DOI 10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2026.Vol21.N59.pp76-106

FORMAÇÃO CONTINUADA – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA

CONTINUING EDUCATION – PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF SEROPÉDICA

Juliana Meireles Moreth da Camara[1]
Amanda Oliveira Rabelo[2]

Resumo

Este artigo, originado de uma dissertação de mestrado, tem como foco a análise da formação continuada, também denominada desenvolvimento profissional docente, das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica, município da Baixada Fluminense. Realizamos um levantamento sobre a formação inicial e continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES), além de investigarmos as escolhas formativas das docentes. Utilizamos uma abordagem quantitativa e qualitativa na análise e, para a coleta de dados, aplicamos um questionário e realizamos um grupo focal. Os dados do questionário ofereceram uma visão ampla do perfil e da formação das professoras. Já o grupo focal proporcionou reflexões mais aprofundadas sobre a temática. Os resultados indicam que, embora a SMES ofereça palestras anuais, como a Jornada Pedagógica, as professoras não consideram esse evento como uma formação continuada que contribua efetivamente para sua prática, sendo necessário que busquem, por iniciativa própria, outras oportunidades formativas para dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional docente. Concluímos que a formação oferecida pela SME está alinhada à interesses neoliberais e políticas que atendem ao tecnicismo e não ao desenvolvimento crítico e profissional de professoras e professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Infantil.

Abstract

This article, originating from a master's thesis, focuses on the analysis of continuing education, also known as teacher professional development, for early childhood education teachers in the municipal school system of Seropédica, a city in the Baixada Fluminense region. We conducted a survey on initial and continuing education promoted by the Seropédica Municipal Education Secretariat (SMES), in addition to investigating the teachers' training choices. We used a quantitative

1 Doutoranda e Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pelo PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Supervisora Escolar da Prefeitura Municipal de Paracambi, RJ, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9344-2398 E-mail: julianamoreth@ufrrj.br
2 Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora do PPGEDUC/UFRRJ, Seropédica, RJ, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6488-3138 E-mail: amandaorabelo@ufrrj.br

and qualitative approach in the analysis and, for data collection, we applied a questionnaire and conducted a focus group. The questionnaire data offered a broad view of the teachers' profile and training. The focus group provided more in-depth reflections on the subject. The results indicate that, although the SMES offers annual lectures, such as the Pedagogical Conference, the teachers do not consider this event as continuing education that effectively contributes to their practice, making it necessary for them to seek, on their own initiative, other training opportunities to continue their professional development. We concluded that the training offered by the SME is aligned with neoliberal interests and policies that cater to technical aspects rather than the critical and professional development of teachers.

Keywords: Teacher Training. Continuing Education. Teacher Professional Development. Early Childhood Education.

Introdução

A análise apresentada neste artigo tem origem na dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este artigo trará um recorte da pesquisa, com foco na análise da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente das professoras das turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica, Rio de Janeiro (RJ). Dessa forma, efetuamos um levantamento da formação inicial dessas professoras e conhecer as práticas de formação continuada promovidas pela rede de Seropédica às professoras de Educação Infantil e compreender as escolhas formativas das docentes no âmbito da formação continuada.

A Rede Municipal de Seropédica conta com um total de 43 unidades escolares [3], sendo 25 escolas que são Centros Municipais de Educação Infantil ou Escolas de Ensino Fundamental, que contam com turmas de creche e/ou Educação Infantil I e II. No ano letivo de 2023, ano que foram coletados os dados para a pesquisa, a rede conta com um total de 1.172 docentes [4], sendo 142 docentes regentes na Educação Infantil[5], sendo 34 em turmas de creche, 56 em turmas de Educação Infantil I, e 52 em turmas de Educação Infantil II.

Fomos as escolas para convidar as professoras a participarem da pesquisa, em algumas escolas tivemos dificuldade para realizar esse contato, por conta disso, das 142 docentes regentes nas turmas de creche e Educação Infantil I e II, conseguimos o contato de 88 docentes e, dessas,

3 Dados obtidos na página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica – SMES <https://smes.seropedica.rj.gov.br/smes/>

4 Dados também retirados da página eletrônica da SMES.

5 Dados fornecidos diretamente a pesquisadora pela SMES.

contamos com a resposta de 57 docentes no questionário, que foi enviado por WhatsApp nos meses de novembro e dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

