIÇÃO
1	A formação continuada de professores da educação infantil em Rorainópolis no contexto de pandemia da covid-19'	FRANCIMARA DE SOUSA CUNHA	2022	DISSERTAÇÃO	UERR - Universidade Estadual de Roraima
2	Educação e Transmídia: as TDICs como ferramentas para formação continuada de professores no ensino infantil de Indaial	BRUNA JOSE FONTOURA	2023	DISSERTAÇÃO	FURB- Universidade Regional de Blumenau
3	O Ensino Remoto Emergencial e o Desenvolvimento de Competências e Habilidades Digitais: Um estudo de caso com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	RAQUEL THAIS SOARES PEIXOTO	2023	DISSERTAÇÃO	PUCRS – Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul
4	Infância e TDICs: a tríade cuidar-educar-brincar no campo educativo da criança de 0 a 3 anos na pandemia COVID-19	CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT	2021	TESE	UNB- Universidade de Brasília
5	Tecnologias da informação e comunicação como mediadoras de práticas pedagógicas no município de Valente-BA	EDILUZIA PASTOR DA SILVA	2020	DISSERTAÇÃO	UNEB- Universidade do Estado da Bahia
6	Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da covid-19	PATRICIA DANIELE TRISTAO GONZALEZ	2021	DISSERTAÇÃO	Univás -Universidade do Vale do Sapucaí
7	Compreensões da cultura digital: experiências formativas de um grupo de estudo sobre questões curriculares	ADAO EURIDES DE SOUZA FILHO	2020	DISSERTAÇÃO	UNIJUÍ -Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
8	Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.	NÁJELA TAVARES UJIE	2020	TESE	UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
9	As significações da docência na educação infantil: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo	MARIA HELENA BERLATO DAVANZO	2020	DISSERTAÇÃO	UNITAU -Universidade de Taubaté
10	Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ	ALESSANDRA DA SILVA REZENDE SOUZA MARTINS	2020	DISSERTAÇÃO	UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: autoria própria.

A primeira dissertação, intitulada “*A formação continuada de professores da educação infantil em Rorainópolis no contexto de pandemia da covid-19*”, objetivou-se investigar se a Formação Continuada ofertada pela Secretaria de Educação de Rorainópolis aos professores da Educação Infantil, no período de 2020 a 2021, contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. A relevância deste estudo, a priori, coloca em evidência como os professores e os gestores buscaram soluções/alternativas para manter a Formação Continuada no contexto pandêmico, além de fornecer elementos para uma reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, (re)pensar o processo formativo de professores. Os resultados dessa pesquisa revelaram que é necessário um olhar mais sensível sobre a Formação Continuada, ou seja, pensar essa ação a partir da percepção dos professores das escolas municipais de Rorainópolis, principalmente, em virtude das novas demandas que despontam das atuais mudanças que vêm surgindo dentro do campo educacional.

A segunda dissertação selecionada, tendo como título “*Educação e Transmídia: as TDICs como ferramentas para formação continuada de professores no ensino infantil de Indaial*”, teve o seguinte questionamento como pergunta de investigação: “de que maneira as TDICs e a transmídia contribuem para a formação continuada dos professores da educação infantil?”. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação dos docentes da educação infantil com as tecnologias digitais e a transmídia, por intermédio da formação continuada. Este estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se a pesquisa-ação como procedimento metodológico. Como principais resultados, identificou-se a necessidade de mais formações continuadas que aprofundassem a temática com os docentes, enfatizando a importância da implantação de programas contínuos que analisassem de forma aprofundada os contextos sociais, culturais e econômicos, nos quais os alunos, professores e demais profissionais envolvidos nas instituições de ensino, estejam presentes.

A próxima dissertação, a terceira, intitulada “*O Ensino Remoto Emergencial e o Desenvolvimento de Competências e Habilidades Digitais: Um estudo de caso com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental*”, tem o objetivo de investigar como as professoras de 1º ano dos anos iniciais perceberam e significaram o desenvolvimento de competências e habilidades digitais docentes diante do contexto de pandemia. Essa é uma pesquisa apoiada em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, em um colégio privado de Porto Alegre, tendo como participantes professoras de 1º ano dos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados e, após analisados, foram propiciados elementos para organização e planejamento de formações docentes baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades digitais associadas ao fazer docente.

O quarto estudo investigado, o qual trata-se de uma tese de doutorado intitulado *“Infância e TDICs: a tríade cuidar-educar-brincar no campo educativo da criança de 0 a 3 anos na pandemia COVID-19”*, teve por objetivo analisar o uso da TDICs como espaço virtual e possíveis implicações e efeitos nas relações dos sujeitos que operam as funções de cuidar-educar-brincar com bebês e crianças bem pequenas, em instituição escolar, no contexto de pandemia, a partir do cenário no projeto emergencial “ESCOLA EM CASA - DF” e espaços virtuais de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal - DF. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa na perspectiva da Psicanálise e da Educação, configurou-se em estudo de caso múltiplo com os participantes. Conclui-se que, apesar dos entraves e diante da impossibilidade freudiana do educar, as TDICs foram espaços virtuais relevantes para sustentar as relações educativas no contexto emergencial da Pandemia de COVID-19 (2020 - 2021).

Assim, trazemos o quinto estudo, cuja dissertação foi intitulada como *“Tecnologias da informação e comunicação como mediadoras de práticas pedagógicas no município de Valente-BA”*, na qual objetivou-se compreender como a (ciber)formação docente potencializa a construção de ações didático-pedagógicas reflexivas para o trabalho com as TIC, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Valente/BA. Como itinerário metodológico, fundamentou-se na abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa-formação, tendo como formato para a realização da intervenção a proposta de minicursos temáticos. Como conclusão, percebeu-se que os docentes ampliaram bases teórico-metodológicas que possibilitaram a inclusão dessas tecnologias no processo de ensino em atividades interdisciplinares, de forma crítico-reflexiva, embora ainda de forma incipiente, conforme a própria avaliação dos professores, principalmente, nesse momento de atividade remota realizada no município, devido à pandemia da Covid-19, que ocorreu no período de finalização das ações desta pesquisa.

Como a sexta dissertação selecionada, temos a *“Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da covid-19”*, que possui o objetivo de narrar a trajetória educacional e profissional da pesquisadora por meio de um memorial, relatar as práticas docentes que contribuíram e contribuem para o sujeito educador como um dos atores de formação que proporcionaram a visibilidade ao

aluno, bem como discutir sobre as práticas docentes que foram recorrentes neste período. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho biográfico e na metodologia das narrativas autobiográficas. Este estudo tem a finalidade de compartilhar o olhar da pesquisadora a partir da perspectiva que a torna autora de seus pensamentos, em um diálogo com alguns teóricos da educação.

Já a sétima dissertação, intitulada “*Compreensões da cultura digital: experiências formativas de um grupo de estudo sobre questões curriculares*”, teve por objetivo analisar as experiências e práticas docentes, com a utilização de tecnologias digitais, vivenciadas por integrantes do “Grupo de Estudo Sobre Questões Curriculares na Interface Universidade e Escola”, bem como identificar as compreensões dos sujeitos da pesquisa sobre a Cultura Digital. Para tanto, caracterizou-se o contexto das tecnologias na sociedade em relação à educação, mediante uma revisão bibliográfica. Os resultados mostraram que, apesar da interação constante com tecnologias digitais, os participantes tiveram pouca ou nenhuma formação relacionada a estas tecnologias e a cultura digital em sua constituição profissional, e a utilização destas tecnologias em suas práticas docentes são apenas de forma técnica, não constituindo parte da construção do conhecimento a partir do entendimento dos conceitos de tecnologias e cultura digitais. Destaca-se a necessidade de conhecimento técnico e pedagógico quanto às tecnologias digitais por parte dos integrantes do grupo e a necessidade de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que contemple a apropriação da cultura digital e das tecnologias digitais.

No oitavo estudo, temos outra tese de Doutorado, intitulada “*Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS*”, em que objetivou-se promover uma formação continuada na Educação Infantil, visando à alfabetização científica e tecnológica por meio do enfoque CTS. O estudo tem ancoragem metodológica na pesquisa qualitativa, subsidiada pela pesquisa-ação formativa e educativa. Esse estudo, fez emergir reflexões salutares ao contexto e promoveu satisfação profissional na concretização de autoria, o que proporcionou aos partícipes da pesquisa serem professores e cientistas da educação ao materializar a práxis pedagógica em seu cotidiano educativo.

A nona pesquisa, intitulada como “*AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo*” é uma dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo responder à pergunta: “Quais os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil

atribuem à sua docência no contexto de formação continuada?”. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa e quantitativa no que tange aos objetivos de natureza exploratória e descritiva. Concluiu-se com essa pesquisa que, na busca de uma docência que seja construída de forma a fazer sentido, espera-se, com o presente estudo, fomentar reflexões, divulgar e ampliar entre os professores e profissionais a importância da participação em formação continuada para o reconstruir contínuo da docência.

E, por fim, na décima dissertação selecionada, que teve como título “*Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ*”, a questão-problema emergiu de como construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espaços/tempos da formação no interior da escola. Algumas indagações iniciais nortearam o processo investigativo, tecido num entrelaçamento metodológico das conversas e narrativas com as professoras: que experiências de vida impactam no processo formativo? Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos? Ao problematizar e contextualizar as nuances da formação por meio dos Horários de Atividades e sua relação com as narrativas docentes, foram tecidos diálogos com autores como Antônio Nóvoa e Bernadete Gatti, que ampliaram a compreensão da formação pela via pessoal e psicossocial. Os encontros com as professoras, inicialmente programados para acontecer na escola, necessitaram de uma readequação por atravessarmos parte do processo investigativo em meio à pandemia de Covid 19. Contamos assim, com um encontro individual, dois encontros coletivos em Horários de Atividades e outros três encontros coletivos virtuais. Concluiu-se que essa pesquisa-formação contribuirá para a valorização do que é formativo em cada sujeito aprendente, além de possibilitar a construção de Horários de Atividades geridos pelos sujeitos da formação, com suas experiências e marcas identitárias que personalizam e dão sentido aos encontros de biografias no interior da escola.

As dissertações e teses selecionadas reforçam a discussão e aprofundamento de pesquisas sobre a importância das TDICs nos cursos de formação de professores de educação infantil, tanto no período pandêmico de Covid-19, quanto no contexto pós-pandêmico.

Os estudos revelam que existem lacunas significativas na formação e atuação profissional dos professores sobre o domínio das tecnologias. No entanto, as pesquisas

acima mensuradas não apontam repostas para essas lacunas, mas oferecem um pano de fundo mostrando a importância das formações continuadas para os professores relativas ao uso das TDICs em suas práticas, frente aos desafios e enfrentamentos do mundo atual, como ocorreu com o período de pandemia de Covid-19. Buscando compreender essas lacunas, esse estudo foi proposto, contribuindo com o avanço nessa discussão.

Os caminhos da pesquisa

Com essa perspectiva, este estudo partiu da seguinte questão de pesquisa: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam as professoras da educação infantil para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no período da pandemia da COVID-19?

Buscando responder a esse questionamento o nosso objetivo foi o de explorar e analisar o uso das TDICs nos cursos de formação continuada e suas contribuições no contexto da educação infantil no período da pandemia da COVID-19.

Para uma melhor compreensão dos dados, a pesquisa está estruturada em cinco seções.

A primeira seção aponta um breve percurso das transformações sociais e políticas que ocorreram na Educação Básica nos últimos 30 anos, abordando os desafios e perspectivas no campo da formação continuada das professoras da educação infantil.

A segunda seção enfoca as bases teóricas que fundamentam o estudo, abordando, num primeiro momento, a concepção de formação continuada, proposta pelos autores da epistemologia da prática (Alarcão, 1998, 2001, 2010; Campos, 1999; Canário, 1994, 2000; Gauthier, 1998; Gatti, 2009, 2014; Imbernón, 2009, 2011; Marin, 2000; Nóvoa, 1991, 1997, 1998, 2002, 2009, 2019, 2022; e Tardif, 2014) que defendem ser um processo contínuo de reflexão sobre a prática construído de maneira colaborativa e, preferencialmente, em contexto.

A terceira seção apresenta os caminhos metodológicos adotados, discorrendo sobre a produção de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa exploratória, com a aplicação de questionários a um grupo de 30 professoras da educação infantil de uma rede municipal de educação do interior paulista, que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período da

pandemia de COVID-19.

A quarta seção aborda o tratamento e a categorização dos dados, estruturados em 3 eixos temáticos, oriundos dos questionários.

A quinta seção apresenta os achados da pesquisa, após a análise dos dados.

Por fim, as considerações finais acerca do estudo, encerram o trabalho destacando a sua importância acadêmica, política e social contribuindo para a reflexão da formação e desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil, não só ao uso adequado dos diversos recursos tecnológicos, mas também para a utilização de forma crítica sobre as TDICs em sua prática, proporcionando uma educação de qualidade aos alunos, bem como o fortalecimento da profissionalização das docentes atuantes nessa etapa.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS² DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

Esta seção visa discutir avanços e desafios da Educação Infantil no contexto das políticas públicas instituídas nas últimas décadas, com destaque para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os seus desdobramentos. Não podemos negar os avanços significativos em relação às alterações na legislação, em documentos e resoluções que impactaram diretamente na obrigatoriedade e na melhoria do financiamento, com a criação e ampliação de programas e projetos no âmbito federal. No entanto, é importante ressaltar os limites desses avanços e os inúmeros desafios que visam melhorar a oferta e a infraestrutura das unidades de atendimento. Um dos pontos cruciais desse processo, refere-se à valorização e formação das profissionais atuantes nesse segmento, de modo a assegurar a expansão da qualidade do atendimento às crianças pequenas.

1.1 Os contornos legais da formação continuada das profissionais da educação infantil: avanços e retrocessos

A educação para as crianças pequenas, no Brasil, avançou muito nos últimos 30 anos em diversos aspectos, sobretudo, considerando sua inclusão na Lei 9.394, de dezembro de 1996, quando a Educação Infantil foi elevada à primeira etapa da Educação Básica e recebeu um capítulo específico, que dispôs sobre ela dando ênfase a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Neste sentido, a formação do professor atuante neste segmento tomou novos contornos, visando o atendimento e o desenvolvimento integral das crianças.

A LDB também avança ao dispor em seu artigo 62, a formação acerca dos profissionais docentes para atuar na educação básica:

² Utilizaremos na pesquisa o termo professoras, por representarem a maioria das profissionais atuantes na educação infantil, segundo os dados do INEP (2022). O levantamento revela que segundo o Censo Escolar de 2021, das 595 mil docentes atuantes na educação infantil, 96,3% são mulheres.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.26).

Essa mesma legislação, LDB, define como inicial, pedagógico e contínuo os três campos de formação no âmbito do magistério e, segundo eles, os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado. Podemos, portanto, notar que, de acordo com esse artigo, os professores atuantes neste segmento, deveriam, após a promulgação da lei, obter a formação inicial em nível superior para atuação com as crianças pequenas, com vistas a uma melhor qualificação profissional. Exigência essa que não foi atendida em grande parte dos municípios do país. Segundo o Censo de 2023, 16,5% ainda não possuem diploma para atuarem na educação infantil.

Prevedo esta situação, em 7 de agosto de 2000, foi publicado um decreto que deu nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, o qual dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e que fica claro, portanto, que há uma substituição do termo “exclusivamente” pelo termo “preferencialmente”, definido pelo decreto nº 3.554/2000 em cursos normais superiores:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores (BRASIL, 2000, p.).

Segundo Kishimoto (1999), a mesma lei que em seu artigo 87 instituía que até o final da década, ou seja, até 2007, seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior, criou uma modalidade de curso normal superior que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil.

O normal superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas. Outra característica que corre em direção contrária à qualidade do ensino é a qualificação exigida para seu corpo docente. Enquanto a pedagogia requer, para que a unidade tenha conceito A, pelo menos 50% dos docentes com mestrado e doutorado, o normal superior exige apenas 10% de mestres, o que equivale ao conceito insuficiente para os padrões de

qualidade da pedagogia. O tempo de duração do curso, somado à pouca exigência na contratação do corpo docente, geram conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras (Kishimoto, 1999, p. 72).

A autora ainda ressalta que, outras modificações foram introduzidas no campo da formação a partir da LDB de 1996 tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN); a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior em substituição aos cursos de Pedagogia. Tais mudanças não foram bem-vistas pelos pesquisadores da área, alegando o caráter tecnicista e reducionista da formação de professores e o afastamento das faculdades de educação de sua responsabilidade acadêmica e científica pela produção de conhecimento na área.

Em outubro de 1998, foram implantados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), um material muito criticado pelos especialistas da área (Arce, 2001; Kuhlmann Jr., 1999), pois foi elaborado de forma precipitada, excluindo a participação de professores, pesquisadores e sociedade.

Segundo Arce (2001), os Referenciais defendiam um modelo construtivista de educação (Piaget), contemplando também de forma superficial a teoria de outros autores, como Vygotsky e Wallon, referindo-se apenas a um ou poucos aspectos do universo infantil, cerceando a autonomia dos professores e promovendo a padronização de práticas.

Complementando essas afirmações, Kuhlmann Jr. (1999) aponta as incoerências de uma política voltada aos interesses empresariais, distante da participação dos professores e dos interesses das crianças pequenas e suas especificidades.

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições (Kuhlmann Jr., 1999, p. 52).

Com vistas a um repensar sobre essas questões, vários movimentos de educadores tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), promoveram debates sobre a formação de professores, em defesa da necessidade de uma formação profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva, que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade, e com ela contribuir.

É importante destacar que esses movimentos, que envolvem professores, gestores, pesquisadores e sociedade civil, lutam em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade que atendam os direitos das crianças, o fortalecimento desse campo de conhecimentos e a valorização da formação e atuação dos profissionais atuantes nessa etapa.

Dentre as conquistas é importante citar sua contribuição para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a inclusão da educação infantil no financiamento da educação básica, a organização das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEIs), a organização dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil, a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras. O MIEIB também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da educação infantil (<https://www.mieib.org.br/biblioteca/>).

No bojo dessas ações, vários documentos importantes foram produzidos no campo da educação infantil, dentre eles podemos destacar: a Política de Educação Infantil (Brasil, 1994); O parecer 20 (Brasil, 2009); o Parecer nº 17 de junho de 2012 (Brasil, 2012); e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

A Política de Educação Infantil (Brasil, 1994) trazia uma nova concepção para a Educação Infantil, integrando o cuidar e o educar, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos e os adultos atuantes como profissionais da área. Essa proposta visava a elaboração de políticas de formação de professores que considerassem a importância da valorização profissional e salarial, bem como dos planos de carreira e cursos de formação continuada.

Frente a esse cenário, outro avanço significativo para o campo, foi a promulgação, em 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), que passaram a orientar a formulação de políticas para a educação infantil incluindo a formação de professores e demais profissionais da educação.

As Diretrizes traziam em seu cerne (Parecer 20/09) a importância de se constituir uma identidade para a educação infantil e para os profissionais atuantes nessa etapa e ressaltavam a necessidade de que “Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integrassem a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade” (Brasil, 2009, p. 13).

Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Parecer 20/09, p.13).

Em 2012, é publicado o Parecer nº 17, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que destaca a importância e necessidade de profissionais qualificados nas instituições de Educação Infantil, ressaltando que esta deva ser uma determinação reconhecida por lei.

O professor que trabalha com as crianças de zero a três anos deve ser um especialista, saber cumprir determinadas funções, e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve possibilitar-lhe lidar com a organização dos espaços e dos tempos das unidades (os estabelecimentos) de Educação Infantil e com as dinâmicas dos grupos infantis com foco em diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitem a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si (Brasil, 2012, p. 15).

Complementando essas afirmações, o Parecer CNE/CEB nº 17/12 (Brasil, 2012), ainda destaca a fragilidade da profissionalização da professora de Educação Infantil, atrelada aos aspectos do ser e fazer pedagógicos, ressaltando que em alguns sistemas de ensino ainda se defende que na creche podem trabalhar profissionais que não são docentes, tais como: auxiliares, recreacionistas e pajens, “dado que a função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializá-las, garantir seu bem-estar” (Brasil, 2012, p.5).

Para Carvalho (2013), a qualificação dos educadores leigos da educação infantil, tornou-se um desafio para as instâncias municipais de educação, para as universidades e para os movimentos sociais, dada a sua complexidade, interpretação e concepção teórico-prática.

Quanto à formação continuada, segundo Carvalho (2013), o maior problema está na dicotomia existente entre as propostas formativas e o esvaziamento conceitual da prática pedagógica que não levam em conta a realidade dos sujeitos e das crianças que compõem contexto da educação infantil (Carvalho, 2012).

Também é destacada por alguns autores a escassez da literatura teórica e dos trabalhos de pesquisa empírica voltados para a análise histórica e sociológica das lutas

políticas, sociais e profissionais dos docentes atuantes nesta etapa da educação. (Franco e Ferreira, 2017)

Buscando formas de superar esse quadro, em 2015 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Esse documento foi um esforço em conjunto com várias instituições e pesquisadores do campo da formação de professores.