A coleta de dados se deu através de um questionário, contendo questões em sua maioria fechadas e algumas dissertativas. Todas elaboradas com o objetivo de saber quem são esses docentes, sua formação e suas escolhas formativas. Também optamos por outra técnica de coletas de dados, que foi a elaboração de um grupo focal, para aprofundamentos das questões abordadas. De acordo com Gatti (2005), os grupos focais devem ser compostos por participantes que possuam características homogêneas, "mas com suficiente variação entre elas para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

Os métodos de coleta de dados utilizados, Questionário e o Grupo Focal, são métodos que se complementam e possuem capacidades distintas de aprofundamentos, visto que o questionário acaba nos proporcionando uma visão mais ampla e quantitativa, aqui no nosso contexto, ele foi aplicado com 57 professoras regentes da Educação Infantil da rede municipal de Seropédica. E o Grupo Focal nos ofereceu uma oportunidade de explorar com mais profundidade alguns pontos da pesquisa, utilizando, assim, um grupo menor de professoras, cinco, e com uma abordagem qualitativa, aprofundando questões que, pelo questionário, não conseguiríamos aprofundar.

Para seleção das docentes para participar do grupo focal, buscamos nas respostas discursivas do questionário quem mais se dedicou à resposta e se alinhou ao que foi pedido, e selecionamos 10 docentes das 57 que responderam ao questionário. Entramos em contato com essas docentes e 8 das 10 docentes aceitaram participar dos encontros do grupo focal. Foi organizado um grupo no WhatsApp com as 8 docentes para decidir o melhor dia e horário para realização dos encontros e, em consenso, dia e horário foram decididos. No dia do primeiro encontro apenas 5 docentes das 8 participaram. Os encontros foram realizados através do Google Meet, em uma sala reservada, onde somente as participantes do grupo tinham acesso ao link, para que, assim, o grupo ocorresse com total sigilo e que elas pudessem se sentir seguras e à vontade para expor seus posicionamentos, experiências e ponto de vista referente às questões trabalhadas nos encontros.

A análise e discussão dos dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, apresentamos os resultados do questionário e os discutimos. Em uma segunda etapa, apresentamos o que foi levantado no grupo focal e complementamos a discussão, analisando os resultados de cada etapa

e percebendo o que encontramos em comum em cada uma delas para compreender um pouco sobre os processos formativos das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica. Optamos por fazer dessa forma para uma melhor visualização dos dados levantados e para facilitar a compreensão do que foi coletado em cada etapa do processo de levantamento de dados.

Formação de professoras que lecionam nas turmas de creche e Educação Infantil

Entendemos que para melhor compreensão, se faz importante começarmos por um breve contexto histórico-social da Educação Infantil no Brasil e os desdobramentos em relação a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professoras e professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Dessa maneira, a Educação Infantil no Brasil seguiu durante muito tempo uma linha assistencialista, que mesmo sendo assim sua origem, na Europa e Estados Unidos logo passou a ter caráter pedagógico com os Jardins de Infância. Aqui no Brasil, só passou a ser reconhecida como um direito para as crianças a partir da Constituição Federal de 1988, e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. E em 1996, com a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é inserida na composição de níveis escolares, colocando-a como a primeira etapa da Educação Básica, embora não fosse obrigatória em 1996, agora ela é a partir dos 4 anos, e tem como objetivo o desenvolvimento da criança e seu bem-estar e é um direito das crianças.

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como objetivo, em caráter normativo, orientações pedagógicas destinadas aos sistemas municipais e estaduais de ensino,

> e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais. (Paschoal; Machado, 2009, p.87,88, grifo nosso)

No ano de 2013, a Lei nº12.796, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no Art.4º afirma que a educação básica obrigatória

e gratuita será dada dos 4 aos 17 anos de idade, colocando agora a pré-escola como obrigatória.

A formação de professoras e professores para atuar na Educação Infantil deve ser uma formação sólida e com constante atualização em serviço, e que isso irá causar um impacto grande no que diz respeito à qualidade desse atendimento (Paschoal; Machado, 2009). Uma das causas se encontra nos currículos dos cursos que formam para a docência no Brasil, por uma falta de clareza sobre o perfil desses profissionais que irão atuar junto às crianças pequenas nos cursos nas universidades, onde alguns cursos se organizam priorizando alguns conhecimentos em detrimento de outros (Paschoal; Machado, 2009, p.90).