No que tange a formação continuada realçando os seguintes princípios foram estabelecidos:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 201, p. 5).

Os princípios contemplados nas Diretrizes demonstram a valorização da formação continuada dos professores, bem como os saberes docentes, reconhecendo os professores como protagonistas do seu saber-fazer. Além disto, a Resolução especifica os processos formativos que são considerados para essa qualificação - “atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado que agreguem novos saberes e práticas” - ressaltando que devem acontecer em consonância com as políticas e gestão da educação (Brasil, 2015, p. 14).

Os avanços conquistados com essa política de formação dos profissionais da Educação Infantil nos instigaram a pesquisar sobre o modo como a formação continuada pode ser potencializada tendo em vista esses princípios, tornando o professor investigador de sua própria prática e de seu protagonismo na produção e mobilização de saberes. Tal proposição será apresentada na próxima seção.

Em se tratando dos avanços no que se refere às leis e políticas para a formação de professores, podemos destacar a Lei nº14.817 de 16 de janeiro de 2024, que estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da Educação Básica, incluindo, dessa maneira, os profissionais da Educação Infantil. Em seu, artigo 5º o documento ressalta:

A formação continuada para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará: [...] II – oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social [...]V – valorização da

escola como espaço de formação dos profissionais; VI – devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras (Brasil, 2024).

Seguindo nessa mesma direção de avanços e retrocessos no campo e retomando o artigo 62 da LDB, com a sua nova redação, no § 8º, a qual determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passamos agora a discorrer sobre o documento polêmico implantado em 2019. O documento é baseado em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor.

Apesar da proposta da BNC – Formação de Professores ter sido um documento em “suspensão”, podemos dizer que precisamos falar sobre ela, pois a proposta da BNCC pressupõe a implementação de uma base para a formação de professores:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a **revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa [...]. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (CNE, 2017, p. 21, grifos nossos).

Abaixo, temos a proposta da BNC – Formação de Professores da Educação Básica, que integra a formação inicial e a formação continuada:

Figura 1. Relação da BNC – Formação de Professores da Educação Básica com o exercício profissional da docência.



Fonte: MEC, 2018, p.29

Pelo exposto, compreendemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil também tem sido negativamente impactada pela BNC – Formação de professores (Brasil, 2019), ou seja, ela vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional, sendo muitas vezes deixada de lado e, quando não, aparece atrelada apenas a aspectos de compensação.

Dessa maneira, vários estudos mostram o quão complexo tem sido consolidar uma política nacional para a Educação Infantil, que coloca em disputa diferentes concepções de atendimento infantil pois, historicamente, esse nível de ensino tem sido tributário das áreas da saúde, da assistência social e do trabalho. Assim, percebemos que as políticas públicas para as crianças pequenas são fragmentadas e estão dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, nas áreas de bem-estar social, saúde, trabalho e direitos da infância (Rosemberg, 2006, p. 3).

Todavia, do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade corriqueira e a incompatibilidade entre assistência e educação, têm sido superadas. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional se situa na sua destinação social, assim tanto a creche quanto a pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais (Kuhlmann Jr., 1999, p. 53).

E isso nos leva a entender que para que o professor tenha direito ao desenvolvimento de sua profissionalidade docente é necessário que se invista em formação que, de acordo com Nóvoa (1995) e Kishimoto (2006), a formação abrange princípios, valores e ética, e que esse processo envolve reflexão, transposição e construção de novos saberes.

Assim, há uma extrema necessidade de se refletir sobre que formação é essa em que o professor de Educação Infantil está inserido, e sobre o desafio de formar profissionais que desenvolvam práticas articuladas de cuidados e educação da criança pequena, permitindo interações sociais e afetivas que qualifiquem significativamente o desenvolvimento infantil. A realidade nos mostra que políticas governamentais nas diferentes esferas de governo, envolvendo instituições formadoras de ensino superior públicas, são imprescindíveis para o alcance de metas pertinentes, sempre articuladas a investimentos e valorização dos profissionais, incluindo a formação continuada.

Precisamos estar alertas e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação e discutirmos sobre a formação continuada de professores, para que este momento se torne significativo e de desenvolvimento para eles. Os professores devem ter consciência de que somos seres inacabados, assim como Freire (1996) nos ensina: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 1996, p.31).

A formação continuada para professores da Educação Infantil não é algo instrumental e não deve ficar centrada no “como fazer”. Ainda, devemos nos alertar para o fato que “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado, ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente há muita formação e poucas mudanças” (Imbernón, 2009, p.34). Para o autor, isso ocorre porque existe predominância de políticas que oferecem

[...] com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (Imbernón, 2009, p.34-35).

Contrária a essas concepções, compreendemos que os professores devem estar em constante formação, sendo continuamente preparados para lidar com as dificuldades e os novos entendimentos das suas crianças, desenvolvendo atividades inovadoras que partam do cuidar/educar/brincar. O professor que participa de formação continuada pode

explicar o que acontece, quais são as suas necessidades, quais são os seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares [...] (Imbernón, 2009, p. 65).

A formação deve ser contínua e permitir ao professor a criticidade e a reflexão, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições. Nesse processo, todos devem ter vozes, pois esses momentos de formações e troca com seus pares precisam ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam desenvolver aprendizagens significativas naquele espaço e para que, a partir delas, consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades.

O projeto de formação continuada, inserido nesses documentos, determina ao professor o papel de apenas tarefeiro. Como reflexo dessa situação, é importante que os professores compreendam o que está por trás dessas novas exigências em relação à docência e, assim, se conscientizem de como essas cobranças a descaracterizam, por serem ligadas ao sistema de produção vigente. Devem também entender que a formação continuada é espaço de reflexão, de troca de experiências e de construção de conhecimento.

1.2 As TDICs e a formação continuada das profissionais da educação infantil: desafios e perspectivas

Nas três últimas décadas ocorreram várias mudanças no cenário mundial e, no bojo dessas transformações, a utilização das TDICs na área da educação. De acordo com Kenski (1998), houve um crescente desenvolvimento das tecnologias como recurso de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, a necessidade de se repensar a formação dos professores.

Em 1990, com a criação da SEED/MEC, houve um impulso dos programas de uso de tecnologias na educação, por meio da colaboração entre governos federal, estaduais e municipais. Nesse panorama, a educação infantil é inserida de maneira não explícita na seara das Tecnologias, por meio do Parecer CEB 022/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao postular que:

as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (Brasil, 1998).

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação à Distância no contexto do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborou o Plano Nacional de informática na Educação (ProInfo). Essa nova versão do Programa, instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, intitula-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e postula a integração das dimensões: infraestrutura, formação de professores e recursos educacionais midiáticos. O objetivo central do Programa foi a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras, visando

principalmente à promoção e à inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral, e também dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Outro destaque importante, refere-se à Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determinando em seu artigo 3º que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil.Mec.Resolução Nº 5, 2009).

Caminhando nessa direção, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, foi salientado que se deveria garantir o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes da educação básica.

Em 2014, 2018 e 2022, não foi diferente. Em sua mais recente publicação – CONAE 2022, em seu eixo 2, que tem como titulação “*Uma escola para o futuro: Tecnologia e conectividade a serviço da Educação*”, em que, se tratando do papel do professor na escola do futuro, para que possam atuar com base nos pilares de uma Educação inovadora, eles precisam desenvolver as competências que pretendem despertar e fomentar nos estudantes. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve ir além da adição de novos conhecimentos e habilidades técnicas e tecnológicas: necessita favorecer uma mudança de paradigma que permita ao professor fazer uma reconstrução do seu papel e propósito.

No documento da Conferência Nacional de Educação, elaborado em 2022, diante da pandemia de Covid-19, foram inseridas várias menções e apontamentos referentes a uma educação de qualidade e a formação continuada de professores, com vistas à inclusão digital. O objetivo dessas discussões foi o da busca pela inovação das práticas pedagógicas, numa perspectiva de educação transformadora que garantisse mais qualidade e equidade de educação no país.

De acordo ainda com a CONAE, 2022, a conectividade tem sido destacada entre especialistas como um importante veículo para melhoria das políticas educacionais:

Ela atua em quatro pilares de uma política educacional bem formulada: possibilita melhoria da gestão, pois permite a formulação de indicadores mais fidedignos e maior fluxo de informação entre gestores, diretores e professores; agrega novas formas de formação continuada de professores; amplia o acesso à informação pelos estudantes; e permite melhor acompanhamento dos alunos pelos pais e responsáveis, facilitando e fortalecendo a participação dos pais na educação de seus filhos” (CONAE, 2022).

A pandemia da Covid-19, portanto, expôs as profundas desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, bem como a falta de formação e suporte técnico para os professores de todas as etapas da educação ao ensino remoto.

Não podemos negar a importância da inclusão digital para o campo da formação de professores, independentemente da etapa da educação em que atuam. A tecnologia pode ajudar os professores tanto em relação a troca de conhecimentos com os pares, quanto nas atividades propostas aos alunos. No entanto, sabemos da importância do investimento em políticas que garantam uma formação adequada aos professores para que se apropriem desses meios, garantam a infraestrutura tecnológica e também as condições de acesso a todos.

Quanto às professoras da educação infantil, é importante criar mecanismos que potencializem a busca pelo desenvolvimento profissional, com o objetivo da aquisição de novos conhecimentos e adaptação às mudanças que o mundo da tecnologia propõe. Neste sentido, cabe ao professor, diante da era tecnológica, um papel mais estratégico de mediação e transformação de suas práticas, orientado para o desenvolvimento integral de seus educandos.

É preciso, portanto, como afirma Kramer (1994), articular uma sólida política de formação de professores que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas.

Esses questionamentos e apontamentos até aqui nos convidam a “errar menos na infância” e acertar mais na formação dos profissionais que atuam com este segmento (Adorno, 1995). Neste sentido, é fundamental que as políticas públicas de formação docente evidenciem em suas ações que “Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho.” (Brasil, 2009, p. 12).

Os pontos destacados até aqui, por meio de uma síntese da linha do tempo, permitindo o enfoque referente às transformações políticas e sociais em que a Educação

Infantil e seus profissionais enfrentaram, demonstram os avanços, desafios e perspectivas para o campo e a necessidade de um aprofundamento sobre cada documento e política descrita, permitindo um olhar investigativo para as próximas décadas. Nosso enfoque, no entanto, se volta para a discussão da formação continuada desses profissionais, com um recorte para o contexto pandêmico, buscando contribuir para novos horizontes e perspectivas na área. Essas discussões serão apresentadas na próxima seção, norteadas pelas bases teóricas da vertente da epistemologia da prática e por autores da educação infantil.

2.FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA CONVID-19: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

Nessa seção, serão abordados os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, enfocando a temática da formação continuada na educação infantil com recorte para o período pandêmico. A seção está estruturada em três momentos que se interligam: 1º. A formação continuada na concepção da epistemologia da prática; 2º. A formação continuada na educação infantil; e 3º. A formação continuada e o uso das TDICS durante a pandemia de COVID-19.

2.1 A formação continuada na concepção da epistemologia da prática

Esse estudo, aborda a concepção de formação continuada, proposta pelos autores da epistemologia da prática (Alarcão, 1998, 2001, 2010; Campos, 1999; Canário, 1994, 2000; Gauthier, 1998; Gatti, 2009, 2014; Imbernón, 2009, 2011; Marin, 2000; Nóvoa, 1991, 1997, 1998, 2002, 2009, 2019, 2022); e Tardif, 2014) que defendem que deve haver uma reflexão contínua sobre a prática nesse processo e que ela seja construída em seu contexto e de maneira colaborativa.

A formação continuada, na perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores estímulo e incentivo do pensamento autônomo na ampliação de suas percepções, para que possam ressignificar suas práticas e o exercício de sua profissão, dialogando com a realidade do contexto escolar.

Sobre a conceituação do termo continuada, é importante compreendermos que, ao longo dos anos, essa definição sofreu alterações significativas devido às correntes teóricas e os estudos do campo.

Segundo Marin (1995), esse termo foi adotando diversas formas e terminologias ao longo das décadas, tais como: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação”, que se referem a um tipo de formação, que ainda é muito utilizada nas propostas governamentais, dando o tom da proletarização docente, colocando o professor à margem de sua própria formação.

Marin (1995), destaca que por trás de toda terminologia há uma intencionalidade política e um olhar sobre quem é o professor e sobre quais processos formativos devem ser impostos a suas ações. Portanto, reciclar, treinar ou capacitar, remonta a políticas de

descaso, silenciamento e precarização que reforçam o tecnicismo educacional. Sua proposta, portanto, defendem os termos educação continuada, ou formação continuada ou contínua, por representarem a necessidade da continuidade da formação de profissionais e por se reportarem às ações e processos vivenciados no interior das Instituições de Ensino (Marin, 2000).

Canário (2000), também estabelece algumas diferenças entre a formação contínua e formação contínua em serviço. Segundo ele, a primeira traduz-se por práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança”, enquanto a segunda, parte “do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente”.

Há ainda autores que não estabelecem diferença entre os termos contínua, continuada ou formação em serviço, como revelam Alarcão, Candau, Nóvoa e Tardif. Defendem que são termos que expressam a formação “em permanência” Alarcão (2001), porém reforçam que os autores portugueses utilizam com mais frequência o termo “contínua”, e os brasileiros, o termo “continuada”.

Gatti (2009), também acredita que não existe uma conceituação precisa para esse termo, pois embora discutido por diversos autores, cada um tem a sua concepção. No entanto, ressalta que caminhamos para duas vertentes específicas: a formação estruturada/formal, que vem logo após a graduação ou ingressando na carreira; e a que pode ser oferecida em diferentes contextos, que vise a contribuir para o desenvolvimento profissional.

Temos ainda, na legislação brasileira, a citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, referência à nomenclatura continuada para se dirigir a um aspecto da formação característico da docência.

Enquanto Imbernón (2011) utiliza apenas a conceituação de formação permanente, que se refere ao processo de desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão e da prática por meio de uma perspectiva coletiva, visando a um trabalho proveitoso para instituição de ensino.

Para Nóvoa (1991, p.30),

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Nóvoa (2002) estabelece a relação entre dois modelos de formação de professores: os modelos estruturantes, que situam-se em concepções baseadas na transmissão de conteúdos preestabelecida para grupos de professores, sem contextualização da sua realidade; e os modelos construtivistas, que focam, inicialmente, na reflexão contextualizada, de modo que esse processo proporcionará a construção de um planeamento de formação continuada que norteará todo o processo formativo do profissional docente, de maneira a orientá-lo em suas práticas e dúvidas ao longo do percurso.

Caminhando nessa direção, ainda segundo Nóvoa (2009), deve-se refletir acerca da profissionalidade do professor e também da sua personalidade, que em sua formação deve dedicar-se à esfera pessoal e na sua capacidade de relação e comunicação, que serão os saberes essenciais para sua autonomia dentro da sala de aula. Ainda segundo este autor, é necessário que haja uma “metamorfose na escola”, uma reflexão sobre o papel dos professores e dos cursos de formação Nóvoa (2022, p.73):

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes.

Para ele, é essencial a criação de uma “casa comum”, ou seja, um novo desenho da formação continuada dos professores, que esteja ligado ao trabalho pedagógico, à pesquisa e às reflexões coletivas. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado” (Nóvoa, 1997, p. 26).

A partir disso, podemos compreender que as concepções de formação continuada, que primaram nas últimas décadas, por afirmar críticas ao paradigma da racionalidade técnica, ou seja, “com uma certa política ditada pelos interesses de quem detém o poder.” (Freire, 1996, p.125). E que, ainda segundo Nóvoa (1998, p. 27), “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”.

É fato que, todos esses termos são complementares quanto ao objetivo de formação continuada dos professores, porém, todavia, é evidente salientar que há

diferenças existentes entre os modelos baseados na racionalidade técnica e na racionalidade prática e que vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, quanto à concepção do processo de ensino-aprendizagem, até às políticas públicas que embasam as reformas educacionais, e que se mostrem intactos em relação ao pensamento reflexivo, o que não é verdade, pois ninguém aprende com a teoria, se não refletindo criticamente sobre ela, como ninguém aprende com as experiências se não refletindo criticamente sobre elas.

A possibilidade de seguir aprendendo é tão valorizada que é razão para preferirem trabalhar nessa e não em outra rede que não investe em formação continuada. Parece tratar-se da chamada vertente artística, a que se refere Canário (2000): uma vertente inquiridora e reflexiva do trabalho docente e aqui estendida também para o trabalho do formador; a mesma que amedronta no início, mas que depois captura definitivamente o formador.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário reconhecer a necessidade da formação inicial, antes mesmo de pensar em formação continuada, assegurando que essa formação não deve estar somente atrelada ao processo pelo qual o professor se submete para a aquisição de uma habilitação legal para o exercício do cargo (Pimenta, 1997), mas sim que seja um requisito que contribua significativamente para a toda a sua formação, assim como expõe Gatti (2014, p.43):

[...] uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

Nóvoa (2009) corrobora com o que foi exposto por Gatti (2014), ao referir-se que a formação inicial de professores deve propiciar, nos primeiros anos de atuação, momentos de autoformação, permeados de experiências pessoais, pelos quais o docente se permitirá construir um conhecimento pessoal e profissional.

Há uma outra constatação, mesmo que desvantajosa, que os processos de formação (formações iniciais e contínuas) são encarados absolutamente de forma distintas, ou seja, não há nenhuma relação entre elas. Sendo que, o que ocorre é um distanciamento entre conhecimento teórico e prático. No âmbito da formação desses

profissionais, há uma necessidade de avançar em relação ao repertório de conhecimentos próprios do ensino, tendo em vista a profissionalização da docência. (Gauthier,1998).

Segundo Gauthier (1998), para ser professor não é suficiente conhecer o conteúdo, ter bom senso, ser talentoso ou seguir a intuição, é necessário vivenciar a ação pedagógica e os saberes experienciais. Na visão desse autor, para que o aperfeiçoamento da prática docente aconteça é preciso um conjunto de saberes específicos que devem estar relacionados às vivências desse profissional.

Tardif (2014) também destaca a importância do saber docente para a formação profissional, que este saber deve ser heterogêneo, pois se dá através da relação do corpo docente com os demais grupos produtores de saberes e das instituições de formação. Para este autor, o saber docente pode ser definido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Diante do exposto entendemos a relevância de discutir os saberes presentes na formação dos professores, que estão ligados tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Completando este pensamento, o saber docente nada mais é que “[...] aprender contínuo, que se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. (Nóvoa, 2002, p. 23).

O que nos leva a supor outra condição: que para ser professor é necessário também produzir conhecimentos e saberes que vão além da universidade, e, sobretudo, não se apegar apenas no “saber fazer”. Pensar e refletir sobre uma prática docente que está intimamente ligada à identidade profissional, através de experiências e vivências. Desta forma, o professor construirá seu conhecimento pedagógico e compartilhará da concepção de Imbernón (2011, p. 30), quando o autor compreende que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”.

Vale destacar ainda, que a experiência pedagógica é o que diferencia o professor de outros profissionais, fazendo com que ele se torne elemento importante e sua identidade profissional. Nessa direção, entende-se que os cursos de formação continuada de professores exercem um papel significativo na construção da identidade docente e essa identidade é construída por sujeitos sociais junto aos movimentos coletivos, ou melhor, com seus pares.

Para Tardif (2014, p.240):

[...]reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Então, a formação de professores deveria reconhecer esses profissionais como seres capazes de criar o seu conhecimento pedagógico com seus pares e basear-se nesses saberes e vivências para relacioná-los com uma prática pedagógica significativa para os alunos.

É o que Tardif (2014, p.244) destaca:

[..] seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante do outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar- mas posso aprender como realizar melhor nosso ofício comum.

Ao reafirmar a necessidade da formação do professor com seus pares, através de suas experiências e vivências, conseguimos compreender que o professor é produtor do seu próprio conhecimento. Inserido em uma sociedade que está em constante mudanças e transformações, ele é sempre um pesquisador e, para aprimorar a sua prática, o caminho deve ser através dos processos formativos, nos quais ele pode vivenciar o novo e buscar a partir de suas experiências, mudanças e intervenções que melhoram a qualidade do ensino.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (Imbernón, 2009, p.6).

Além disso, com as transformações sociais e ideológicas atuais é interessante destacar que elas ocasionam diversas alterações no contexto escolar, o que impõe aos professores “[...] uma permanente aprendizagem individual e colaborativa.” (Alarcão, 2010, p.17). Nóvoa (2002, p. 59) defende que: “A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.” Ou seja, a formação contínua não pode estar desconectada das transformações sociais, do trabalho coletivo e da formação humana.

Os movimentos de formação, portanto, são muito valiosos, se conseguem aproximar os pressupostos teóricos com a prática pedagógica e direcioná-los num mesmo patamar. Para tanto, é imprescindível que o professor entenda que esses movimentos necessitam de sua ação reflexiva, bem como de uma transformação e reavaliação direta de sua prática.

Imbernón (2009, p.50) ressalta a necessidade da formação continuada para essa reflexão teórica e prática, mediante à análise, à compreensão, à interpretação e à intervenção sobre as suas vivências e capacidade em gerar conhecimento pedagógico por meio de uma prática educativa em contexto e colaboração.