Isto posto, como observamos na história da Educação Infantil no Brasil, anteriormente ela não era tratada como uma etapa da educação básica e, por isso, nos cursos de formação acadêmica de docentes, essa etapa não era igualmente reconhecida como categoria para ser estudada. Como afirma Bertoncelli (2016), não era pensado em se ter uma formação de profissionais qualificados para atuarem com essas crianças pequenas, toda a preocupação da formação estava direcionada para o Ensino Fundamental, com as prioridades exigidas por lei, que eram: ler, escrever e contar, e isso se deu pela história da Educação Infantil, que estava relacionada a um assistencialismo social e não relacionado ao pedagógico, à educação. De acordo com Saviani (2009, apud Bertoncelli, 2016, p.83), foi com os movimentos que surgiram na década de 1980 que manifestações por modificações significativas nos cursos de pedagogia surgiram, "a partir de então as universidades começaram a entender o curso de pedagogia como responsável por formar professores para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental" (Bertoncelli, 2016, p. 83).

Desde a LDBEN de 1996, ficou como formação mínima necessária para atuar na Educação Infantil o Curso de Ensino Médio Normal, mas tendo como sugestão de formação em ensino superior o curso de Pedagogia. De acordo com Bertoncelli (2016, p.87), é lamentável "o desprezo que a Educação Infantil continua enfrentando, que se explicita nos requisitos mínimos de formação para os professores da Educação Infantil que permanecem os mesmos [...], curso técnico de nível médio". Ainda de acordo com a autora, um dos pontos de sustentação da educação de qualidade é a formação desses docentes, uma formação crítica, que está atrelada à valorização profissional e qualidade nas condições de trabalho. Todavia, onde essa formação é realizada pode nos dizer muito sobre a qualidade da formação ofertada, principalmente com cursos de graduação oferecidos em instituições de ensino privado à distância, que garante uma

formação em pouco tempo. Podemos, assim, contar com uma formação de qualidade, crítica e emancipatória? Ou uma formação com currículo mínimo e conteudista? A formação docente em contexto neoliberal acaba visando uma formação rápida e em função do capital, não atendendo as necessidades da educação e de seus sujeitos.

> Nesse cenário, a certificação por competências do professor ganha cada vez mais espaço, bem como o discurso da meritocracia que requer novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao "imediatismo político e ideológico" de uma sociedade na qual não são necessários profissionais críticos para o mercado de trabalho. A formação de educadores vincula-se aos princípios neoliberais de um estado mínimo, que preconizam investimentos parcos, de modo a formar um perfil de profissional alienado, com habilidades técnicas, mas incapaz de fazer análises críticas sobre o processo de trabalho (Bertoncelli; Martins, 2016, p.4).

Entendemos que todas essas questões acarretam em uma precarização da docência através da formação, e que ela não se dá somente por causa da história da Educação Infantil no Brasil, mas também, por causa de uma formação apenas profissionalizante, seja nos cursos de ensino médio normal ou as rápidas licenciaturas à distância; a formação voltada para um pensamento crítico e social, que busca emancipação dos sujeitos e uma transformação social não acontece, fazendo com que o trabalho docente também seja precarizado por conta da formação.

Dessa forma entendemos o que se é exigido como formação para atuar na Educação Infantil e como isso está ligado com a história da Educação Infantil no Brasil e como tudo isso atravessa a valorização da docência, mas outro ponto importante para se abordar em relação a valorização profissional, é em relação a formação continuada ou o desenvolvimento profissional docente.

Formação docente: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

No Brasil, a formação continuada, no geral, teve "como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no

campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais" (Gatti; Barreto, 2009, p.200). Outro ponto importante a ser destacado, é a formação continuada ter ganhado a conotação de ser uma "formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (Gatti; Barreto, 2009, p.200), isso devido ao aumento de problemas com os cursos de formação inicial de professores[6].

Gatti e Barreto (2009) apontam que as reformas curriculares que ocorreram na década de 1990 e a mudança de paradigmas sobre o conhecimento (que eram base dos conteúdos do currículo da educação básica) geraram desafios para as instituições formadoras de docentes, resultando, um pouco, dessa situação, "o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas" (Gatti; Barreto, 2009, p.201).

Gatti (2008) afirma que as discussões sobre a conceituação do termo 'formação continuada' não nos ajudam a ter uma precisa ideia sobre, e nos aponta que, de acordo com estudos realizados sobre formação continuada, ela pode significar que é um curso formal e estruturado, que ocorre após a graduação, ou após o início do trabalho no magistério, como também pode ser algo mais amplo, que compreenda qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional, como

> horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, [...] congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, [...] enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p.57).
>
> Assim, muitas são as perspectivas, "uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada", o que amplifica muito o conceito de formação continuada (Gatti, 2008, p.57).