Acreditamos que esse seja um dos melhores caminhos para se pensar no desenvolvimento dos profissionais da educação infantil. Sobre essa questão, abordaremos a seguir.

2.2 A formação continuada na educação infantil

Desde a Constituição de 1988, em que a educação infantil brasileira se inseriu como “direito da criança”, muito já tem sido discutido sobre o processo do cuidar e educar nesse nível de ensino, mas foi somente na década de 90, com discussões e reflexões a respeito, que ela foi considerada “a primeira etapa da educação básica”, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996), sendo que, a partir daí, se intensificam e aprimoram as discussões acerca dos interesses na formação do professor nessa etapa de ensino.

Temos no Referencial para a Formação de Professores (Brasil, 2002), a definição de formação continuada como sendo

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] a perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos das escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro do espaço da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação

pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. (Brasil, 2002, p.68).

Ora, já que a educação infantil está inserida na educação básica, pela LDB (Brasil,1996), seus profissionais deveriam requerer, portanto, o mesmo tratamento que os outros que nela atuam, conforme destaca Kishimoto (1999, p.75):

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Mesmo que a formação continuada esteja configurada nas leis da educação Básica, na Educação Infantil, esse processo ainda enfrenta grandes desafios que precisam ser superados. Para Kramer (2006, p.804):

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Porém, diante de alguns estudos que refletem essa formação continuada de professores na educação infantil, constata-se como maior problema, a falta de especificidade dessa formação docente para atuar com crianças pequenas.

Segundo Araújo (2005, p.59)

Uma formação docente para a Educação Infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos para a formação do professor e os conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena além de contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional e os seus valores e saberes culturais produzidos a partir da sua classe social. Além disso, deve-se considerar dois problemas: a ausência da prática reflexiva nos cursos de formação dos professores da Educação Infantil e a pouca clareza na definição do perfil desses profissionais.

Além disso, para Pinazza (2014, p.55), essa formação contínua “[...] deve representar um esforço de transformação da perspectiva de pensamento e ação dos professores” cumpre seu papel à medida que o professor toma consciência de que a prática lhe coloca desafios e exige que continue aprendendo, estudando e refletindo a partir do cotidiano do seu trabalho, e aceita que deve estar em contínua construção.

Vale destacar também, que além desse desafio a respeito da formação continuada, é necessário definir o perfil do profissional que se deseja formar (Gatti, 2009). E, além

disso, repensar o papel desse docente na Educação Infantil, como propõe Ostetto (2018) embasado pela Diretrizes e Bases da Educação Infantil (2009):

De tal forma, compreendemos que, para (re)compor o papel docente na Educação Infantil, seguindo os novos preceitos e conceitos, problematizar a dimensão estética de sua formação é essencial. Pois, em que tempos e espaços, com que interlocutores, pode o professor ampliar seus repertórios artísticos, culturais, sensíveis? Como propiciar e garantir o exercício da dimensão lúdica e criadora, na aventura do encontro com cores, sabores, aromas, formas, sons? Se as diretrizes para a Educação Infantil vislumbram a necessidade de um professor brincante, imerso no diálogo com a cultura e a arte, as agências formadoras ainda não incorporaram efetivamente esse aspecto (Ostetto, 2018, p.264).

Compartilhando com essa ideia, Pinazza (2004, 2007) acredita que é preciso aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial e de formação em serviço das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder.

Pensando na formação continuada no contexto da educação infantil, temos poucos estudos que levantam este ponto como algo importante para uma prática pedagógica de crianças pequenas, sendo que, algumas outras questões são tratadas de forma mais relevante, como por exemplo a compatibilidade da prática ao currículo e somente por último é pensada a dimensão da formação continuada de professores em serviço.

Segundo Pinazza (2014), os programas de formação devem comprometer-se em valorizar as identidades próprias das instituições como forma de investir positivamente no processo identitário dos professores. Ou seja, os conhecimentos experienciais das professoras precisam ocupar a centralidade no processo formativo, com a intenção de se fazer uma formação participativa e reflexiva em “busca do desenvolvimento da práxis pedagógica”. (Pinazza, 2014, p.55)

Nesse sentido, acreditamos e defendemos a importância de ações voltadas para a formação continuada colaborativa, devido ao seu potencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão e a transformação das posturas e práticas de todos os atores envolvidos no processo.

Portanto, nas reflexões aqui propostas, desenvolver processos formativos no contexto escolar que impactem no trabalho docente é mais do que transferir conhecimento para os sujeitos na escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como práxis

pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (Pinazza, 2014 apud Onofre, Tomazzetti; Martins, 2017).

A Formação Continuada de Professores em Serviço na Educação Infantil é uma formação que se faz com os pares, ou seja, coletiva, a partir das necessidades da escola onde os processos de aprendizagem estão relacionados com o tempo, o trabalho e o espaço. Visto que essa formação, que acontece dentro do espaço escolar, é um processo social que demanda tempo e maturidade por parte de todos os envolvidos e que necessita também de investimentos.

Portanto, para que seja possível uma política de Formação Continuada de Professores em Serviço, é necessário que a escola seja um espaço coletivo de formação, em que intervêm inúmeras variáveis na construção do coletivo e na compreensão e prática da construção coletiva das propostas políticas a partir dos interesses, necessidades, ideias e concepções teóricas e ideológicas que interatuam no cotidiano escolar, em que os professores vivenciam necessidades, anseios, desejos e dificuldades que precisam ser superadas e/ou possibilitadas sua transformação

Essa premissa ganha força quando compreendemos dilemas e situações inesperadas, como a pandemia COVID-19, em que a importância da coletividade e do investimento na formação continuada se fez presente. Sobre essa questão iremos discutir no próximo tópico.

2.3 A formação continuada e o uso das TDICS durante a pandemia de COVID-19

Diante do cenário da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), foi imposto um distanciamento social que afetou diretamente a rotina escolar. Na tentativa de conter a propagação do vírus e resguardar a saúde de professores e alunos, escolas foram fechadas e muitas instituições implantaram o ensino remoto, como forma de dar continuidade aos processos educativos. Governos Federal, Estaduais e Municipais publicaram legislações emergenciais para regularizar essa forma de ensino, mas foram nítidas as dificuldades que todos os envolvidos tiveram para dar continuidade ao ensino neste formato.

É importante frisar que, com as medidas de distanciamento social, também foram fortalecidas as discussões sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação. A partir disso, institui-se um dilema quanto à possibilidade de aulas online e

com uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) para tentar alcançar o menor prejuízo possível ao cumprimento do ano letivo.

Segundo Nóvoa (2022, p.34): “Em poucos meses deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas[...]”. Hoje, portanto, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”.

Ainda segundo Nóvoa (2022, p.41):

Estamos perante um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões, ilustradas, sobretudo, pela possibilidade de a escola ser substituída pela “casa” e pelas “tecnologias”. [...] Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. [...] Segundo, é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém.

A Pandemia de Covid-19 nos colocou em uma posição de se pensar a escola nos retirando da sala de aula e expôs diretamente muitas insuficiências de nosso país, sendo que, através dela, pudemos constatar uma das mais significativas insuficiências, a falta de formação específica para professores e do precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade.

O uso das TDICs, dessa maneira, fomenta uma enorme discussão da possibilidade de fazer algo para minimizar os efeitos desse momento nos sistemas de ensino, pois o que conhecíamos por sala de aula foi alterado e precisou-se pensar e fazer escola a partir de outros formatos, para os quais temos inúmeros questionamentos.

E então, nos deparamos com as seguintes questões: O que seria o melhor na educação, durante esse período? O que circula atualmente sobre essa questão? Diante desse cenário, como os professores se comportaram nestes moldes de ensino?

Neste capítulo, para tentar responder a essas questões, iremos discutir alguns pontos importantes acerca do ensino remoto nesse período pandêmico e se existiram formações para esses profissionais que tiveram que se reinventar e enfrentar diversos desafios para que cumprissem o ano letivo.

Fazendo, portanto, uma retrospectiva desse processo na educação, primeiramente, temos que entender que no mesmo dia em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a Covid-19 como pandemia, o Ministério da Saúde (MS) publicou a portaria nº 356, de 11 de março de 2020, com medidas de enfrentamento em decorrência do novo coronavírus. Desse modo, estados e municípios se organizaram, cada qual de acordo com a sua realidade local. Ou seja, os Estados e Municípios tiveram que “agir na urgência,

decidir na incerteza”. (Perrenoud, 2001). Dessa maneira, vimos que a pandemia trouxe um viés que vai contra os princípios da Educação Infantil, sem o contato direto e interação do adulto/criança x criança/criança, com uma necessidade de se trabalhar de forma online, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, mas sem o devido preparo e formação necessários para isso.

Outro ponto importante que devemos destacar é que não seria possível o cumprimento dos dias letivos de 2020, como consta na medida provisória nº934 do MEC, mas que mantém a obrigatoriedade da carga horária como define a LDB/96.

Já o Parecer CNE nº 5 (Brasil, 2020), que foi criado para reorganizar o calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, estabeleceu alguns caminhos substanciais aos municípios, pois discorre sobre propostas educacionais para esse período de afastamento devido à Pandemia de Covid-19 e reconhece que

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020, p. 8.).

A pandemia trouxe o cenário ideal para aqueles que acreditavam ser possível uma educação nesses moldes. Devemos, então, refletir sobre esse caminho traçado pela inserção das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) na educação, mas sem a pretensão de fazer afirmativas absolutas.

No bojo dessas discussões, somos coagidos a dizer que o uso das TDICs na educação tem seu lugar e esta é uma realidade do nosso tempo, e se utilizada de forma planejada e organizada, representa grande possibilidade de aprendizagens significativas para os alunos, como afirma Candau (2022, p.43):

No meio de situações desfavoráveis e difíceis, muitas vezes, às custas dos seus próprios recursos econômicos e de um enorme desgaste pessoal, os/as educadores/as têm revelado uma enorme capacidade de resiliência e empenho em construir práticas pedagógicas diversificadas, repensar a didática utilizada, manter vínculos socioafetivos com seus alunos e alunas, zelar pela sua saúde mental, assim como promover o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem significativos e estimulantes.

Não são recentes as mudanças tecnológicas que as escolas vêm contemplando no seu entorno nos últimos anos. Mas, para que sua utilização seja efetivamente

contemplada, deverão ser elencados como objetivo principal a formação de professores para alavancar essas ferramentas tecnológicas de maneira efetiva nas práticas pedagógicas. Portanto, o que constatamos até aqui é que as ações da esfera do campo educacional também têm sido profundamente afetadas por essas novas tecnologias (Moran, 2000).

As NTDICS (que foram citadas aqui) incluem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como os laptops, Tvs digitais, Notebooks, celulares, livros digitais, tablets, smartphones, videogames, entre outros (Almeida; Alves; Lemos, 2014); e vão além, agregando ferramentas tecnológicas digitais disponíveis na web 2.0, dentre elas, blogs, e-mails, google, Wikipédia, Twitter, fóruns, Weblogs, Youtube, Websites e outros.

Encontramos, nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que aparecem menções às TDICs, no que contempla o desenvolvimento de competências e compreensão, seu uso e utilização em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

No entanto, as escolas estão desatualizadas, não conseguem consolidar-se nesse processo dinâmico. Como ressalta Moran (2015, p.66):

Nesse cenário tão dinâmico, a escola parece parada no tempo. Está off-line em um mundo on-line. O Whatsapp é o aplicativo que expressa a febre da atualização incessante, ao vivo, em multigrupos, do fluir incessante de mensagens, vídeos, comentários. A escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento, para cada atividade, para cada avaliação. A escola parece fora do lugar em mundo conectado on-line.

Ainda segundo esse autor, a aprendizagem advém formal e informalmente, seja sozinho ou com outras pessoas, em grupos presenciais ou on-line. Então, é certo que a inserção dos meios tecnológicos oferece subsídios ao acesso à informação e à construção de conhecimentos coletivos “[...]exige mudanças muito mais profundas que afetem a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade” (Moran, 2015, p.67).

Dessa forma, não podemos deixar de refletir sobre o preparo dos professores e sua formação, que está intimamente ligada à essa temática, levando em consideração o curto período que tiveram para formular propostas educacionais e preparar esses profissionais para o ensino remoto.

O que nos remete pensar que o primeiro passo seja o de procurar, de todas as formas, tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente à Internet. (Moran, 2000, p.50)

Segundo Candau (2022), esse é o momento para nos perguntarmos sobre que educação escolar queremos mobilizar e construir, tendo no horizonte o período da pós-pandemia, numa ocasião privilegiada para reinventar a escola.

A introdução de mudanças significativas está orientada a privilegiar a virtualidade e o desenvolvimento do “ensino híbrido”. Esta expressão vem sendo utilizada com frequência para se referir ao fato de se incorporar no processo de ensino-aprendizagem atividades presenciais e on-line. Em geral, não se aprofunda no sentido desta expressão e parece que basta uma justaposição destes dois momentos para se configurar o “ensino híbrido” (Candau, 2022, p.4).

Nesse cenário de revolução digital, portanto, cabe-nos discutir os desafios impostos à escola e aos professores frente ao contexto instaurado pela COVID-19 no que se refere ao uso crítico das TDICs, na modalidade de ensino remoto emergencial.

Confrontando com o ensino remoto, que foi instaurado durante o período da Pandemia de Covid-19, temos também o ensino híbrido, que foi nos apresentados, da mesma forma, como uma inovação necessária para enfrentar os desafios desse período. Híbrido, segundo Moran (2015, p. 27-28), significa misturado, mesclado, *blended*. Híbrido é um conceito rico e complexo. O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimentos. No ensino híbrido acontecem vários tipos de misturas de saberes e valores, de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, trabalhos grupais e individuais, colaborativos e personalizados.

Ainda para Moran (2000, p.32), “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Entretanto, alcançar e viabilizar as novas tecnologias digitais com fins pedagógicos não é tarefa fácil, porque é preciso ligar o mundo físico e o mundo digital. A educação formal precisa ter esse caráter, cada vez mais misturada, porque não acontece

mais só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

Mas o que vemos, dentro do contexto social, é uma grande “desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas” (Moran, 2000, p. 70), e notamos também que, desde os meses iniciais de circulação do coronavírus, mesmo com todas essas desigualdades de acesso, a utilização desenfreada das TDICs, sem contexto e sem preparo mínimo dos professores e alunos para esse contato com o ensino online.

O que nos faz refletir, desta maneira, que o ensino remoto, ocorreu, por vezes, somente com a transposição de uma aula presencial para o meio virtual, sem formação para os profissionais, sem os ajustes necessários para que aluno e professor pudessem interagir e o ensino acontecesse.

Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é essencial para abrir a escola para o mundo. Além disso, a responsabilidade social de educar e formar novos cidadãos precisa contar com professores que estejam capacitados e dispostos a captar, a entender e utilizar as TDICs a serviço de sua prática pedagógica.

Sabemos, pois, que a realidade docente, principalmente na Educação Infantil é repleta de desafios, mas é primordial que esse docente esteja preparado para lidar com as interfaces que lhes foi apresentada, como foi o caso da pandemia, em que se instaurou-se um contexto de ensino remoto, no qual o professor teve que proporcionar práticas pedagógicas, através de uso das TDICs, mesmo com crianças bem pequenas que, muitas vezes, não dominavam o uso de computador ou um celular, e os pais tiveram que fazer essa ponte para que os alunos pudessem criar, de alguma forma, seu caminho para o conhecimento com a realidade que estava inserido naquele momento.

Desta forma, pudemos perceber que as novas tecnologias da informação e comunicação fornecem instrumentos imprescindíveis para essa empreitada, pois os recursos que elas disponibilizam são capazes de facilitar e agilizar a vida da sociedade contemporânea e de fornecer formação educacional, (...), permitindo, assim, a atualização de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem através dos recursos tecnológicos (Sousa; Moita; Carvalho, 2008, p. 133).

Com o ensino remoto em lócus, pudemos então dizer que as TDICs, além de serem utilizadas como ferramentas metodológicas, são também um grande potencializador de aprendizagens, visto que os alunos aprendem brincando e os professores passam a refinar suas buscas de atividades lúdicas diferenciadas, deixando sua aula mais enriquecida.

Para além dos fatores já mencionados, faz-se necessário refletir sobre outras crises enfrentadas pelos professores e que perpassa a formação de professores, uma vez que, muitas dessas crises, permanecem ainda hoje no âmbito da formação docente. Analisando o processo de profissionalização dos docentes e suas principais modificações ao longo dos anos, Nóvoa (2000) identifica a crise da profissão docente, evidenciando problemas que os professores enfrentam há anos. Dentre eles, é importante destacar a desmotivação pessoal (desvalorização da profissão), baixos salários, falta de investimentos na educação, entre outros fatores.

No que se refere ao Brasil, o modelo de análise do processo de profissionalização dos docentes, proposto por Nóvoa (2000), se aplica a partir do momento em que é possível ver essa grande insatisfação nos profissionais que a exercem. É fato saber que o professor que atua na educação básica, especialmente no Brasil, possui uma certa desvalorização financeira. Sendo que, os baixos salários e as jornadas excessivas, bem como o acúmulo de trabalho, que muitas vezes é levado para casa, possivelmente pode acarretar essa insatisfação perante a profissão que exerce.

Nota-se, portanto, que os problemas estão interligados e, analisando a conjuntura atual, principalmente em nosso país, é de extrema importância acrescentar a falta de formação (preparo) que é notável a uma grande massa de professores para atuação em salas de aula. Soma-se a isso suas possíveis desmotivações pessoais e profissionais e a falta de investimentos no setor da educação. Os problemas aqui destacados ao longo dos anos, parecem permanecer, com outras facetas, mas ainda assim, desafiando o meio educacional.

Colocando no contexto da pandemia de COVID-19, essas dificuldades e crises enfrentadas pelos professores criam uma necessidade de se buscar novas formas de aprender e ensinar, ou seja, é preciso buscar um processo de ressignificação da prática pedagógica, e quanto a isso, acrescenta-se ainda o uso das TDICs nesse processo, uma vez que com a pandemia, como já vimos anteriormente, instaurou-se um ambiente permeado por tecnologias, que trazem diversos impactos na escola e fora dela.

As TDICs evoluíram e continuam evoluindo com o passar dos anos e das situações que nos fazem utilizá-las no dia a dia, tanto pessoal quanto profissionalmente. Sobretudo, o ensino continua nos mesmos moldes de anos atrás, o que estabelece uma necessidade emergencial de promover formações que propiciem experiências e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem nesses parâmetros. Sabemos que o ensino online foi

colocado como imposição e não como alternativa, como já discutimos, mas é fato que, depois da pandemia, parece que tudo foi deixado para trás, o que fez com que os professores simplesmente deletassem esse modo de ensino de suas vidas, ninguém mais fala em vídeo aulas, aulas virtuais ou mesmo aplicativos para desenvolver algum projeto ou atividade.

As implicações desse novo paradigma na formação de professores, voltados para uma sociedade do conhecimento e da tecnologia, precisam ser cuidadosamente refletidas no sentido de um novo redirecionamento de seu papel. Ou seja, o modelo de formação de professores voltados para uso das TDICs pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está num permanente “vir a ser” em constantes processos de ação e reflexão.

Inovar, no que se refere à formação continuada de professores, implica uma profunda mudança de mentalidade. Ora, se acreditarmos que é o indivíduo que constroi o seu conhecimento a partir de situações concretas vivenciadas, o professor, para assimilar os novos conhecimentos, precisa de tempo para poder comparar, estabelecer conexões, compreender diferenças e integrar conhecimentos.

A solução para o problema é, portanto, investirmos constantemente na formação dos nossos professores. No entanto, essa formação não deve ser somente permeada por prepará-los para o uso das TDICs. É necessário amparar, oferecer-lhe condições para que possa se sentir seguro nesse novo molde de ensino. Essas condições passam por uma capacitação constante, em um movimento entre teoria e a prática.

A formação contínua dos professores deve fornecer-lhe meios para auxiliá-lo e descobrir um outro modo de agir, ou seja, deve-se provocar no professor um desejo de mudança. Isso gera um movimento de percepção e reflexão na busca de estratégias e intervenções pedagógicas significativas e que realmente façam a diferença na sala de aula.

É importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 30 anos, configura como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores (Pimenta, 2005, p. 12).

No entanto, somente a utilização das TDICs como ferramentas metodológicas não significa novas formas de ensinar e aprender. O que deve ser feito para potencializar o

uso das TDICs às práticas pedagógicas é aliar o conhecimento teórico e tecnológico às formações contínuas ou em serviço, e assim, nesse sentido, se reforçará a importância desses elementos para a profissionalização do professor, visto que as TDICs possuem um importante papel no processo de melhoria da educação como um todo.