De acordo com Prada et al. (2010), a formação continuada de professores sempre esteve diretamente atrelada à formação docente em si, como uma atualização de seus conhecimentos, ajudando na troca com os alunos. Muitos foram os momentos na história que ajudaram

6 Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (Gatti; Barreto, 2009, p.200)

a reafirmar a necessidade de uma formação continuada docente, por diversas razões, como ideológicas, políticas e econômicas; na América Latina, essas questões se levantaram e, através de reformas educativas, se estabeleceram como estratégia para "'capacitar recursos humanos' em todos os níveis" (p.372), para gerar uma mão de obra qualificada para o trabalho. E é nesse contexto que formação de professores acabou se "constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implantava as reformas ou pelo empregador dos professores" (p.373).

Não será fácil alcançar sucesso em relação a ensino-aprendizagem na formação continuada, por essa formação não levar em consideração características dos docentes, "suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam" (Prada et al.,2010, p.373), ou seja, uma formação, por vezes, genérica e não aprofundada.

Segundo Marcelo (1999, p.27), "a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula", e que essa formação deve ser crítica, promovendo um "desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores" (1999, p.30), não deve ser apenas para um desenvolvimento da sua profissão, mas um desenvolvimento como sujeito, isso será fundamental para uma boa prática pedagógica.

Ainda sobre formação, Carlos Marcelo (2009, p.8) afirma que "a profissão docente é uma profissão do conhecimento'", e que esse conhecimento, ou saber, é um elemento que legitima a profissão, e "a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos". O autor continua, e afirma que para que haja renovação desse compromisso, torna-se essencial que os docentes entendam sobre a "necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal", assim como muitas outras profissões. Marcelo (2009) utiliza o termo "desenvolvimento profissional" para abordar o que também pode ser chamado por outros autores como

> formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007). No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino (Marcelo, 2009, p.9).

Outro ponto que Marcelo (2009) afirma sobre o termo "desenvolvimento" é sobre seu significado, "tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores" (Marcelo, 2009, p.9). De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo, e esse processo pode se dar de forma individual ou coletivo, "mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola" (Marcelo, 2009, p.9), colaborando para o desenvolvimento das habilidades profissionais através da experiência.

Fiorentini e Crecci (2013) afirmam que o termo "desenvolvimento profissional docente" (DPD) vem sendo utilizado como um termo guarda-chuva para várias atividades, processos e elaboração sobre formação docente. De acordo com as autoras, "[...] Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais", e no cenário brasileiro, as autoras afirmam que a LDBEN (Brasil, 1996) "prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" (Fiorentini; Crecci, 2013, p.12).

O desenvolvimento profissional docente remete a um processo de transformação, no campo profissional, dos sujeitos (Fiorentini; Crecci, 2013). Fiorentini e Crecci (2013) apontam que ao discutir sobre formação socente, André (2011) destaca em sua pesquisa que tem encontrado que o termo desenvolvimento profissional docente tem sido muito utilizado no lugar de formação continuada, e que "a preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo 'desenvolvimento' sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26) " (Fiorentini; Crecci, 2013, p.13). Ainda sobre desenvolvimento profissional docente, as autoras destacam que:

> [...] temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Fiorentini, por exemplo, tem concebido o desenvolvimento profissional docente "como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais" (2008, p. 45) (Fiorentini; Crecci, 2013, p.13).

Day (2001) salienta o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) e afirma que abrange todos os diferentes tipos de aprendizagens e no decorrer da carreira, e que é "aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional" (Day, 2001, p.16). E complementa dizendo que existem alguns princípios de advêm de investigações realizadas com docentes, entre elas, destacamos

> É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino (Day, 2001, p.16).

Prada *et al*. (2010, p.374) ressaltam que durante um período, no decorrer da história da educação, a formação continuada foi compreendida como uma forma de tampar buracos que pudessem existir na formação inicial docente, formas de implantar políticas e programas de governo, uma forma de se obter certificações que ajudassem a ascender na carreira e aumentos de salários. Diversas são as nomenclaturas usadas para o desenvolvimento profissional docente, e muitas possuem uma ideia tecnicista e passiva, não colocando os professores como agentes da sua formação, do seu desenvolvimento profissional.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

> [...]os professores são considerados apenas consumidores de conhecimento ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem (Prada et al. 2010, p.374, 375).