Durante esses anos de período pandêmico, foram inúmeros os desafios e crises enfrentados por todos no contexto escolar e o retorno aos ambientes presenciais também foi muito turbulento, o que nos leva a refletir e repensar as práticas de formação de professores nesses novos tempos. Todas as modalidades de ensino, sejam presenciais ou à distância, apresentam falhas e carecem de investimentos e incentivos por parte do governo e de políticas públicas. Contudo, o que estamos vivenciando atualmente favorece o contexto de se repensar e reavaliar as práticas educacionais exercidas e as formações que ainda permanecem no mesmo patamar de décadas atrás.

Em meio à complexidade da formação docente para a volta às aulas presenciais, destacamos a falta de conhecimento sobre as potencialidades do uso das TDICs, o que é reforçado com os escassos e lentos investimentos que regulamentam essa modalidade de ensino, sobretudo na educação básica. Mediante a isso, reforça-se a necessidade de se refletir os processos de formação docente, sobretudo uma formação voltada para o letramento digital.

Se as mudanças na educação dependessem apenas de currículos e novas metodologias, seria bem mais simples conseguir realizá-las. Porém, essas mudanças vão muito além disso, perpassam pelos processos formativos dos professores e outros profissionais que atuam nas escolas, que precisam ser revistos, e isso é, sem dúvida, complexo e assustador. O investimento na formação continuada desses profissionais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis e com inversão de processos seria a melhor maneira de gerar mudanças graduais e, aos poucos, quando for possível, mudanças mais profundas, que quebrem os modelos pré-estabelecidos.

Entendemos, portanto, que o caminho é sobre repensar a formação continuada de professores da educação infantil frente a essas demandas ocasionadas pelas TDICs durante o período conturbado da Pandemia de COVID-19 e tentar utilizá-las a favor da pessoalidade do professor, ou seja, a partir de sua identidade e suas experiências para que assim possam ser promovidas reais práticas significativas.

Buscando aprofundar sobre essa questão, passaremos na próxima seção a descrever os caminhos metodológicos de uma pesquisa realizada com um grupo de professoras da educação infantil sobre o contexto pandêmico.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da pesquisa

Este estudo de natureza qualitativa, permitiu à pesquisadora o contato direto com seu objeto de pesquisa, refletindo e analisando sobre um grupo de professoras, no contexto de trabalho, permitindo, assim como afirma Ludke e André (1986), a análise do ambiente natural como fonte direta de dados.

Além disto, este estudo objetivou explorar e analisar o uso das TDICs nos cursos de formação continuada e suas contribuições no contexto da educação infantil no período da pandemia da COVID-19 de uma CEMEI do Interior Paulista e como a utilizam na sala de aula através de um estudo exploratório, com a utilização de questionários, aplicados a professoras que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de COVID-19.

A opção pela pesquisa exploratória é devido ao fato dela proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, e por explorar uma dada realidade enfocando os principais fatos e fenômenos resultantes desse contexto (Gil, 2008). Neste sentido, esse tipo de pesquisa cumpre com seu papel ao explorar as dificuldades e/ou necessidades enfrentadas nos cursos de formação continuada quanto à inserção do uso das TDICs na prática pedagógica dessas professoras.

3.2 Participantes da pesquisa e local de estudo

Esta pesquisa foi realizada com aproximadamente 30 professoras de uma escola de Educação infantil de uma Rede de Ensino Municipal do interior Paulista, que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de COVID-19. Foram excluídas do estudo as professoras que não fizeram cursos e as que por algum motivo não preencheram o formulário e/ou não mostraram interesse em participar desta pesquisa.

3.3 Produção dos dados

De acordo com o objetivo proposto, realizamos, em primeiro momento, um levantamento de pesquisas na área em artigos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), base de dados do Portal CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o recorte para abordagens da utilização das TDICs nos cursos de formação continuada dos professores da educação infantil.

Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários devido a importância desse instrumento para coletar informações abrangentes (Ludke e André, 1986; Selltiz et al., 1987; Lankshear e Knobel, 2008). Segundo Ludke e André (1986), “[...] o questionário possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]”. Os questionários foram enviados aos participantes, via correio eletrônico, com cópia oculta, juntamente com o convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro (ver anexo B) continha perguntas abertas e fechadas, formuladas na plataforma google forms.

Após todo o embasamento teórico, foi feita a coleta de dados em 2023 (um ano depois do auge da Pandemia de Covid-19), através de um questionário semiestruturado, entregue a todos os docentes da escola. De um total de 30 questionários enviados, retornaram 29. Optou-se por esta ferramenta online, por ser uma forma facilitadora promovida durante a pandemia. Além de ser um meio pelo qual a maioria dos participantes já havia feito uso e conseguiria responder às questões sem maiores dificuldades.

3.4 Organização da coleta dos dados

Assim, para uma melhor organização dos dados, as questões foram agrupadas em eixos temáticos, que serão apresentados no subitem a seguir. Utilizamos para esse fim os conceitos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo. Desta maneira, a Análise de Dados ou de Conteúdos, definida por Bardin (1977), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se estrutura no contínuo da pesquisa e que se aplica aos vários discursos dos questionários e/ou observações. Assim, servem para desvendar o que está nas entrelinhas do texto, como um quebra-cabeça que vai sendo construído.

A Análise de Dados ou de Conteúdos, como afirma Oliveira (2010, p. 146, apud Bardin, 1977), é importante para classificar os conteúdos a partir de uma análise

comparativa por diferenciação, ou segundo critérios previamente estabelecidos, gerando, assim, uma operação classificatória dos dados, ou seja, dos elementos analíticos. O autor sugere como estratégia, a diferenciação ou a analogia como critério para estruturar e representar de forma simplificada os dados coletados na pesquisa, uma vez que “a categorização tem como primeiro objetivo, por condensação, uma representação simplificada dos dados”. (Bardin, 1977, p. 119).

Na próxima seção, serão apresentados os dados levantados com a pesquisa, organizados em eixos temáticos, quadros e gráficos para melhor visualização e análise.

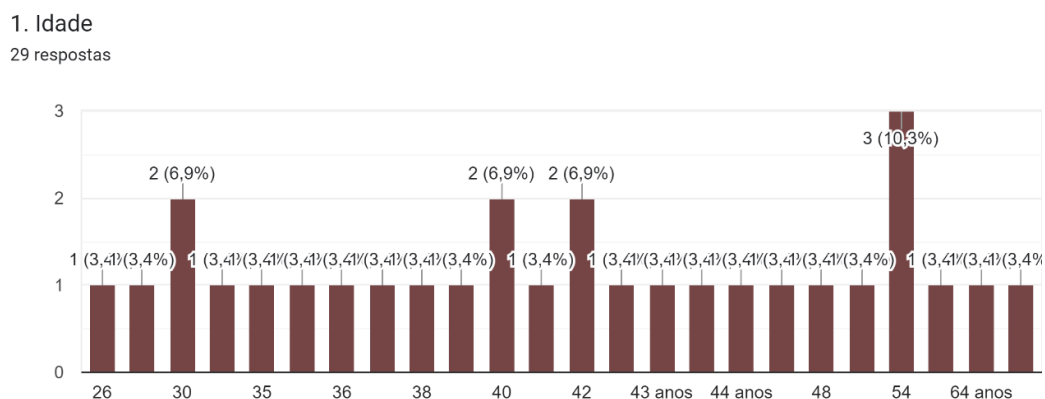
4. CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão descritos os dados obtidos através do questionário proposto aos participantes dessa pesquisa. Ainda, para um melhor entendimento e categorização, os dados obtidos através do questionário, foram respondidos por professoras da educação infantil entre perguntas abertas e fechadas e divididos por eixos temáticos.

4.1 Perfil identitário das professoras

Nos gráficos a seguir, apresentamos um resumo do perfil identitário dos participantes dessa pesquisa, no que tange a faixa etária, sexo/gênero e cor.

Gráfico 1 – Levantamento da faixa etária das participantes da pesquisa

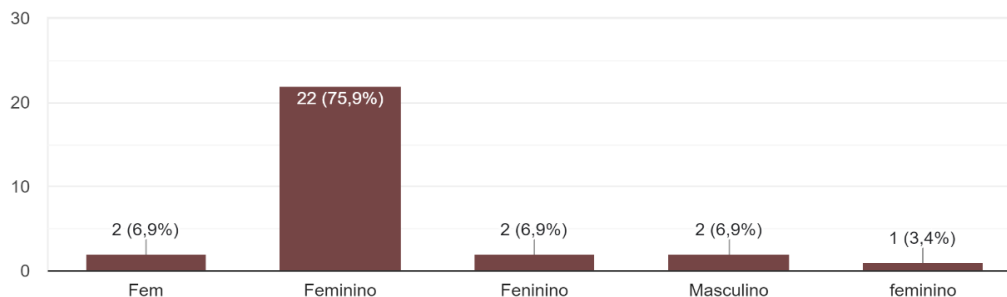


Fonte: Autoria própria, 2023

Gráfico 2 – Levantamento do sexo /gênero das participantes da pesquisa

2. Sexo/Gênero

29 respostas

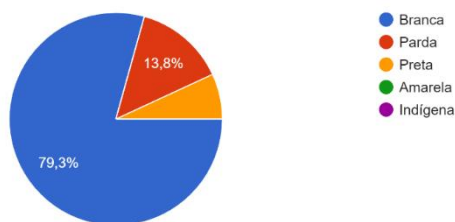


Fonte: Autoria própria, 2023

Gráfico 3 – Levantamento da raça/cor dos participantes da pesquisa

3. Cor (conforme classificação do IBGE)

29 respostas



Fonte: Autoria própria, 2023

Como podemos notar nos gráficos 1, 2 e 3, referente aos participantes desta pesquisa, as idades variam entre 26 e 64 anos, encontrando-se em sua maioria na faixa etária acima dos 40 anos. Ou seja, encontram-se na idade da maturidade pessoal e profissional (Huberman, 2000).

Como já evidenciado em outras pesquisas (Arce, 2001; Kramer, 2005; Louro, 2011) a maioria são mulheres³, com a presença de 2 homens.

Sobre esses dados, é importante destacar pesquisa recente do MEC. De acordo com dados do INEP (2023),

³ Devido à grande maioria das participantes serem professoras (27), com apenas (2) professores respondentes da pesquisa, passaremos a partir de agora a nos referirmos ao gênero feminino na apresentação dos dados.

O ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em fevereiro. A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que a atuação feminina é uma tônica, também, nas demais etapas. No ensino fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e, no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974. A maior parte delas tem entre 40 e 49 anos (35,2%) – o censo também indica um padrão na predominância dessa faixa etária em todas as etapas de ensino. Mulheres de 30 a 39 anos representam 28,5%, seguidas pelo grupo das que possuem de 50 a 54 anos (12,2%) e das que têm de 25 a 29 anos (8,3%). Docentes com até 24 anos são 3,4% (MEC/INEP, 2023, <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>).

Em relação à raça/cor, vemos o predomínio da branca em relação às outras, também com uma pequena porcentagem (20%) de pardas e negras. Segundo Duarte e Nunes (2021), mesmo que com uma porcentagem baixa, a presença dessas professoras negras mostra-se potente nos espaços educativos com suas experiências vivenciadas ao longo da história e por nos ajudar a perceber diversas opressões que se configuram no contexto de trabalho e nas relações sociais entre professores, crianças, famílias, em prol de significativas mudanças de postura e mentalidade.

Ao descrever o perfil identitário das professoras, é importante destacar também a formação acadêmica como constituinte da ação profissional. No quadro 1, apresentaremos de forma sucinta a formação profissional e experiência docente. Vejamos a seguir.

Quadro 2. Levantamento do perfil identitário dos participantes da pesquisa, formação profissional e experiência docente

Professoras	Magistério	Graduação	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Experiência	Experiência Educação Infantil
P1	SIM	LETRAS	SIM	NÃO	NÃO	17	17
P2	NÃO	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	15	15
P3	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	18	17
P4	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	24	22
P5	SIM	PEDAGOGIA	SIM	SIM	NÃO	8	8
P6	SIM	LETRAS	SIM	NÃO	NÃO	34	34
P7	NÃO	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	22	22

P8	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	21	18
P9	SIM	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	10	10
P10	SIM	MATEMÁTICA	SIM	NÃO	NÃO	3	1
P11	NÃO	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	4	1
P12	NÃO	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	36	34
P13	SIM	ED. FÍSICA	NÃO	NÃO	NÃO	16	16
P14	NÃO	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	11	10
P15	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	40	36
P16	SIM	GEOGRAFIA	SIM	SIM	NÃO	14	14
P17	SIM	LETRAS	SIM	NÃO	NÃO	25	24
P18	NÃO	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	31	25
P19	SIM	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	17	12
P20	SIM	HISTÓRIA	SIM	SIM	NÃO	18	18
P21	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	34	30
P22	NÃO	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	8	8
P23	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	15	15
P24	SIM	PEDAGOGIA	NÃO	NÃO	NÃO	15	13
P25	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	17	17
P26	SIM	ED. ESPECIAL	NÃO	SIM	NÃO	25	24
P27	NÃO	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	14	13
P28	SIM	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	31	25
P29	NÃO	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	NÃO	22	20

Fonte: autoria própria, 2023

A partir desse quadro foi possível perceber que a maioria das professoras participantes possui magistério e graduação em Pedagogia (21), seguida de outras licenciaturas: Letras (3); Matemática (1); História (1); Geografia (1); Educação Especial (1) e Educação Física (1). Das 29 participantes, apenas 9 não possuem especialização, o que representa um dado interessante quando se pensa no investimento dessas professoras no desenvolvimento profissional. Há também uma minoria que possui mestrado (4 participantes) e nenhuma participante possui doutorado.

Tardif (2000) e Huberman (2000) concebem a carreira docente como um processo de incorporação e socialização na atividade profissional, ou seja, para eles ocorrem

mudanças e transformações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada pelos docentes.

Em se tratando dessas transformações que ocorrem na trajetória profissional dos docentes, temos como um dos modelos mais supracitados, no que se refere ao ciclo da vida profissional na carreira docente, os estudos de Huberman (2000), no qual ele apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada pelos docentes.

Como podemos verificar no quadro 3, Huberman (2000) classifica o ciclo de vida profissional em 5 fases:

Quadro 3. Modelo de ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000)

FASES DA CARREIRA DO PROFESSOR		
CLASSIFICAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	DEFINIÇÃO
Fase na entrada da carreira	1 a 3 anos de docência	Nesta fase há um estado de “descoberta” e de “sobrevivência” que são vividos em paralelo, ou seja, o “choque do real” em que há a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, além da exaltação em estar, finalmente, em situação de responsabilidade.
Fase de estabilização	4 a 6 anos de docência	Essa fase desemboca no que chamamos de “comprometimento definitivo” ou da “tomada de responsabilidades”, no qual esse é um momento chave em que as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros.
Fase de diversificação	7 a 25 anos de docência	Os professores nessa fase de suas carreiras seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas. E aqueles que estão em busca de novos desafios, o que corresponderia a manter um entusiasmo pela profissão.
Fase de serenidade	25 a 35 anos de docência	Os professores dessa fase começam a lamentar o período de ativismo, mas há uma contrapartida no qual esses profissionais conseguem evocar uma grande “seriedade” em sala de aula, apresentando como menos sensíveis ou vulneráveis às avaliações dos outros.
Fase de desinvestimento	25 a 35 anos de docência	Essa é uma fase de recuo e interiorização em final de carreira, em que até certo ponto é positiva, pois as pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias e aos interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão.

Fonte: autoria própria baseada nas referências de Huberman, 2000.

Os dados revelam que a maioria das professoras se encontram na fase da diversificação (7 a 25 anos), de acordo com os postulados de Huberman (2000). Uma fase da carreira marcada pela motivação, pelo empenho no coletivo e pelo dinamismo das ações e na busca de novas possibilidades no campo profissional.

Em síntese, podemos perceber com esse quadro comparativo que as fases de carreira do professor têm grande influência em sua visão de mundo e de sua prática docente, mudando suas percepções e seu modo de agir diante dos desafios e enfrentamentos diários. Cabe ressaltar aqui também, que essas fases do ciclo profissional docente não são regras a serem seguidas, e não necessariamente todo professor passe pela mesma fase, na mesma ordem que foi aqui colocada, sendo que cada profissional é único e tem sua especificidade na sua construção diária.

4.2 Eixos temáticos de organização dos dados

Para uma melhor compreensão e análise dos dados, as respostas dos questionários foram agrupadas em três eixos temáticos:

- Eixo 1. Processos formativos das professoras da educação infantil;
- Eixo 2. Desafios das professoras da educação infantil e
- Eixo 3. Formação continuada e o uso das TDICs na pandemia.

O primeiro eixo intitulado **Processos formativos das professoras da educação infantil** envolveu as questões relacionadas ao tempo de atuação profissional e de experiência na educação infantil, como essas professoras concebem a formação continuada nos seus espaços de trabalho e qual a importância dessas formações para suas práticas pedagógicas. Além disso, nesse eixo também abordamos as questões que se referem às dificuldades de se cursar uma formação ou especialização e, se cursaram, quais foram as formações mais relevantes nos últimos cinco anos.

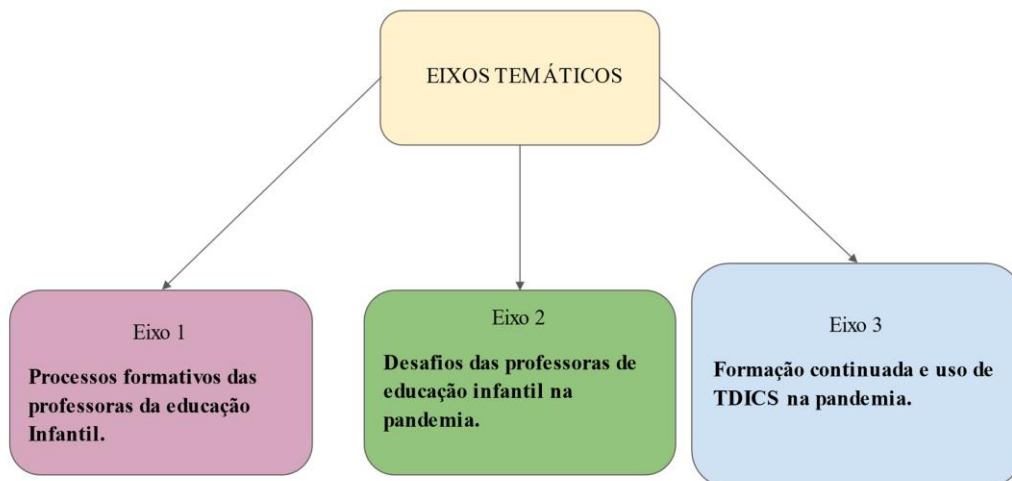
Já o segundo eixo, denominado como os **Desafios das professoras de educação infantil na pandemia**, contou com perguntas referentes ao ensino remoto propriamente dito e dificuldades encontradas nesse modo de ensino, na qual as professoras tiveram que citar e explicar quais as principais dificuldades encontradas, se tiveram apoio dos pares ou gestão pedagógica e como foi a sua experiência com o uso das TDICs nesse período.

Outro aspecto levado em consideração para a formulação dessas perguntas foi quais os impactos da pandemia na prática pedagógica dessas professoras, como ocorreu a comunicação com os alunos e se consideram que foi importante esse processo para a sua formação pedagógica como um todo.

Para o terceiro e último eixo, que foi intitulado como **Formação continuada e o uso das TDICs na pandemia**, abordamos questões referentes à formação continuada voltadas para o uso das TDICs, se participaram de alguma formação no período pandêmico referente à utilização das TDICs e de que forma isso ocorreu.

Portanto, os eixos aqui apresentados serão discutidos na próxima seção, com a contribuição e análise dos dados coletados através do questionário acima mencionado, partindo exatamente da visão dessas professoras da educação infantil com o intuito da fidedignidade da pesquisa e que contribuirão para novas percepções e encaminhamentos que se deram durante o período pandêmico de COVID-19, tão turbulento e questionado na área da educação em relação ao uso das TDICS no ensino remoto.

Figura 2. Organograma da divisão dos eixos temáticos desta pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2023

Na sequência, apresentaremos os dados relativos a cada eixo, por meio da exploração, descrição e análise dos dados.

4.2.1. Processos formativos das professoras da Educação Infantil

Nesta subseção, apresentaremos, com base nas respostas do questionário, a visão das professoras participantes sobre a formação continuada na educação infantil, bem como os cursos de formação continuada que realizaram e que consideraram mais relevantes e pertinentes nos últimos 5 anos.

Dando sequência a esse levantamento de dados, analisaremos as respostas referente à formação continuada desses profissionais, que é um fator de extrema relevância, no que se refere à esta pesquisa, visto que a formação continuada deve fazer parte da vida profissional de todos os docentes em serviço.

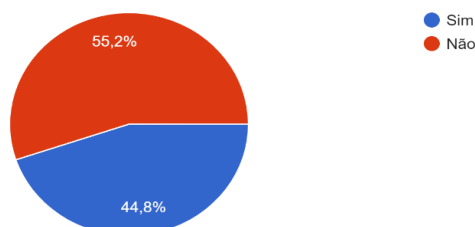
Nessa categoria temática, partiu-se do pressuposto apontado por Pimenta (2002) de que a visão dos profissionais da educação em relação à profissão é algo que influencia fortemente sua identidade, atuação e desenvolvimento profissional. Essa autora elucida que a identidade se constrói por meio do significado que cada professor confere à atividade docente a partir de suas histórias de vida, angústias, escolhas e valores, entre outros tantos fatores.

No questionário proposto e enviado às participantes, na questão 10 todas as respondentes afirmaram a importância da formação continuada e como elas, profissionais, encaravam esse tipo de formação. Em várias respostas obtidas temos como sendo formação continuada para essas participantes: realização de cursos de especialização em pós-graduação; leituras individuais; cursos de aperfeiçoamento; palestras; seminários; práticas pedagógicas e ainda grupo de estudos na escola.

Já a questão 10.1, o questionamento sobre a participação em cursos de formação continuada, nos remeteu à constatação de que a maioria das professoras não buscaram nenhuma formação ou estudo para a melhoria de suas práticas. No entanto, há um número significativo de respondentes que realizaram esse tipo de formação.

Gráfico 4 – Levantamento sobre a formação continuada das professoras da educação infantil

10. Participa de cursos e processos de formação continuada?
29 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Os dados nos remetem a um olhar atento sobre a profissionalização dessas docentes, resultante do investimento na carreira e na busca pelo desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1991; Tardif, 2014). Os dados revelam a necessidade de um maior incentivo a essas professoras e políticas de apoio à formação continuada, visto que a maioria não tem buscado esse tipo de formação. Para Nóvoa (1991), a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, num movimento contínuo de reflexão sobre a prática profissional, sobre o contexto de trabalho, sem o qual o professor acaba se sentindo despreparado para as demandas que vão surgindo ao longo do processo. Complementando essas afirmações, Tardif (2014) ressalta a importância dos saberes mobilizados pelos professores, que devem partir de sua experiência e de um conjunto de conhecimentos acumulados na formação inicial e continuada, bem como resultante de outros saberes que são cumulativos e temporais. No entanto, o saber da experiência não significa que o professor tem um cabedal maior de conhecimentos para realizar uma determinada ação porque leciona há 20 anos. Caso não haja o investimento no desenvolvimento profissional, o docente pode replicar ao longo de anos o que acumulou em seu primeiro ano de experiência, gerando equívocos, resistência a mudanças e dificuldade em lidar com as futuras gerações.

Outra questão levantada às professoras foi referente às dificuldades para cursar alguma formação ou especialização. Quanto às dificuldades, as respostas se voltaram para os seguintes quesitos: dificuldade financeira; administração do tempo; falta de incentivo

e de reconhecimento do governo e das escolas quanto à profissão de professor; dificuldade de compreender a teoria e relacioná-la à prática.

De acordo com Mendes, Feitosa e Carvalho (2010), além dos aspectos apontados acima, é necessário que os cursos de formação continuada de professores sejam ministrados dentro da sua carga horária de trabalho, com incentivo das redes de ensino, sem que haja prejuízo financeiro e pedagógico para os professores. O descaso por parte das políticas vigentes tem levado vários professores a “pagarem o dia de trabalho”, para cursarem a pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu, bem como a desempenharem custos do próprio bolso buscando o investimento profissional.

O problema se agrava quando os sistemas de ensino adotam cursos de formação continuada aligeirados e desconexos dos interesses dos professores, mas com viés para os interesses das políticas governamentais vigentes que impõem, juntamente com suas equipes técnicas atividades e propostas que julgam ser voltadas para “as necessidade dos professores e das escolas”, retirando dos docentes a autonomia para a reflexão e discussão sobre os problemas vivenciados no cotidiano de trabalho (Ribas, 2000).

Segundo Tardif (2002, p.291):

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Portanto, é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois segundo Tardif (2002, p.38), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência, e enfatiza ainda que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Outra questão levantada às professoras participantes, foi a respeito das formações no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Vejamos algumas respostas no quadro a seguir.

Quadro 4- Formação continuada no HTPC

PROFESSOR	VISÃO SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO HTPC
P1	Os momentos de formação contínua em HTPCS são importantíssimos e deveriam ser muito ricos. Tive a oportunidade de fazer a formação de pré-escola com outras CEMEIS, uma vez que foi enfatizada esta faixa etária específica, pois dificilmente temos na escola várias salas do mesmo nível, o que empobrece muito e dificulta a troca entre os pares.
P2	Lembro antigamente de aprender nos HTPCS sobre rodas de conversa, planejamentos para as diferentes faixas etárias, repertório de músicas, brincadeiras e propostas em artes. Lembro que líamos textos, estudávamos e debatíamos nossas percepções e ideias. Eu estava aliando teoria à prática, aprendendo a fazer fazendo. Isso tudo me ajudou a refletir sobre a função do trabalho pedagógico na Educação Infantil, já que me permitiram agir mediante a teoria e justificá-la ou questioná-la por meio da prática, hoje sinto falta desses momentos para a construção de novos conhecimentos.
P3	Eu acho que o HTPC deveria ser o momento de trocas entre as professoras, uma passar informação para outra, o que faz, o que não faz, resolver problemas de alunos, discutir sobre como agir com tal aluno, uma passar para outra o que faz com tal aluno, quais intervenções, para assim poder melhor sua aula, seu dia a dia.
P4	A base teórica sem dúvida é fundamental, por isso é imprescindível que o professor tenha esses momentos no HTPC, mas também é importante a prática que se adquire no dia a dia, convivendo com as companheiras de sala, tentando, errando e acertando, tendo a humildade de voltar atrás e ouvir as pessoas mais experientes.
P5	O HTPC na minha visão, que deveria ser um momento para formação é apenas para dizer que a supervisão/ coordenação estão fazendo algo para melhorar nossa prática e na realidade é um horário perdido em que, na maioria das vezes apenas falamos de algo sem importância e sem planejado devido.
P6	Algumas lives que foram propostas durante a pandemia de Covid-19 nos horários de HTPC foram muito válidas para mim como professora naquele momento, pelo desafio que estava enfrentando com meus alunos.
P7	Acredito que tudo o que é proposto nos horários de HTPC, de alguma forma servem como formação e melhoria de nossas práticas.
P8	Eu acredito que falem momentos nos HTPCS formações com especialistas, trazer para a escola pesquisadores que estão com ideias mais atuais e estudam para isso, para podermos inovar nas formações e em nossas práticas pedagógicas.
P9	Trabalhei em outras redes que não a de São Carlos, e em outras, tive a oportunidade de vivenciar momentos de trocas muito valiosas nos horários de HTPC. O que acontece é que na maioria das vezes não querem investir em boas formações, palestras e oficinas, pois isso tem um custo para eles e acaba ficando por conta da diretora da Unidade Escolar organizar esses momentos de trocas e cada uma faz de um jeito diferente.
P10	Os HTPCS são destinados a fazermos algo sobre a nossa prática, alguma lembrancinha, planejamentos, PPP (projeto político pedagógico), discutir sobre destinação de verbas da escola, APM (associação de pais e mestres), Conselho de pais entre outros.

P11	Eu sou da época que nem existia HTPC, falo que aprendi muito nos HTPCs, muito, mas antes de ter, a gente já tinha, porque quando eu entrei para trabalhar aqui nesta escola, nós tínhamos uma orientadora, que a gente chegou a fazer um grupo de estudo, então ela viu qual era a necessidade do grupo e a gente trabalhava em cima dessa necessidade, ela trazia diversos materiais para refletirmos.
-----	---

Fonte: autoria própria, 2023

Salientando que o trabalho educativo na Educação Infantil se sustenta nos processos formativos de seus profissionais, nos deparamos com a importância de se mobilizar uma formação baseada no compartilhamento de saberes entre esses pares profissionais (Nóvoa, 2002).

A falta de investimentos ao trazer inovações para os momentos de formação é vista como algo que foi se perdendo na trajetória da rede municipal, quando a professora P8 revela o desejo pelo contato direto com especialistas e pesquisadores, tendo acesso à fonte direta de estudos e pesquisas em sua área de atuação. Essa visão crítica anuncia algo bastante positivo no posicionamento do professor em relação à sua formação, para que esteja atento às mudanças, novos conhecimentos e reflita criticamente sobre a sua realidade, o que Freire (2019) considerava essencial no processo de formação docente permanente. A importância que é dada à formação continuada está explícita na fala da professora P1, que também ressalta sentir falta de momentos de troca entre os pares, por ficar limitada à formação somente no contexto da unidade escolar em que trabalha.

Esses momentos de intercâmbio de experiências, corroborados na fala das professoras, apontam mais uma lacuna no programa de formação continuada da rede de ensino, pano de fundo deste estudo, considerando que na mesma unidade escolar nem sempre as professoras participam da formação no mesmo horário, o que não garante a troca de experiências e saberes entre professoras que trabalham com a mesma faixa etária, como podemos verificar na fala da professora P2. A resposta dessa professora destaca a importância dos HTPCs como forma de formação continuada e que favorecem a reflexão e construção de novos conhecimentos.

Kramer (2006) salienta que no âmbito das redes municipais também há uma situação difícil no que diz respeito à formação de profissionais da educação, pois de um lado vemos uma precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada e, de outro, que essa formação vem se dando, em geral, por intermédio de atividades eventuais ou episódicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças.

Complementando tais afirmações, Rosemberg (2012) acrescenta que qualquer profissional da Educação Infantil necessita de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, cujas práticas não hierarquizam as funções nem as atividades de cuidado e educação.

Outra pergunta que foi levantada por meio do questionário, e que evidenciou que a formação inicial das professoras pouco contribuiu para sua atuação na Educação Infantil, está apresentada nas respostas abaixo das Professoras P1, P2 e P3. Segundo essas professoras, os conteúdos e disciplinas ofertadas nos cursos de formação inicial não foram suficientes para trabalhar com crianças pequenas, como podemos conferir no quadro 5.

Quadro 5 – A contribuição da formação inicial para a atuação na educação infantil

PROFESSOR	A FORMAÇÃO INICIAL E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL
P1	Acredito que na formação inicial o tempo não é suficiente para abarcar todas as demandas e temas a serem abordados e conhecidos, porém acredito que isso ocorre em qualquer área ou curso, mas acredito que poderia sim se ter um maior enfoque para a primeira infância, pois a maior parte das disciplinas do meu curso teve um enfoque para metodologias para as séries iniciais do ensino fundamental e somente dois semestres para Educação Infantil, abrangendo todas as fases e não somente os bebês
P2	Para atuar com crianças nessa faixa etária não tive um bom respaldo do meu curso de formação, apesar do Magistério ter sido muito bom, pois me deu mais base do que o curso de Licenciatura, ainda senti muita dificuldade no início da carreira. Vejo que isso ainda se repete, pois, muitas professoras que estão se formando agora, ficam perdidas na sala de aula sem saber o que ensinar.
P3	A minha formação inicial foi online portanto eu acredito em muitas teorias e reflexões eu não tive por conta do tempo e da troca com outros professores e estudantes.
P4	Eu tive ótimos professores em minha licenciatura, por isso sempre tive convicção que seria professora, pois tive boas bases formativas.
P5	Fiz Magistério e isso já é um enorme passo para quem vai ser professor. Alguns colegas desistiram no meio do caminho. Já na pedagogia, as aulas sempre muito dinâmicas, com muita aula prática, muita aula de campo, depois os estágios. Me espelhei muito em alguns professores, para ser a professora que sou hoje e acho que faço isso do melhor jeito que poderia. Então eu acho que as minhas formações iniciais (tanto o Magistério, como a Pedagogia) me prepararam sim para ingressar no mercado de trabalho como professora.
P6	Não preparou totalmente, por exemplo, a parte da caderneta que temos que preencher.... Nenhuma Universidade ensina preencher uma caderneta e isso é essencial. E nesse momento você aprende na marra com outros professores. Outro ponto que não me preparou foram os estágios, pois as professoras não deixam você participar, então só observa e registra, não tem como interagir com os alunos para saber se vai gostar ou não. Mas a base teórica foi ótima tanto da minha formação inicial quanto das especializações que realizei.

P7	Fiz Licenciatura em Matemática e não em Pedagogia, então acredito que em alguns pontos tenho lacunas que outros professores que cursaram Pedagogia não tem. O que me ajuda bastante é que fiz Magistério e dos bons, foi o maior suporte que tenho para ingressar numa sala-de-aula.
----	--

Fonte: elaborado pela autora

As respostas das professoras acima destacam diversas falhas na formação inicial, no que se refere à Educação Infantil. Essas aprendizagens, conforme mostraram os excertos acima, são decorrentes da convivência e da troca de experiência com os outros profissionais e das interações com as crianças.

As participantes da pesquisa apontaram a importância da teoria e da formação inicial, considerando que a prática deve ser mediada por esses conhecimentos. Segundo Rosemberg (2012), há uma especificidade clara no trabalho da professora da Educação Infantil. É preciso que ela tenha um conhecimento aprofundado sobre as linguagens da criança, desenvolvimento e estímulo para a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem.

Esse tipo de formação também é definido por Tardif (1991) como saberes profissionais, pois são transmitidos pelas instituições de formação de professores e fazem parte do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, é preciso uma bagagem teórico-prática para que os professores possam desempenhar o seu papel como profissionais da educação. É preciso uma amálgama de saberes que perpassa o currículo, as disciplinas, os estágios, os teóricos discutidos que servem de base para a formação. Sem isso, há uma lacuna significativa no desempenho da função.

Referente à formação inicial, o MEC lançou em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), habilitando no Magistério aproximadamente 40 mil professores. Portanto, a partir dessa e de outras conquistas, no que se refere à Educação Infantil, e diante da gravidade do contexto de formação de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas sem formação nem a nível médio e no ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica a partir do artigo 22 (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior) significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis.

Infelizmente, o perfil do profissional que desejamos para a educação infantil ainda não foi atingido de forma significativa nos cursos de formação inicial. Segundo Kishimoto (2011, p. 110), para atender a inúmeros propósitos, os cursos de Pedagogia, “[...] dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez”. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e do fazer pedagógico. Para a autora, trabalhar com os bebês e crianças pequenas requer um saber específico que respeite as características da área.

Campos (2008) também reflete sobre isso quando propõe que:

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos.[...] os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária [...] Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena (Campos, 2008).

Seguindo nessa direção, as professoras foram questionadas sobre a participação em cursos de formação continuada nos últimos 5 anos que consideraram mais relevantes para suas práticas. Vejamos no quadro a seguir algumas das repostas.

Quadro 6- Formação continuada que participaram nos últimos 5 anos

Professor	Formação continuada nos últimos 5 anos que consideram mais relevantes
P1	“Leitura e Escrita na Educação Infantil: os livros e as crianças autoras e leitoras” Prefeitura Municipal de São Carlos; “Quero inovar! Por onde começo?” Fundação Telefônica Vivo e a Fundação Bancária “La Caixa”; “A Importância do Brincar como Recurso Pedagógico”; A Educação das relações étnico raciais na escola: foco nas Ciências Naturais” UFSCar.
P2	Educação Especial, autismo, Brincadeiras e jogos na Educação Infantil
P3	Formações oferecidas pela SME; Valecup cursos pedagógicos
P4	BNCC; comunicação não violenta e cultura de paz
P5	PercepSom -Instituto Neurosaber
P6	Literatura na educação infantil
P7	Educação Especial – CICEP
P8	Ensino Colaborativo
P9	Educação especial
P10	Alfabetização e letramento
P11	O brincar como uma forma de leitura de mundo, peculiar à infância – Instituto Casagrande.

Fonte: elaborado pela autora

A importância da formação continuada é notória, dando seguimento à formação inicial, ela busca dar sequência às mudanças sociais, históricas e geográficas. Acompanhando assim a sociedade que está em constante mudança, e suprimindo as reais

necessidades e exigências advindas da educação. Mas, como podemos notar no quadro acima, é uma minoria que procura aperfeiçoar sua prática, participando de formações ou em busca de melhorias para seu trabalho na educação infantil, e isto é ainda uma barreira a ser quebrada nessa modalidade de ensino, ou seja, há pouco investimento em formação por parte das professoras.

Ainda sobre a procura pela formação continuada nos últimos cinco anos, a maior parte das professoras (18 professoras), afirmaram não ter participado de nenhum curso de formação ou capacitação, ou não responderam a essa questão.

Um balanço geral desse eixo relacionado aos processos formativos das professoras na educação infantil revela que: a maioria das professoras não buscaram nenhum curso ou processo de formação continuada para a melhoria de suas práticas. No entanto, há um número significativo de respondentes que realizaram algum tipo de formação e que oferecem, de alguma forma, pistas para melhoria das potencialidades nessa modalidade de ensino.

Finalizamos esse eixo considerando as perspectivas dessas profissionais a respeito de suas formações em serviço, o que as leva, de certa forma, a refletir para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

A seguir, teremos o entendimento por parte dessas professoras do que foi o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 e os principais desafios que elas enfrentaram durante todo esse processo.

4.2.2. Os desafios dos professores de educação infantil durante a pandemia

Nesse eixo, serão discutidas as questões relativas aos desafios enfrentados pelas professoras da educação infantil no período da pandemia.

O período de crise sanitária mundial, pela Covid-19, provocou mudanças significativas em âmbito educacional. O rompimento repentino do ensino presencial para o ensino remoto, desmascarou as fragilidades sociais, culturais e econômicas de muitos professores em relação à obtenção e o uso de recursos tecnológicos, essenciais à modalidade de ensino imposta.

Como imaginado, muitos professores tiveram dificuldades em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem. É importante ressaltar que as redes de ensino não estavam preparadas para

as mudanças que deveriam ser instituídas na emergência. As respostas tinham que ser imediatas, num quadro de incertezas e fatalidades, de forma remota e assertiva. Para que os professores pudessem apontar outros desafios no ensino remoto foi solicitado também, em uma das perguntas, para que relatassem algumas das dificuldades encontradas no processo de ensino remoto.

Dentre as respostas, destacam-se algumas, que resumem as adversidades passadas pelas participantes. No Quadro a seguir, serão apresentadas 13 respostas, sendo que das 29 participantes algumas preferiram não se posicionar.

Quadro 7 – As dificuldades do ensino remoto

PROFESSOR	DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO REMOTO
P1	“O ensino remoto trouxe outra realidade na educação, a composição da turma no formato remoto ou online sendo que a dificuldade está exatamente em ministrar a aula atendendo a essa realidade, principalmente na educação infantil, o tempo "gasto" para prepara um vídeo ou aula, no meu caso, às vezes as famílias nem liam ou assistiam o material para as crianças, falhas na conexão de Internet e/ou no computador, entre outras situações.”
P2	“Acredito que a grande dificuldade que eu tive foi os alunos não terem ferramentas tecnológicas para assistirem as aulas e não saber utilizar a ferramenta.”
P3	“Antes tínhamos plena consciência do que iríamos fazer na sala, agora ficou bem mais difícil, porque tudo é novidade, ainda mais com alunos da educação infantil que precisam do acompanhamento da professora. Ainda mais quando realizamos aula virtual e precisamos da companhia dos pais, pois eles ainda são muito novinhos.”
P4	“Limitação de PC e internet dos alunos, além da baixa participação dos mesmos.”
P5	“Uso de metodologias de ensino adequadas para o ensino remoto.”
P6	“Falta de recursos e resistência tanto de pais quanto de alunos a experimentar ensino remoto.”
P7	“Tive dificuldades financeiras em adquirir notebook, celular e uma impressora tanque de tinta. Não tive auxílio financeiro algum por parte da prefeitura.”
P8	“Primeiro os desafios com a tecnologia como filmar vídeos, editá-los, a preocupação de crianças expostas a tela do celular que não é recomendado, devolutivas com as famílias bem difícil em alguns momentos.”
P9	“Não tenho como opinar, pois tive muitas perdas durante a pandemia e não tinha condições psicológicas para trabalhar com as crianças neste formato, apenas compartilhava mensagens e vídeos que as companheiras da escola me passavam.”
P10	“Todas as dificuldades possíveis, pois sou uma senhora aposentada que mal usava celular e tive que utilizar o WhatsApp com grupo com todas as famílias, falar com as crianças por áudio, por serem muito pequenas (crianças de 3 a 4 anos) e isso mostrou de certa forma que temos que nos atualizar como professores.”

P11	“Falta de preparo para trabalhar de forma remota, tanto para o docente, quanto para os alunos / famílias.”
P12	“Não tive grandes dificuldades para trabalhar remotamente, foi até vantajoso trabalhar em casa, pois estava com um filho bebê que realmente precisava de mim e consegui conciliar bem as aulas on line com a minha vida pessoal, mas o único fator desvantajoso era ficar confinado em casa o tempo todo.”
P13	“Todas as dificuldades enfrentei, pois era nova na escola, não tinha acesso aos outros professores para trocas de atividades, só os momentos de partilha em htpcs que eram na maioria das vezes <i>lives</i> oferecidas pela coordenação pedagógica para tentar camuflar a situação desastrosa vivida pela educação infantil neste período.”