Em relação às políticas públicas, Vasconcellos e Bernado (2016) afirmam que a formação de professores vem assumindo uma posição de destaque, principalmente com as reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990[7], com debates entre especialistas em relação à

7 Cabe destacar que as reformas empreendidas nos anos 1990 incidiram sobre o campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-

formação inicial, mas, também, em relação à formação continuada, e nos apontam que "a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar" (Bernado, 2003 apud Vasconcellos; Bernado, 2016, p.209).

Outro ponto importante que as autoras trazem em seu trabalho é em relação à profissionalização, apoiadas em Shiroma, Moraes e Evangelista (2004). Afirmam que a profissionalização se torna "problemática por supor que o professor não é profissional e que esse deve ser profissionalizado a partir de um "saber-fazer", superando a eterna dicotomia entre a prática educativa e a vida" (Vasconcellos; Bernado, 2016, p.209). Esse ponto é importante de se pensar, pois a desvalorização da docência está ligada a questões relacionadas a muitos não enxergarem a docência, o ser professor/a como uma profissão, muitas vezes levando ao discurso de "professor/a por amor", que é um equívoco; aqui deveria caber a fala "professor/a com amor", por exercer sim a profissão com amor, mas sempre buscando diretos e espaços, porque amor também é um ato político.

A formação continuada engloba diversos conceitos, e acreditamos que ela deve agregar sim ao trabalho docente, mas, também, à vida desses docentes. Sendo a formação inicial ou continuada, ela deve ser crítica e emancipadora. Sendo assim, Prada et al. faz um apontamento para

> Os termos professor-pesquisador e professor-reflexivo têm sido massificados e estão presentes numa vasta literatura. Entretanto, as atividades docentes a respeito estão longe de uma postura crítica sobre a própria formação continuada, mesmo de um bom número de formadores de professores, cujo discurso não ultrapassa a repetição de conceitos e a formulação de deveres dos professores em palestras, cursos curtos, esporádicos e fora do contexto escolar (Prada et al., 2010, p.377).

Infelizmente, muitas das atividades realizadas com professores nomeadas de "formação continuada" não acabam acrescentando nada de novo para a formação desses docentes, nem tão pouco são atividades formativas que apresentam alguma crítica ou reflexão ao trabalho e formação docente, e nem agregam ao trabalho desses docentes.

Davis, Nunes, Almeida e Silva (2011) argumentam que a formação continuada de professores está comumente associada à ideia de que se faz necessária devida a deficiência que a formação inicial proporcionou a

se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado (Davis, 2012, p.26)

esses docentes e que tem como principal função suprir o que a formação inicial não foi capaz de abranger, visto que essa ausência ressoa no trabalho docente. Ainda de acordo com os autores, duas perspectivas de formação continuada se destacam, uma que é individualista e a colaborativa. A individualista, como o nome mesmo indica, é individual, que se centraliza na figura do professor, e a colaborativa vem da colaboração, de um trabalho mútuo, uma construção e trocas a fim de "superar os entraves encontrados em seu trabalho" (Davis; Nunes; Almeida; Silva, 2011, p.829).

E assim podemos destacar que independente dos termos usados, formação continuada ou desenvolvimento profissional, neste trabalho, eles possuem significado próximo, sobre uma continuidade na formação docente que agrega à sua prática por estarem relacionadas diretamente.

Contextualizando a pesquisa: A cidade de Seropédica e sua Rede Municipal de Ensino

O município de Seropédica é um município relativamente novo. Foi após a publicação da Lei Estadual nº 2.446, de 12 de outubro de 1995 que o município tornou-se autônomo e, após plebiscito realizado também no ano de 1995, após muita luta, que foi liderada por moradores, que conseguiram constituir uma comissão de emancipação e, assim, em 1º de janeiro de 1997, Seropédica tornou-se um município emancipado de Itaguaí. Seropédica "está localizado na Mesorregião Metropolitana[8] do Estado do Rio de janeiro, geograficamente na Baixada Fluminense, distante cerca de 75 quilômetros da capital" (Frade, 2021, p.59). A população do município, de acordo com último censo do IBGE de 2022, é de 80.596 habitantes[9]. No município, às margens da estrada Rio-São Paulo[10], está localizada o campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro[11], que 1948 chega "impulsionando o desenvolvimento urbano de Seropédica, um distrito do município de Itaguaí" (Coutinho, 2014, p.50).