Fonte: elaborado pela autora

Com as respostas obtidas, é possível elencar as seguintes dificuldades enfrentadas pelos professores: realizar o ensino de forma remota através das redes sociais, como por exemplo através de grupos de WhatsApp⁴; consumo de tempo para preenchimento de atividades em sistemas escolares (semanários, planejamentos e drive); falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos (celulares para crianças pequenas); falta de estratégias para despertar o interesse nos alunos (vídeos e mensagens de voz); utilizar metodologias de ensino adequadas (programas e aplicativos de acordo com a faixa etária desse nível de ensino); falta de apoio das instituições educacionais (coordenação, direção, supervisão e secretaria de educação); resistência dos pais sobre o ensino remoto; baixa qualidade de internet e dos computadores; baixa participação dos alunos; dificuldades financeiras em adquirir recursos tecnológicos (celulares e computadores compatíveis); entre outras.

Muitas questões são levantadas sobre as dificuldades sentidas no ensino remoto, o que permite refletir o quão foi desafiador esse cenário para professores e alunos. Os educadores precisavam de apoio em diferentes aspectos, pessoais, profissionais e muitas vezes emocionais. Era preciso pensar e valorizar esses profissionais que estavam em uma luta constante para a adaptação e ressignificação da sua prática docente.

⁴ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>

Segundo Oliveira (2017, p.20), “também o trabalho docente, cuja realidade já era de intensificação, exploração e tendência ao adoecimento, se agrava com a pandemia”, nota-se que a precariedade do trabalho docente, embora seja uma condição estrutural caracterizada por uma insegurança, envolve todos os tipos de direitos e áreas de sua existência, também apresenta variações importantes em seus efeitos subjetivos. As próprias reformas educacionais induzem a segmentação do trabalho docente para a produção de conhecimentos estruturados para uma classe social e uma demanda estrutural, portanto, o trabalho docente na Educação Infantil em tempos pandêmicos também passou por realidades de precariedade, sem os recursos materiais e práticos para a construção de uma educação de qualidade. Hoje, há políticas públicas que estão focando mais na formação de professores para a melhoria da qualidade do ensino, mas ainda é um cenário que está longe de ser o ideal.

4.2.3 Formação continuada e uso de TDICS na pandemia

Neste último eixo, pretendemos verificar quais espaços de formação continuada foram produzidos durante o período pandêmico, relacionados ao uso das TDICS e compreendendo, por meio das respostas das professoras, as suas participações nessas formações e a periodicidade das reuniões pedagógicas, a fim de averiguar a contribuição desses momentos para a formação das professoras.

Além disso, buscamos também averiguar a percepção dessas professoras no que se refere a tais formações, se concebem esse ambiente como espaço oportuno para o desenvolvimento de experiências formativas, além de como deveriam ser organizados essas formações e que metodologias poderiam ser utilizadas.

Para Castells (2003, p. 7) “a Internet é o tecido de nossas vidas” e “passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação”. E nesta Era da Informação é difícil imaginar o dia a dia sem o uso da tecnologia, principalmente para uma geração que está intimamente conectada neste aspecto.

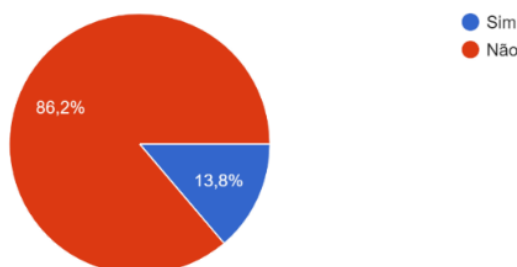
No contexto educacional, segundo Nóvoa (2009, p. 13), no começo do século XXI os professores ressurgiram “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. Em meio a esta realidade emergente o professor tem um papel fundamental, mas também um desafio no processo de construção de conhecimento, se apropriando do

uso das novas tecnologias em um momento em que as salas de aula estão repletas de alunos nativos digitais.

O gráfico 5 retrata a porcentagem das professoras que participaram no período pandêmico de formações referentes ao uso das TDICS.

Gráfico 5- Professoras que participaram de cursos de formação continuadas referentes às TDICS na pandemia

11. Fez algum curso ou formação relacionado a uso das TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação, no período pandêmico de COVID-19 ou pós- pandêmico?
29 respostas



Fonte: autoria própria, 2023.

Pensar em formação continuada de professores, envolvendo a utilização das TDICS, pode ser considerada como utopia, uma vez que para ser realizada de forma efetiva, deve-se considerar a heterogeneidade de todo o processo e priorizando a voz e a participação efetiva dos professores ao construir um processo de autoria, ao administrar as questões que a burocracia do sistema educacional impõe, para tornar este um espaço que de fato garanta a construção do conhecimento, as trocas, estudos, pesquisas, circulação de ideias, práticas a serem tematizadas, problematizadas, discutidas, construindo um caminho pautado nas necessidades específicas de um grupo, que vão se colocando no percurso profissional.

Todavia, como vemos no gráfico acima, esses dados não indicam formas de encaminhamento dos processos formativos, pois emerge uma noção de formação que parece estar apoiada numa lógica apenas de capacitação. Nesse sentido, demarcamos a necessidade de pensarmos a formação para além da acumulação de saberes teóricos, haja

vista a reflexão acerca da prática docente como ação primordial nos processos formativos (Nóvoa, 2009).

Em uma das questões propostas, perguntamos qual a importância das formações durante o período pandêmico, sendo que a maioria das participantes revelaram conceber a formação continuada como um momento fundamental dentro de sua profissão, o que possibilitou que organizassem e apoiassem a sua prática durante o ensino remoto.

As respostas também revelaram que os conhecimentos construídos nos momentos formação continuada das professoras neste período pandêmico as instrumentalizaram a exercer e qualificar a sua profissão, a atender as necessidades de suas crianças, construindo um repertório, possibilitando replanejar e oferecer propostas condizentes com a faixa etária das crianças atendidas e com o momento difícil em que estavam vivendo, longe das escolas. O que também expressou o que elas mais desejavam, que era o contato direto com as professoras e com os colegas de sala.

No quadro abaixo, temos uma outra questão que as participantes dessa pesquisa responderam referente à concepção de formação continuada que tiveram em relação ao preparo para o uso das TDICS:

Quadro 8- Concepção de formação continuada voltada para o uso das TDICS

PROFESSOR	FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA O USO DAS TDICS
P1	Esse tipo de formação é essencial, mas alguns professores são resistentes a esse formato de aula, nós temos um notebook que a rede forneceu para trabalhar com os alunos, mas eu sou uma das professoras que mais o utiliza, eu vejo esse potencial e os alunos gostam, porque eles mesmos já me dão o retorno. Eu coloco vídeos, imagens para ilustrar as aulas. No período essas formações conseguiram me dar uma boa base para preparar e gravar vídeo aulas.
P2	Eu não acredito neste tipo de ensino e essas formações foram bem superficiais, apenas para dizer que foram feitas, nada programado, a coordenação fazia formações para aprender sobre fotografia e baixar vídeos e fotos no drive compartilhado, apenas para dizer que foi cumprido o que planejamos para esse momento difícil que foi o ensino remoto. Agora é claro que a gente tem que pensar muito, refletir até que ponto essas mudanças são positivas, são significativas, se elas contribuem de fato para o ensino presencial e para a aprendizagem das crianças.
P3	Na estrutura das aulas remotas, neste período de pandemia, os professores precisaram de maneira urgente utilizar tais plataformas o que culminou em um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos. Ou podemos dizer que foi pura e simplesmente para os professores aprenderem a gravar vídeos em diferentes aplicativos, construir imagens, postar nas redes sociais (no caso grupo de WhatsApp) baixar vídeos e fotos no drive compartilhado. Isso para mim não é formação continuada, mas o que fizemos com nossos pares, as trocas, os

	aprendizados e melhorias de nossa aula, aí sim podemos dizer que é formação contínua.
P4	A ajuda dos pais, em relação ao incentivo aos seus filhos, é essencial. É fato que houve várias mudanças no contexto educacional e que as dificuldades de adaptação de muitos professores, ainda é uma realidade. Os desafios são diversos e os profissionais da educação precisam ser valorizados e apoiados para que se tenha uma boa qualidade de ensino, assim como para preservar a saúde mental desses educadores.
P5	Ter contato com as tecnologias nos cursos de formação para o uso cotidiano dessas tecnologias na sala de aula é imprescindível para desenvolver habilidades que o professor consiga inserir na sua prática momentos que utilizem essas tecnologias e para mim, especificamente, é através dos cursos de formação e htps que esses momentos ocorriam, mas de forma superficial.
P6	Observo que começa a ser colocada em prática uma nova tendência quando se pensa em Formação de Professores, pois todos participam de lives, formações on line e isso já um grande passo quando se trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores.
P7	Inserir no planejamento de aula atividades de educação tutorial (atividades extracurriculares) envolvendo recursos e conteúdos eletrônicos tais como: aulas em vídeo, apresentação, resolução de exercícios, trabalhos em equipe;

Fonte: elaborado pela autora

Partindo das respostas elencadas acima, temos o entendimento de que todo professor tem consciência que seu trabalho pedagógico necessita acompanhar as transformações que o afetam diretamente ou indiretamente e, para isso, a sua participação sistemática e constante em atividades que envolvam estudos e intercâmbios de práticas devem ser prioridade na vida profissional desse professor. Neste mesmo viés, esse professor, como agente de transformação, deve utilizar das TDIC como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, além de ajudar em sua prática pedagógica, desenvolvendo uma aprendizagem mais crítica e reflexiva com seus alunos.

De acordo com o Nóvoa (2009, p. 19), “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.”

O estudo e a busca constantes das professoras no processo de construção de saberes essenciais à sua profissão, sem que ninguém lhes peça ou as obrigue a isso, são identificados na fala da professora P1, como uma necessidade descoberta por ela em função do próprio trabalho e de questões que emergem no cotidiano do seu fazer, corroborando a autonomia necessária no processo identitário de cada docente.

A atividade conjunta dos professores, que entendem a formação continuada como um hábito no funcionamento do cotidiano escolar, caracteriza-se como um lugar seguro onde podem trazer as necessidades que emergem do seu cotidiano, num movimento de trocas e compartilhamento de significados, que possibilitam a ampliação do conhecimento da realidade, sendo e se fazendo professores, em processo evolutivo de indagações e busca por soluções aos problemas e dificuldades (Marcelo García, 2009).

De modo que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, ela se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios e do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2002). Portanto, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade (Pimenta e Lima, 2004).

Em busca da melhoria de sua formação, assim como a atualização permanente, o professor enfrenta muitos desafios que representam o complexo de uma sala de aula. E isso podemos notar claramente com o que ocorreu no período pandêmico, em que o processo de adaptação a esses recursos tecnológicos para alguns profissionais da educação não foi um processo fácil, pois tiveram que dispor de habilidades e competências que antes se faziam distantes do seu contexto.

Percebe-se, assim, que um dos maiores desafios enfrentados pelas professoras nos diferentes níveis de ensino, básico ou superior, foi o de fazer as crianças se concentrarem nas aulas. Este fato se deu por vários fatores, entre eles, a falta de motivação, de um ambiente adequado para que os alunos possam se concentrar nas atividades, falta de recursos tecnológicos e acesso à internet, entre outros fatores que acabam dificultando o processo de ensino do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem desses alunos que não conseguem muitas vezes compreender os conteúdos nesse formato de ensino. O que agravou ainda mais esse quadro, foi o fato de crianças bem pequenas (aqui especificamente falando da Educação Infantil) ficarem muito tempo expostas à tela do celular ou computador e um familiar disponível para mediar essa interação.

Muito se fala nos impasses descobertos por alunos diante do “novo normal”. Porém, vale a pena ressaltar também que diante de tudo isso, teve um outro público que sofreu ainda mais com esse impacto, os professores, uma vez que tiveram que adequar-se a um novo contexto.

Para que o programa de formação continuada e em serviço realizado por essa referida rede, onde lecionam as professoras desta pesquisa, contribua de forma permanente com o desenvolvimento profissional, acreditamos que não se pode pensar a formação de educadores sem a devida organicidade com o projeto educacional, comprometendo-se com as novas tendências metodológicas e permitindo releituras do passado e reinvenção do futuro, considerando sempre o apoio à prática dos recursos tecnológicos.

O maior desafio no preparo da formação continuada está em considerar os professores como autores, autônomos e competentes, criando espaços para que possam trazer e problematizar as questões que se apresentam em seu cotidiano, exercendo a sua voz, participando horizontalmente e não recebendo programas prontos, que não têm um significado para o exercício de sua profissão, pois não nasceram no chão da escola.

Pudemos constatar neste eixo o que ocorreu na grande maioria da realidade das escolas brasileiras durante o período da Covid-19, que além de ser um período muito conturbado tanto para professores, quanto para os alunos, não houve investimentos por parte das políticas públicas em formações para esse modo de ensino, sendo que as únicas formações oferecidas a esses profissionais não deram conta de capacitá-los para exercer suas atividades com seus alunos.

Complementando esse eixo de discussão, foi proposto aos participantes dessa pesquisa que respondessem mais algumas questões relacionadas ao trabalho pós-pandemia, ou seja, após o ensino remoto. Diante disso, foram propostas mais 2 perguntas a respeito do período pós ensino remoto para o fechamento desta pesquisa.

Nesse sentido, os professores foram indagados sobre o que mudariam em suas práticas durante o período de ensino remoto e o que não mudariam. Apenas 10 professoras responderam a esse novo questionário, para refletirem sobre o ensino remoto.

Destacamos as respostas abaixo em relação ao que mudariam ou não mudariam em suas práticas durante essa modalidade de ensino remoto.

Quadro 9- Concepção dos professores das possíveis mudanças em relação ao ensino remoto.

PROFESSOR	MUDARIA OU NÃO MUDARIA MINHA PRÁTICA NO ENSINO REMOTO
P1	O contato via WhatsApp, as aulas e atividades eu faria novamente. Foi um momento de muito aprendizado. Eu mudaria somente a quantidade de atividades, pois foram realizadas muitas atividades diárias e que muitas vezes os pais não conseguiam acompanhar. Pois muitos estavam trabalhando.
P2	A única coisa que eu permaneceria, seria com os vídeos, músicas que são recursos pedagógicos que nos auxiliam em sala de aula e o uso do drive, que facilita a organização. As formações online também, são mais proveitosas do que no presencial.
P3	Teria me atualizado mais sobre diferentes formas de ensino, usado outros tipos de tecnologia como Google Education. Faria tudo igual, pois fiz o que estava no meu alcance na época.
P4	Durante o ensino remoto não mudaria nada em minha prática pedagógica. Fiz tudo o que estava ao meu alcance para o conhecimento chegar até as crianças.
P5	Eu não mudaria nada. Gostei da forma como trabalhei. A única frustração era que as famílias não participavam como esperava.
P6	“Apareceria “mais nos vídeos, por vergonha só deixava minha voz, a imagem muito pouco. Do resto acho continuaria igual.
P7	Foi um período de aprendizagens tecnológicas: celulares, computadores, gravar e editar vídeos. As crianças também aprenderam muito. Não mudaria nada.
P8	Acredito que foi um período de muitas aprendizagens e desafios. Sempre temos o que aprimorar.
P9	Continuaria gravando os vídeos, chamadas de vídeos, conversas por áudio via WhatsApp. Foi muito produtivo e não mudaria nada.
P10	Na época daria para entrar no Google Meet com todas as crianças. Isso eu mudaria, pois não realizei.

Fonte: elaborado pela autora

Esses dados revelam o quanto o ensino remoto foi um período de aprendizado rico para as professoras, que refletiram sobre suas práticas em relação aos dias de hoje, além de reconhecerem a importância da formação continuada em relação ao uso das TDICs para seu próprio desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhoria de sua prática pedagógica.

Tardif (2002) nos mostra em seus estudos sobre saberes docentes e formação continuada que:

mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (Tardif, 2002, p. 23).

As respostas dessas professoras realçam, em sua maioria, e de modo consensual, a importância da formação continuada na educação infantil e, em especial, o quão significativo foi o ensino remoto, que por mais que essas profissionais não estivessem preparadas para enfrentar tal modo de ensino, conseguiram realizar com maestria suas

práticas, aprendendo e contando com muitas vantagens em relação ao uso das TDICs para sua formação pessoal e profissional.

Isso nos remete a uma reflexão crítica sobre a formação do profissional docente, a pontuando como um desafio, suscitando vários questionamentos, buscando repensá-la e reorganizá-la para atender às necessidades humanas e não somente ao mercado. Para Gadotti (2003, p.41),

A formação continuada dos professores deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Essa questão faz com que compreendamos que o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 não foi apenas uma resposta emergencial à crise, pois além do aprendizado das TDICs pelas professoras em relação ao desenvolvimento de competências digitais, elas também puderam contar com uma oportunidade para repensar e transformar a prática educacional de forma mais ampla e significativa. Ou ainda, melhor dizendo, ao “novo normal”, para aos poucos significar o espaço pedagógico em conformidade com as circunstâncias dessa realidade em que se situam, bem como irem se apropriando e gerando novos sentidos e significados ao fazer pedagógico, para uma nova adaptação à realidade educativa pós-pandêmica, pois jamais seremos os mesmos, jamais a escola será a mesma, em virtude das mudanças mais profundas na vida em sociedade, nos hábitos de consumo e no mercado de trabalho, provocadas pela crise instaurada pela Covid-19.

Além disso, foi lhes questionado, em uma última pergunta, sobre a importância e utilidade das formações durante o ensino remoto. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 10- Qual foi a utilidade das formações que os professores tiveram no ensino remoto.

PROFESSOR	SOBRE AS FORMAÇÕES DURANTE O ENSINO REMOTO.
P1	As formações fizeram com que eu tivesse mais ferramentas para o aprendizado chegar até das crianças. Muitas coisas também fui atrás com colegas de trabalho, pesquisas, etc.
P2	A que me ensinou a armazenar meus arquivos no drive! Estava ficando louca com tanto conteúdo no celular e computador, sem saber como guardá-los de maneira eficiente.
P3	Infelizmente não tivemos muitas orientações eficazes para o ensino remoto, porém aprendi mais trocando experiências com as outras professoras e buscando minha própria formação de maneira online.

P4	Eu gostei bastante de conhecer melhor a BNCC, a edição de vídeos. Eu gostava do formato das vivências que a coordenação adotou, em disponibilizar os vídeos/ fotos em drive e colocar em um site para os pais terem acesso ao trabalho desenvolvido.
P5	Acho que todas as ferramentas que o Google oferece ajudou demais, tanto esses recursos utilizo até hoje.
P6	Os aplicativos que nos ensinaram a baixar e utilizar foram de grande serventia para minha prática docente. Apesar que senti muita dificuldade em aprendê-los de forma remota.
P7	Acredito que aprendi muito mais buscando conhecimentos com meus colegas de trabalho do que com as formações propostas.
P8	Formações para o uso do Google Meet para reunião com os pais e interação com as crianças, Google Drive para preenchimento de planejamentos e inserção de atividades, fotos e vídeos. Acredito que esse aprendizado levaremos para a vida, pois em nossa prática sempre utilizamos esses aplicativos.
P9	Todas as formações foram importantes para a melhoria de nossas práticas. Inclusive, as formações referentes às TDICs, que foram de extrema valia, pois hoje, temos as cartas de intenções que devem ser inseridas no diário de classe online, semanários também online e portfólios, assim todos os professores podem utilizá-los com uma certa facilidade, pois tiveram acesso a essa formação em específico e não terão grandes dificuldades.
P10	As formações referentes à uso das tecnologias que hoje utilizamos com mais facilidade.

Fonte: elaborado pela autora

No âmago das discussões, podemos ver a unanimidade das professoras sobre a importância das formações contínuas voltadas para o uso das tecnologias e como isso é valioso para o dia a dia delas. Ou seja, tanto para sua formação profissional, quanto para sua vida pessoal, já que isso faz parte de sua rotina, com trabalho de diário de classe online, portfólios e cartas de intenção todas digitais para serem inseridas no aplicativo.

Novamente, isso tudo nos faz pensar que, diante dessas transformações, não podemos ficar alheios em relação a utilização das TDICs nos cursos formação de professores, já que esta é uma realidade de nosso tempo e estamos inseridos diretamente nesse novo modo de fazer pedagógico com planejamentos, diários e portfólios online.

Além disso, temos aqui sinalizado, dentre a resposta das professoras, a importância de se fazer formação e da formação continuada em serviço que esteja vinculada a uma prática docente cada vez mais aliada às demandas e modificações da vida e do mundo.

As formações durante o período da pandemia, juntamente com as TDICs, possibilitaram caminhos para as professoras darem continuidade aos seus trabalhos.

No entanto, de acordo com Kenski (2007), não basta utilizar as tecnologias de forma intuitiva, mas sim com domínio de significado sobre o que fazem e, para que fazem.

Os professores “treinados”, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. As

alterações são mínimas e o aproveitamento do novo meio é o menos adequado. Resultado: insatisfação de ambas as partes (professores e estudantes) e um sentimento de impossibilidade e frustração de uso dessas tecnologias para atividades de ensino (Kenski, 2007, p. 78).

O que de um lado representou muitos desafios enfrentados, de outro, surgiram também os aprendizados. Daí, a importância de conhecer a percepção dessas docentes que vivenciaram a experiência de ministrarem aulas por meio da utilização de diversas tecnologias.

No que tange à formação continuada de professores, Imbernón (2009, p.39) faz uma reflexão na qual:

O processo de formação continuada deve dotar os professores de conhecimentos para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores críticos. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação dos professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Para ir além, podemos dizer que esse período de pandemia de Covid-19, em se tratando especificamente da área da Educação, nos reporta a uma ideia de que:

A atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional, da carreira docente e da melhoria significativa da sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante formação (Kenski, 2003, p. 94).

Dessa forma, Kenski (2003, p.99) ainda adverte:

Mesmo em tempos de educação voltada para as tecnologias, as ações de formação continuada precisam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores, superando a sua transformação em mercado de oportunidades. Acima de tudo, a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial constitui o sistema de desenvolvimento profissional.

Os dados apresentados nesta seção, revelam que as participantes da pesquisa são, em sua maioria, mulheres, acima de 40 anos, Pedagogas, com mais de 15 anos de experiência docente. Quanto à formação continuada, ressaltam a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional e a dificuldade na realização de cursos e ações formativas devido à falta de incentivo e dispensa da rede de ensino. Acreditam que os HTPCs são espaços potencializadores para essa formação, quando bem utilizados, permitindo que todo o grupo da escola participe no mesmo horário. Deixam claro que a formação inicial não foi suficiente para a atuação no campo e que, portanto, o

investimento em políticas de formação continuada é fundamental. Quanto à pandemia, o formato à distância, desconhecido até então por elas, fez com que essas profissionais revisitassem suas práticas, frente aos desafios com o uso de novos recursos para a comunicação com os pares e as crianças, além das dificuldades como a ausência de ferramentas tecnológicas para trabalhar nesse novo formato de atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões promovidas por esse estudo visaram contribuir com o aprofundamento de pesquisas na área e investigar a importância da inserção das TDICs nos cursos de formação continuada durante todo o contexto pandêmico de COVID-19, partindo do seguinte questionamento: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam as professoras da educação infantil para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no período da pandemia da COVID-19?

Dessa forma, retomando à questão central deste trabalho, sustenta-se o pressuposto de que, ao abordar a formação continuada no contexto Pandêmico de Covid-19 de uma rede de ensino municipal de educação infantil do interior paulista, nos remeteu a algo desafiador e ao mesmo tempo a muitos olhares e questionamentos de que algo precisa ser feito, pois ainda há modelos de formação e pré-conceitos de professores e gestores que mostram-se resistentes ao novo e simplesmente acreditam que a inserção das TDICs na Educação Infantil e nas formações de professores seria algo inútil sem valia para os mesmos, sendo que a sociedade está cada vez mais conectada e em rede.

Nessa perspectiva, com a pesquisa tivemos o objetivo de explorar e analisar o uso das TDICs nas ações de formação continuada das professoras da educação infantil no período da pandemia da COVID-19, e isso nos fez refletir também sobre esse momento conturbado em que se deu o ensino remoto para essas professoras, como se prepararam e como foram inseridos nesse ambiente tecnológico.

Em síntese, através das reflexões estabelecidas à luz do referencial teórico eleito, pôde-se compreender que há um consenso sobre as práticas de Formação Continuada em Serviço e que, para entender a formação continuada na etapa da educação infantil, temos que entender que esse aporte específico para essa modalidade de ensino não é algo novo, pois está fundamentado em diversos estudos que vêm sendo construídos de acordo com definições, nomenclaturas e transformações sociais que ocorrem na Educação como um todo, ao longo dos anos.

É certo que o professor que atua na Educação Básica, mas especificamente na etapa da Educação Infantil, possui certa desvalorização profissional e financeira, além de jornadas excessivas ou acúmulos de cargo para poder suprir seu salário, o que acarreta, muitas vezes, um sentimento de frustração e insatisfação perante a profissão que exercem.

Notamos, assim, que os problemas estão interligados e, incorporando ao contexto da Pandemia de COVID-19, essas dificuldades enfrentadas pelos professores potencializou, ainda mais, a necessidade de ressignificação de suas práticas e a busca pela formação continuada.

Logo, a partir dos estudos realizados no decorrer desta pesquisa, defende-se a urgência da utilização das TDICs quando se tratando de formação de professoras da educação infantil, pois as tecnologias evoluíram e continuam evoluindo com o passar dos anos, sendo que há uma variedade de recursos online disponíveis para a formação continuada na área, como cursos virtuais, webinars, fóruns de discussão e materiais de ensino digital. É inegável que os professores estão diante do mundo tecnológico e em suas demandas há, muitas vezes, a necessidade de preencher diversos formulários online, baixar e gravar vídeos, fazer upload de diversos documentos para a “Nuvem” (drive) e abrir salas no Google Meet ou pelo Zoom para reuniões. Pois bem, as tecnologias são muitas e estão aí para quem facilitar as demandas diárias e, principalmente, colaborar com a atuação no nosso campo profissional e por isso devem ser vivenciadas e não esquecidas ou deletadas da educação, sendo apenas utilizadas em situações emergenciais, como foram na pandemia.

Os resultados das análises aqui apontaram para um quadro relevante e importante, respondendo à questão de pesquisa pontuada inicialmente, em que muitas respostas das professoras nos fizeram refletir acerca de como têm sido suas formações, seus momentos de aprendizado, o que reflete dizer que avanços têm sido notados, porém que temos muito o que melhorar na educação infantil, pois ainda há professores desmotivados e desestimulados a estudar, a buscar novos conhecimentos, a ampliar seus conhecimentos e suas práticas. Além disso, durante todo o desenrolar desta pesquisa, a formação continuada na educação infantil mostrou-se fundamental para garantir a qualidade do ensino oferecido às crianças e para o próprio desenvolvimento profissional das professoras.

A presente pesquisa chega à conclusão que, diante desse cenário imposto pela Pandemia de Covid-19, muito tem se refletido sobre a formação da professora de Educação Infantil e das especificidades em se trabalhar com crianças pequenas e que, ainda hoje, é necessário um olhar mais atento e mais sensível a profissional atuante nessa etapa da educação. Formações continuadas, a partir da percepção dessas profissionais,

deveriam ser uma constante na Educação Infantil, principalmente em razão das novas demandas sociais e tecnológicas. Além de que, mesmo com todos os impasses e desafios do ensino remoto, podemos dizer que as formações que ocorreram para a utilização das TDICs, mesmo que de forma emergencial, contribuíram diretamente para a sua formação profissional dessas professoras.

A pandemia impôs diversas mudanças às redes de ensino e principalmente aos gestores educacionais que, devido ao momento peculiar e único, tiveram que, de forma emergencial, reinventar caminhos para dar conta das demandas que envolviam até mesmo a “sobrevivências das crianças”, como por exemplo o acesso a alimentação escolar. Também é importante destacar as dificuldades quanto o acesso à tecnologia pelas famílias, bem como o acompanhamento dos responsáveis pela realização de atividades com os pequenos.

No campo da formação das professoras da Educação Infantil, esse momento significou uma metamorfose jamais vista na história e mesmo com muitos entraves e dificuldades impostos pelo ensino remoto, os dados da pesquisa revelam ganhos na rede investigada, como por exemplo, saber trabalhar com o diário de classe online que acabou sendo instaurado pela Secretaria Municipal.

No entanto, as políticas públicas nunca levaram em consideração as vozes das professoras e ainda há muito o que avançar no que se trata de formação e formação continuada no segmento da Educação Infantil.

É preciso, portanto, compreender a necessidade das mudanças, do investimento em cursos de formação inicial e continuada e a perspectiva de políticas de formação de professores coerentes com as demandas das redes de ensino, principalmente, voltadas para os interesses e necessidades dos professores. Quanto ao campo da educação infantil, essa premissa ganha força devido às particularidades do público atendido e das propostas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de ações compatíveis com a faixa etária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1998.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; ALVES, Dom Robison Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. (Orgs.). **Web currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital. p. 20– 38, 2014.
- ARAÚJO, Giovanna Cristina Stoppa. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): uma análise dos egressos de um curso de Pedagogia EAD sobre o uso dessas ferramentas na formação e atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- ARCE, Alessandra. **Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p. 167-184, junho 2001.
- ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva. **Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção**. In: PEREZ, M. C. A. Educação: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, p. 62-73, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; ed 70, LDA, 1977.
- Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2ª ed., atualizada até junho de 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015. 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.** Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, DF, 06 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, v.1,2,3. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação: Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Seção 1, p. 3. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 jan. 2024.

CANÁRIO, Rui. **Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?** In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa: Educa, p. 13-58, 1994.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 18/04/2023.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos.** Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n 106, março de 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128 jan./abr. 2006.

CANDAU, Vera Maria. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar p. 139-152, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção**. Dossiê A Didática em debate: questões contemporâneas, v 40, n 3 - julho/ agosto de 2022.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 174 p, 2012.

CARVALHO, Rosita E. **Escola Inclusiva. A Reorganização do Trabalho Pedagógico**, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DUARTE, Carolina Barcelos; NUNES, Georgina Helena Lima. Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, FE/UNICAMP, Campinas, Livro 3, p. 264-277, jul. 2012

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, Bernadete. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, v. 34, n.100, 2020.

GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, p. 294, 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Volume 25, número 57 (2014): jan./abr. 2014.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, p. 1-24, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores** 2. ed. Porto: Porto, p.31-61, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior.** Educação e Sociedade, Campinas, ano 20, n. 68, p. 61-75, dez. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil.** ProPosições, Campinas, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, p. 52-66, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil - Relatório. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do**

profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/ COEDI, p. 16-31, 1994.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

Louro, G. L. **Gênero sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES. n° 36. Educação continuada, ed. 1, Campinas, 1995.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2003

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria, & ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Átomo&Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO Claisy Maria; GALVÃO, Pollianna; NUNES, Lorena de Almeida C. Brandão; NUNES, Leonardo Viera. **Psicologia Escolar no cenário da pandemia do COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional**. Estudos de Psicologia, Campinas, 2022.

MENDES JÚNIOR, Josino Lucindo; FEITOSA, Claudinéia; CARVALHO, Simone Carvalho Carneiro Souza. A Formação Continuada: Por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20366>.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, (Coleção Papirus Educação), p.7-133 2000.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, p.1-99, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)- Documento Final**. Brasília, D.F: Ministério da Educação, 2010, p.75-102.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em 21/11/2023.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **O espaço público da Educação: imagens, narrativas e dilemas**. In: *Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. In: SERBINO et al (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. 177 **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia** (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 15-34, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papirus, p.85-128, 1997.

OLIVEIRA, Ramon. **O consenso na educação profissional da América Latina**.

Boletim Técnico Do Senac, 36(3), p.25–33, 2010.

OLIVEIRA, A. S. S.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. **Trabalho, produtividade e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/21753539/2017/02131111132>>. Acesso em: 20 set. 2023.

ONOFRE, Márcia Regina; TOMAZZETTI, Cleonice MARTINS, A. **Processos formativos de professoras de Educação Infantil: olhares sobre a profissão**. *Cultura Escolar e Formação de Professores. R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 26, n. 63, p. 729-751, set./dez. 2017.

ONOFRE, Márcia Regina. **VEREDAS: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de Educação Infantil de São Carlos/ SP**. Projeto de Atividade de Extensão. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de teorias e práticas pedagógicas. 9p, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Ser professor de Educação Infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer**. In: PINTO, S. Z. (Org.). *Formação de Educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, G.D.B. **Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.15, n.41, 2018 disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4701/47966065>>

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

PIMENTA, Selma G. **Contraponto. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades**. Itajaí, jan./abr., vol. 5 - n. 1 - p. 09-22, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. *Nuances*, v 3, setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos), 2004.

PINAZZA, M. A. **Formação de professores da educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Rede municipal de ensino volta às aulas em modo remoto dia 18-02**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2021/174674-aulas-na-rede>>

[municipal-de-ensino-comecam-nesta-quinta-feira-de-forma-remota.html](#)>. Acesso em 23 maio 2023.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BARRETO, Angela Maria Rabelo (Org.) **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 51-63, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 11-46, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço**. Estudos Em Avaliação Educacional, n 17(34), p. 15–42, 2006.

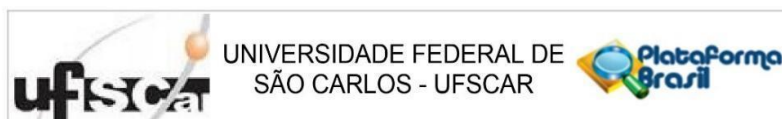
SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena M. G. S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TDICS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO.

Pesquisador: RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66586322.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.031.941

Apresentação do Projeto:

Desenho: O presente projeto visa contribuir para a inserção das novas tecnologias na formação de professores, a partir de pesquisas já realizadas na área e seu aprofundamento, visto que essa temática surgiu, inicialmente, da minha inquietação enquanto professora da rede municipal de São Carlos, no período de COVID-19, com a seguinte questão de pesquisa: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam os professores para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em sala de aula? Neste contexto, hoje, a pandemia da COVID-19 tem causado grandes impactos na educação e o principal deles é a ausência da atuação presencial nas escolas. Após, um período de escolas fechadas e trabalhos remotos não podemos mais pensar em qualificação profissional sem assimilação das novas tecnologias, e isso, faz-nos repensar cada vez a prática docente e a inclusão da tecnologia neste processo de ensino-aprendizagem. Objetivamos explorar e analisar as potencialidades dos usos das TDICs nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para utilização destas ferramentas tecnológicas na sala de aula.

Resumo: OO presente projeto defende a importância e necessidade da inserção das novas tecnologias na formação continuada de professoras, no contexto pandêmico. A inquietação sobre a temática foi resultante das condições de trabalho apresentada pelas professoras frente ao período da pandemia de COVID-19, demonstrando a falta de preparo para as ações no contexto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TDICS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO.

Pesquisador: RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66586322.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.031.941

Apresentação do Projeto:

Desenho: O presente projeto visa contribuir para a inserção das novas tecnologias na formação de professores, a partir de pesquisas já realizadas na área e seu aprofundamento, visto que essa temática surgiu, inicialmente, da minha inquietação enquanto professora da rede municipal de São Carlos, no período de COVID-19, com a seguinte questão de pesquisa: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam os professores para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em sala de aula? Neste contexto, hoje, a pandemia da COVID-19 tem causado grandes impactos na educação e o principal deles é a ausência da atuação presencial nas escolas. Após, um período de escolas fechadas e trabalhos remotos não podemos mais pensar em qualificação profissional sem assimilação das novas tecnologias, e isso, faz-nos repensar cada vez a prática docente e a inclusão da tecnologia neste processo de ensino-aprendizagem. Objetivamos explorar e analisar as potencialidades dos usos das TDICs nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para utilização destas ferramentas tecnológicas na sala de aula.

Resumo: OO presente projeto defende a importância e necessidade da inserção das novas tecnologias na formação continuada de professoras, no contexto pandêmico. A inquietação sobre a temática foi resultante das condições de trabalho apresentada pelas professoras frente ao período da pandemia de COVID-19, demonstrando a falta de preparo para as ações no contexto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

profissional. Com essa perspectiva, esse estudo parte da seguinte questão de pesquisa: Em que proporção os cursos de formação continuada prepararam as professoras da educação infantil para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em sala de aula no período da pandemia da COVID-19? Partindo desse questionamento objetivamos explorar e analisar as potencialidades dos usos das TDICs nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para utilização destas ferramentas tecnológicas na sala de aula no período da pandemia da COVID-19. Para o desenvolvimento do estudo serão enfocados autores do campo da epistemologia da prática (NÓVOA, 2019, 2022 TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), do campo das TDICs (MORAN, 2000; KENSKI, 2007) e da área da educação infantil (ASSIS, 2007; CAMPOS, 2006; KRAMER, 1994; KISHIMOTO, 1999; OSTETTO, 2011; PINAZZA, 2014; ROSEMBERG, 2012). O estudo de natureza qualitativa será realizado por meio de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa exploratória com a aplicação de questionários a um grupo de professores da rede municipal de educação de São Carlos, SP, que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de COVID-19.

Introdução:

O interesse investigativo desta pesquisa, surgiu inicialmente, da minha inquietação enquanto professora da Rede Municipal de São Carlos, devido ao crescente significado que as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tomaram em relação às aulas remotas com a Pandemia de COVID-19. Desta forma, esse estudo tem como pano de fundo responder à seguinte questão de pesquisa: Em que proporção os cursos de formação continuada preparam as professoras da educação infantil para utilizarem as TDICs em sala de aula no período da pandemia da COVID 19? Para entender esse questionamento, precisamos primeiramente entender a trajetória das novas tecnologias ao longo da história, que nos aponta que não é tão recente sua inserção no ensino, contudo o que temos são muitos conceitos e teorias sobre o assunto, mas a sua efetiva utilização na sala de aula ainda é um enigma a ser investigado. Sobretudo, a introdução das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação apresentou mudanças para a dinâmica social, cultural e metodológica do ensino. Modelos pedagógicos foram quebrados, tornando-se desatualizados frente aos novos meios de armazenamento e difusão da informação. Neste momento mudam também os conteúdos, os valores, as competências, as performances e as habilidades dos professores, que hoje, têm que estar muito mais preparados para essa velocidade de informações. Assim, ainda hoje, torna-se comum constatar que a grande maioria das escolas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

não utilizam e nem estão preparadas para o uso das tecnologias como recursos de ensino. Historicamente, a concepção de formação continuada (CANDAU, 1996; GATTI, 2015; IMBERNÓN, 2009; MARIN, 1995) foi sendo alterada e, nos últimos trinta anos, uma nova proposta vem sendo defendida pelos pesquisadores do campo da epistemologia da prática (NÓVOA, 2019, 2022; TARDIF, 2002 GAUTHIER, 1998) em defesa do desenvolvimento profissional docente como forma de fortalecimento do movimento de profissionalização de professores. Essa nova vertente concebe o professor como protagonista do seu saber fazer; produtor de conhecimentos e currículo; mobilizador de saberes; pesquisador da própria prática. Um profissional que reflete, questiona e participa, efetivamente, de seu processo de formação profissional de acordo com as demandas impostas social, política e pedagogicamente. Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos. Há alguns anos atrás havia uma preocupação muito grande com a baixa qualidade da educação infantil que trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, e mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Em se tratando, portanto, de educação infantil, a principal mudança foi a sua definição como primeira etapa da educação básica, como consta no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996): “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Art. 29, pág. 22) Se a legislação propõe o desenvolvimento integral da criança, as suas experiências de vida em outros contextos, incluindo, a família e a comunidade, um dos grandes desafios deste novo modelo de ensino é o da participação dos profissionais da educação como agentes de mudança no currículo, através da melhoria de suas práticas pedagógicas, beneficiando-se também de formação de seus educandos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Inclusive, enfatizam que a especificidade dessa etapa educativa, envoltos pelo campo da aprendizagem, do desenvolvimento e do cuidado infantil, requerem das profissionais atuantes, conhecimentos aprofundados e experiências significativas para desempenharem a função. Várias autoras (ASSIS, 2007; CAMPOS, 2006; KRAMER, 1994; KISHIMOTO, 1999; OSTETTO, 2011; PINAZZA, 2014; ROSEMBERG, 2012) da área defendem a importância de um profissional qualificado para atender a essa etapa da educação, visando superar, historicamente, a visão de senso comum que se naturalizou na convicção do “dom”, da “vocação” de que basta ser mulher para desempenhar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

essa função, um ideário fundado nas teorias maternalistas, que sustentam a mulher como educadora nata, e que também “[...] estão na base de várias das ocupações de cuidado [...]” (ROSEMBERG, 2012, p. 16). Tais autoras ainda destacam a e importância de considerar as professoras que atuam com crianças pequenas como produtoras de saberes, que refletem sobre suas práticas, sobre seu papel profissional. Nesse sentido, defendemos a importância de ações voltadas para a formação continuada colaborativa devido ao seu potencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão e a transformação das posturas e práticas de todos os atores envolvidos no processo. Caminhando nessa direção, Nóvoa (2019) enfatiza a importância de repensarmos a escola frente aos dilemas atuais como saída emergencial para uma crise que acomete à docência e é refletida na aprendizagem dos alunos. Segundo o autor é necessário que haja uma “metamorfose na escola”, uma reflexão sobre o papel dos professores e dos cursos de formação. Foi em defesa dessa premissa e compreendendo que as mudanças emergenciais, englobam o domínio de novas tecnologias (MORAN, 2000; KENSKI, 2007; ARAUJO, 2020) que esse projeto foi proposto, visando buscar respostas para inquietações apontadas desde o final do século XX, sobre as TDICs e que ainda carecem de pesquisas. A necessidade da formação docente para o uso das TDICs, no campo da educação é condição indispensável para o avanço de novas propostas de trabalho e para a melhoria da relação professor-aluno e do processo de ensino-aprendizagem que se encontra obsoleto e precário. A defesa pela formação continuada também caminha, no sentido, de suprir lacuna formativa dos cursos de formação inicial que não tem preparado os professores para o uso dessas ferramentas, como podemos constatar nos estudos de Araújo, 2020. Segundo Araújo (2020), a concepção de que é preciso trazer para a sala de aula as novas tecnologias não é tão recente, mas somente vem sendo revista há alguns anos e, infelizmente, é constatado no levantamento da pesquisas dos últimos vinte anos que os cursos de formação não tem preparado os professores para a utilização desses meios. A pesquisa ainda revela que tanto a formação presencial quanto os cursos a distância carecem do oferecimento de disciplinas e atividades que ofereçam esse tipo de formação. Moran (2000) e outros autores do campo das TDICs (KENSKI, 2007; ARAUJO, 2020), também aponta alguns pontos cruciais e críticos para que toda essa questão tecnológica em educação não se transforme numa “grande panacéia modernosa”, na qual todos os problemas educacionais serão resolvidos através das novas tecnologias. Faz ainda uma breve discussão sobre a diferenciação entre ensino de qualidade e educação de qualidade, visto que às vezes o que é mais valorizada pelo aluno é o diploma do que o aprender. Além de salientar que a infraestrutura das escolas não é adequada e as tecnologias pouco acessíveis à maioria. Em 2010, na Conferência Nacional da Educação – CONAE – foi

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ressaltada a importância da formação e valorização dos profissionais da educação, salientando que deve-se garantir o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes. Em 2020, 10 anos depois da conferência, a pandemia da COVID-19 nos mostrou os reflexos dessas lacunas formativas, no gritante caos do ensino remoto, e na inexperiência dos docentes frente as demandas emergenciais. Segundo Nóvoa (2022), é impossível ignorar o impacto da revolução digital na educação com o período pandêmico que vivemos e estamos a viver. Neste sentido é necessário um repensar neste modelo de ensino, que durante anos parecia imutável, sem deixarmos tentar por discursos etéreos e ilusórios, mas precisamos transformar a sua forma. Ainda segundo este autor é necessário a criação de uma "casa comum" ou seja, um novo desenho da formação continuada dos professores, que esteja ligado ao trabalho pedagógico, a pesquisa e as reflexões coletivas. "É preciso ligar a formação e a profissão." "...criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola"(NÓVOA, 2022, p.73). Outra relevante leitura para esse projeto e, em se tratando de novas tecnologias, é a de Oliveira (1997), que em seu livro intitulado com Informática Educativa faz uma trajetória da informática, mais especificamente, a do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem e ressalta a opinião dos professores para implantação dessa tecnologia na sala de aula. Para Oliveira (1997), as novas tecnologias têm uma função de grande importância que é a de auxiliar na mediação pedagógica, aumentando a interatividade entre professor e aluno. Mas para isso, é necessário investir na qualificação dos docentes, visando uma colaboração na mudança de paradigmas tradicionais que ainda perduram em relação ao processo de ensino-aprendizagem, provocando assim mudanças no conceito de aprender e ensinar e que efetivem a utilização das novas tecnologias que estão inseridas cada vez mais em nosso cotidiano. Complementando essas afirmações, é importante destacar, também, que o trabalho docente na educação infantil traz suas especificidades e que, portanto, é necessário se debruçar nas experiências promovidas por essas profissionais, buscando interpretá-las e reconstruí-las por meio de exercício de pesquisa e reflexão. Pensar como as professoras produzem conhecimento na Educação Infantil, e como sua prática docente se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil, e é portanto, com essa perspectiva que abordaremos o nosso estudo. Espera-se, portanto, que a pesquisa possa contribuir para a reflexão da formação e desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil, não só ao uso adequado dos diversos recursos tecnológicos, mas também para a utilização de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

forma crítica sobre as TDICs em sua prática, proporcionando uma educação de qualidade aos alunos, bem como, o fortalecimento da profissionalização das docentes atuantes nessa etapa.

Hipótese: Professoras da educação infantil que, no período da pandemia da COVID-19, participaram dos cursos de formação continuada sobre as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) demonstraram dificuldades para desempenhar as ações no contexto profissional.

Metodologia Proposta: Este projeto trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual tem sido muito utilizada na área da educação e conforme afirma LUDKE e ANDRÉ (1986) traz o foco da pesquisa mais no processo do que no produto e devido ao seu caráter reflexivo o pesquisador tem contato direto com seu objeto de pesquisa podendo perceber o significado que as pessoas dão as coisas, a sua vida, além de ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador pode ser o seu principal instrumento. Além disso, este estudo vem investigar a utilização das novas tecnologias no processo de formação continuada dos professores de uma CEMEI da Rede Municipal de Ensino de São Carlos e como a utilizam na sala de aula através de um estudo exploratório, com a utilização de questionários, aplicados aos professores que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de COVID-19. A opção pela pesquisa exploratória, é devido ao fato da mesma, proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2008) constituída por uma abordagem mista - quantitativa e qualitativa, que retratam as dificuldades e/ou necessidades enfrentadas nos cursos de formação continuada quanto à inserção do uso das TDIC na prática pedagógica destes professores.

Critério de Inclusão: ESTA PESQUISA SERÁ REALIZADA COM APROXIMADAMENTE 30 PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS (CEFPE – CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO), QUE FIZERAM OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA RELACIONADOS ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PERÍODO DE COVID-19.

Critério de Exclusão: SERÃO EXCLUÍDOS, AUTOMATICAMENTE DESTA PESQUISA/ESTUDO AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS QUE NÃO FIZERAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA RELACIONADOS ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PERÍODO DE COVID-19 E, QUE POR ALGUM MOTIVO NÃO PREENCHERAM O FORMULÁRIO E/OU NÃO QUISERAM PARTICIPAR DESTE REFERIDO ESTUDO/PESQUISA

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Metodologia de Análise de Dados: De acordo com os objetivos propostos, realizaremos, num primeiro momento, um levantamento de pesquisas na área em artigos da Scientific Electronic Library Online (Scielo), base de dados do Portal CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o recorte para abordagens da utilização das TDICs nos cursos de formação continuada dos professores da educação infantil. Num segundo momento, realizaremos uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários devido a importância desse instrumento para coletar informações abrangentes (Ludke e André, 1986; Selltiz et al. 1965; Lankshear e Knobel, 2008). Segundo Ludke e André (1986) “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 2008, p. 26). Sendo assim, com esta outra forma de levantamento de dados - o questionário – abordaremos perguntas abertas e fechadas, através da plataforma google forms e enviaremos via e-mail para os professores que fizeram os cursos de formação continuada voltados para o uso das TDICs na sala de aula, embasando assim essa pesquisa de forma concreta e coerente e que serão elaborados a partir do objetivo desta pesquisa.

Desfecho Primário: Espera-se atingir o objetivo geral proposto no desenvolvimento desta pesquisa e expandir as discussões na área, mais especificamente.

Desfecho Secundário: Espera-se atingir os objetivos específicos propostos no desenvolvimento desta pesquisa e expandir as discussões na área, mais especificamente

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo principal desse projeto é o de explorar e analisar as potencialidades dos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para refletir a utilização dessas ferramentas na sala de aula no período da pandemia da COVID-19.

Objetivo Secundário: • identificar como são abordadas as TDICs nos cursos de formação continuada; • identificar trocas de experiências entre os professores quanto à inserção das TDICs no contexto escolar no período da pandemia da COVID-19; • analisar, com base nas percepções e contribuições dos professores, o reflexo da utilização das TDICs na sala de aula no período da pandemia da COVID-19.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A APLICAÇÃO DESTE QUESTIONÁRIO SERÁ RELATIVA A UM PERÍODO CONTURBADO DE SAÚDE PÚBLICA, MARCADO PELA PANDEMIA DA COVID-19. NESTE SENTIDO, ACREDITAMOS QUE AO DISSERTAR SOBRE OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS NESSE PERÍODO OS PARTICIPANTES POSSAM SE SENTIR DESCONFORTÁVEIS (DORES DE CABEÇA, ESTRESSE, MELANCOLIA, ANGÚSTIA, PALPITAÇÕES, TRISTEZA), DEVIDO AS LEMBRANÇAS RELACIONADAS A FATORES PESSOAIS (PERDAS, INTERNAÇÕES, MANIFESTAÇÕES DA DOENÇA, DEPRESSÃO, ISOLAMENTO SOCIAL) E A FATORES PROFISSIONAIS (SOBRECARGA DE ATIVIDADES; AFASTAMENTO, RELACIONAMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO). NESTE CASO, REITERA-SE QUE, A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DISPÕE DE SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO, CASO ALGUM PARTICIPANTE SE SINTA EMOCIONALMENTE PREJUDICADO DECORRENTE DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA. CASO OCORRA ALGUM EVENTUAL DANO (FÍSICO, PSÍQUICO, MORAL, INTELLECTUAL, SOCIAL, CULTURAL, ESPIRITUAL ETC.) NÃO PREVISTO, SERÁ OFERECIDO, OS POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS PELA PESQUISADORA, BEM COMO A POSSIBILIDADE DE INDENIZAÇÃO DOS POSSÍVEIS PREJUÍZOS CAUSADOS.

Benefícios: Com o desenvolvimento desta pesquisa espera-se avançar as discussões e reflexões sobre as TDICs nos cursos de formação continuada no período de Covid-19 e como foram os reflexos destes estudos na prática em sala de aula, buscando contribuir com a configuração de elementos que possam a vir nortear ações na área. Os resultados da pesquisa serão analisados de acordo dados obtidos por meio dos instrumentos metodológicos utilizados no presente estudo, com a exploração das informações obtidas por meio do questionário estruturado, com enfoque na questão de pesquisa no que tange à utilização das TDICs nos cursos de formação continuada e sua efetivação na prática pedagógica pós período pandêmico de COVID-19.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo conclusões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo conclusões.

Recomendações:

Vide campo conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitações da V2:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 6.031.941

- 1- Explicitar a fonte dos recursos da indenização prevista no TCLE. ATENDIDA
- 2- Explicitar o protocolo para para o envio de e-mail aos participantes assim como os meios para garantir a integridade e sigilo dos mesmos. Vide • http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf ATENDIDA
- 3- Ajustar o cronograma da pesquisa para que fique compatível com o período para os trâmites neste CEP. ATENDIDA
- 4- Inserir as questões do questionário. ATENDIDA
- 5- Elaborar uma carta a este parecerista informando como as solicitações foram atendidas. ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2051189.pdf	12/04/2023 10:52:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	brochura_pesquisa_plataforma_Brasil_Revista_alterado.pdf	12/04/2023 10:52:07	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 6.031.941

Investigador	brochura_pesquisa_plataforma_Brasil_Renata_alterado.pdf	12/04/2023 10:52:07	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido_Renata_alterado.pdf	12/04/2023 10:50:47	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao2_assinado.pdf	12/04/2023 10:48:26	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
Cronograma	Cronograma_detalhado_Plataforma_Brasil_Renata_alterado.pdf	12/04/2023 10:48:15	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao1.pdf	10/03/2023 11:36:08	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
Outros	carta_anuencia_Renata.pdf	14/12/2022 15:14:44	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Renata.pdf	14/12/2022 15:13:05	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_Renata.pdf	13/12/2022 20:01:39	RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Abril de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Título da Dissertação: TDICs e formação continuada de professoras da educação infantil no contexto pandêmico.

Nome da pesquisadora: Renata Cristiane Vinha Freitas

Nome da orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar da pesquisa de Mestrado, intitulada, "TDICS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO", sob a responsabilidade da pesquisadora Renata Cristiane Vinha Freitas, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar. Este termo de consentimento irá esclarecer dúvidas que possam vir a surgir e os possíveis riscos relacionados à sua participação.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é a instância básica e de relevância pública, no qual visa defender os interesses dos participantes da pesquisa.

Você poderá sanar suas dúvidas e direitos como participante da pesquisa, entrando em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos) pelo seguinte endereço: Rodovia Washington Luís Km 235- Cep: 13.565-905- São Carlos /SP ou pelo telefone: (16)3351-9685 e e-mail: cephumano@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

OBJETIVO DO ESTUDO:

O objetivo deste estudo é o de explorar e analisar as potencialidades dos usos das TDICs nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para utilização destas ferramentas tecnológicas na sala de aula no período da pandemia da COVID-19.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO:

Para o desenvolvimento deste estudo serão enfocados autores do campo da epistemologia da prática (NÓVOA, 2019, 2022 TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), do campo das TDICs (MORAN, 2000; KENSKI, 2007) e da área da educação infantil (ASSIS, 2007; CAMPOS, 2006; KRAMER, 1994; KISHIMOTO, 1999; OSTETTO, 2011; PINAZZA, 2014; ROSEMBERG, 2012). O estudo de natureza qualitativa será realizado por meio de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa exploratória com a aplicação de questionários a um grupo de professores da rede municipal de educação de São Carlos, SP, que fizeram os cursos de formação continuada relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de COVID-19.

PROCEDIMENTOS:

Serão utilizados para a coleta de dados - o questionário digital- com – Professoras da educação infantil que, no período da pandemia da COVID-19, participaram dos cursos de formação continuada da SME sobre as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e demonstraram dificuldades para desempenhar as ações no contexto profissional. Sendo que, neste questionário (vide página 6), abordaremos perguntas abertas e fechadas, através da plataforma google forms e enviaremos via e-mail para estas professoras, embasando assim essa pesquisa de forma concreta e coerente.

RISCOS E DESCONFORTOS:

A pesquisa e a aplicação deste questionário serão relativas a um período conturbado de saúde pública, marcado pela pandemia da COVID-19. Neste sentido, acreditamos que ao dissertar sobre os acontecimentos ocorridos nesse período os participantes possam se sentir desconfortáveis (dores de cabeça, estresse, melancolia, angústia, palpitações, tristeza), devido as lembranças relacionadas a fatores pessoais (perdas, internações, manifestações da doença, depressão, isolamento social) e a fatores

profissionais (sobrecarga de atividades; afastamento, relacionamento no contexto de trabalho). Neste caso, reitera-se que, a Universidade Federal de São Carlos dispõe de serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Caso ocorra algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecido, os possíveis encaminhamentos necessários pela pesquisadora, bem como a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos causados.

BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Com o desenvolvimento desta pesquisa espera-se avançar as discussões e reflexões sobre as TDICs nos cursos de formação continuada no período de Covid-19 e como foram os reflexos destes estudos na prática em sala de aula, buscando contribuir com a configuração de elementos que possam a vir nortear ações na área. Os resultados da pesquisa serão analisados de acordo dados obtidos por meio dos instrumentos metodológicos utilizados no presente estudo, com a exploração das informações obtidas por meio do questionário estruturado, com enfoque na questão de pesquisa no que tange à utilização das TDICs nos cursos de formação continuada e sua efetivação na prática pedagógica pós período pandêmico de COVID-19.

INTERRUPÇÃO DO ESTUDO:

Este estudo poderá ser encerrado antes do prazo, se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

LIBERDADE DE RECUSA:

A participação neste estudo é voluntária. Os colaboradores podem aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Se decidirem interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com a pesquisadora para que ela possa esclarecer possíveis dúvidas. O colaborador também possui o direito de não responder a alguma pergunta que lhe seja feita, no questionário, sem necessidade de

justificativa para tal, ainda que qualquer pergunta seja sinalizada como “obrigatória”.

GARANTIA DO SIGILO:

A Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, garantindo o anonimato e a não identificação dos participantes. Vale ressaltar que os participantes terão suas identidades mantidas no anonimato também via correio eletrônico, ou seja, os e-mails serão encaminhados para os possíveis participantes através de cópia oculta, não sendo possível a visualização dos nomes dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE:

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s) pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É importante ressaltar que os documentos e arquivos coletados nas etapas de pesquisa não presencial serão armazenados em dispositivo local (não em “nuvem”), para garantir sua total integridade e inviolabilidade, assegurando assim a segurança dos dados sensíveis do participante.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:

A participação neste estudo não terá custos para o colaborador. Todos os gastos referentes a este estudo serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da participação na pesquisa). Todos os gastos decorrentes da participação nesta pesquisa, caso ocorram, serão imediatamente e integralmente ressarcidos pela pesquisadora, através de recursos próprios.

4

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Os colaboradores serão informados sobre novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar neste estudo. A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da participação e dos saberes obtidos neste estudo.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES:

Qualquer dúvida a respeito deste estudo poderá ser sanada diretamente com a pesquisadora, Renata Cristiane Vinha Freitas através do telefone (16) 99212-3097 ou ainda pelo e-mail: renata.vinha@estudante.ufscar.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li, e entendi que este estudo tem o objetivo de explorar e analisar as potencialidades dos usos das TDICs nos cursos de formação continuada dos professores da educação infantil e suas percepções e contribuições para utilização destas ferramentas tecnológicas no período da COVID-19.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e que as informações e resultados obtidos por meio deste estudo poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento.

Iniciais do participante _____.

Nome por extenso do participante

Assinatura

Data: __/__/__.

APÊNDICE A- Roteiro de Perguntas (1º Questionário)

Questionário

1. Idade: _____
2. Sexo/Gênero: _____
3. Cor (conforme classificação do IBGE).
() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena.
4. Possui Magistério?
() Sim () Não
5. Graduação em:
() Letras () Matemática () História () Arte () Pedagogia
Outra () Qual? _____
6. Possui cursos de pós lato sensu/Especialização?
() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?

7. Possui cursos de pós stricto sensu/ Mestrado/Doutorado
() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição? _____
8. Qual o tempo de atuação profissional? _____.
9. Qual o tempo de atuação na educação infantil? _____.
10. O que é formação continuada para você? Como ela se dá no seu ambiente de trabalho?

11. Qual a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica enquanto professora de educação infantil?

12. Participa de cursos e processos de formação continuada?

() SIM () NÃO. Se sim, quais os mais atuais e relevantes nos últimos cinco anos e quais as instituições ofereceram?

13. A sua formação inicial a preparou para atuar em sala de aula? Explique.

14. Você tem alguma dificuldade para cursar alguma formação ou especialização hoje? Por quê?

15. Alguma formação ocorreu ou ainda ocorre no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)? Como e de que forma? Qual a sua percepção desses momentos (HTPCs)?

16. Como foi o ensino remoto durante o período de Pandemia de Covid-19 em sua escola? Aponte pontos positivos e negativos.

17. Em relação ao uso das TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) qual a maior dificuldade encontrada no ensino remoto?

18. Você teve dificuldades em comunicar-se com seus alunos durante esse período pandêmico? Cite os desafios e a aprendizagens que tiveram no ensino remoto.

19. Qual a sua percepção em relação à formação continuada voltada para o Uso das TDICs?

20. Você participou de algum curso ou formação relacionados ao uso das TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no período pandêmico ou pós pandêmico? Se “SIM”, qual foi esse cursou ou formação, como ele se deu e qual instituição que o ofereceu?

21. Você acredita que essa formação te ajudou a trabalhar com as crianças de forma remota? Por que e de que forma?

22. Alguma formação voltada para o trabalho remoto foi proporcionada pela escola em que atua ou pela Secretaria Municipal de Educação? Se “Sim”, qual foi essa formação e de que forma ela ocorreu?

23. Você acredita que essa formação te ajudou a trabalhar com as crianças de forma remota? Por que e de que forma?

24. Neste período de Pandemia de Covid-19, você teve algum apoio/ ajuda profissional (SME, Direção, Coordenação, Pares) durante o ensino remoto? Se sim, por quem ofereceu esse apoio/ ajuda e de que forma ele se deu?

25. Descreva alguns aspectos que acreditou que foram importantes para o trabalho remoto durante a pandemia e para sua formação e atuação profissional. O que mudou? Quais os impactos?

APÊNDICE B- Roteiro de Pesquisa (2º Questionário)

3. 1- O que eu aprendi enquanto professor durante a Pandemia de COVID-19 utilizando as TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) com meus alunos na Educação Infantil? *

4. 2- O que eu mudaria em minha prática pedagógica durante o ensino remoto? O que eu faria igual? *

-
-
5. 3- Das formações que você participou, do que você aprendeu, o que mais lhe ajudou a trabalhar durante o ensino remoto? Por quê? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C- Carta de Autorização

CARTA DE AUTORIZACAO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos(UFSCar)
Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS, informo que o projeto de pesquisa intitulado TDIC3 E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDEMICO apresentado pela pesquisadora, RENATA CRISTIANE VINHA FREITAS e que tem como objetivo principal explorar e analisar as potencialidades dos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos cursos de formação continuada, além das percepções e contribuições desses profissionais para refletir a utilização dessas ferramentas na sala de aula, será realizado no CEMEI Dr. João Baptista Paino indicado pela própria Equipe Técnica e Supervisores educacionais da Secretaria Municipal de Educação, que foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição. **“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.**

Data: ____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo: _____

Secretária da Educação: Wanda Aparecida Machado Hoffmann

CPF: 606.776.516-00; e-mail: secretaria@educacao.saocarlos.sp.gov.br

Telefone: (16) 3373-3222

Secretaria Municipal de Educação (SME). Endereço Rua Treze de Maio, nº2000, Centro, São Carlos- SP, Cep: 13.560-647, Site: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/secretarias-municipais/115255-secretaria-municipal-de-educacao.html> Tel (16)3373-3222