Voltando nosso olhar para a educação pública de Seropédica de hoje, não podemos esquecer da sua história, que teve início quando Seropédica ainda era distrito de Itaguaí. Até a emancipação de Seropédica, a Prefeitura de Itaguaí construiu oito unidades escolares com recursos

8 Além de Seropédica, a região metropolitana abrange os municípios de: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá.

9 https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama

10 Atualmente, a estrada é chamada de BR 465 ou de antiga Rio-São Paulo.

11 A instituição era denominada Universidade Rural, designação que lhe foi atribuída em 1943, quando a ESAMV se transformou em Universidade. Em 1963 foi denominada Universidade Rural do Brasil e, em 1967, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

próprios. E outras duas foram construídas por moradores, bem como mais oito escolas estaduais - que foram municipalizadas, a maioria no ano de 1993. Foram vinte escolas da Rede Municipal de Itaguaí que foram transferidas para a Rede Municipal de Seropédica. Foi somente após a sua emancipação, que Seropédica começou a constituir uma rede de ensino. De 1999 a 2015 foram criadas pela Prefeitura de Seropédica vinte e três escolas (Coutinho, 2014). Atualmente, por quarenta e três unidades escolares de acordo com o Censo Escolar 2023 e com a página virtual da Secretaria Municipal de Educação, que estão divididas em escolas que atendem nas modalidades da Educação Infantil[12], Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Em relação aos docentes que trabalham na rede municipal de Seropédica, de acordo com dados dos Painéis Estatísticos do Censo Escolar 2023, atualmente a rede conta com um total de 942 docentes, sendo desse total 705 docentes concursado/efetivo/estável, 74,8%; 234 contratos temporário, 24,8%; 3 contratos CLT, 0,3%. No município já aconteceram três concursos públicos, incluindo vagas para o magistério. O primeiro foi no ano de 1998, mas foi anulado pela prefeitura por conta de acusações de desorganização. O segundo, que aconteceu efetivamente, foi no ano de 2003, "elevando o número de servidores efetivos de 230 em 2002 para 981 em 2004" (Coutinho, 2014, p.135). O terceiro aconteceu 10 anos após o último, no ano de 2013, os primeiros docentes aprovados só começaram a tomar posse em janeiro de 2014. Até o momento da elaboração deste artigo (2025), nenhum novo concurso foi confirmado para o município, apesar das promessas feitas pelo atual prefeito.

De acordo com Coutinho (2014), nos dois primeiros concursos não foi respeitado por maior parte dos governantes do município o Plano de Carreiras do Magistério de Seropédica, isso até o ano de 2010, onde em seu artigo 5º coloca que os docentes da rede pública municipal têm que ser aprovados através de concurso público.

Ainda sobre o Plano de Carreiras da Educação, Coutinho (2014) afirma que desde o ano de 2005, o Plano instituiu e organizou a carreira do magistério no município, e que esse plano foi elaborado em acordo com o que está no artigo 67, que "define a valorização dos professores através do estabelecimento de um piso salarial, do concurso público para acesso à carreira e da progressão funcional, incentivando a formação continuada" (Coutinho, 2014, p.136) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

12 Segundo o Plano Municipal de Educação 2015-2025, até o ano de 2000 a rede pública municipal atendia na educação infantil apenas crianças de 04 a 06 anos. Só em 2001 o atendimento foi ampliado para as crianças a partir de 03 anos de idade, com a criação da primeira creche sob a responsabilidade do poder municipal, a Creche Municipal Irene Albuquerque da Silva. (Frade, 2021, p.70)

Os problemas com salários persistiram ainda após o concurso de 2013. Ainda no ano de 2013, no mês de outubro, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE – Seropédica/Paracambi, realizou reunião com o prefeito da época, Alcir Martinazzo, sobre questões salariais, e sobre uma reestruturação no Plano de Carreira, Cargos e Salários dos servidores da educação. Os problemas persistiram e, em fevereiro de 2015, após paralisação da rede municipal de educação, saiu um projeto de lei autorizando aumento de 20% que foi parcelado em quatro parcelas, mas esse aumento não contemplava os professores DOC II 40 horas,[13] pois, de acordo com a prefeitura, não houve pagamento inferior ao piso nacional no ano de 2014.

A luta da categoria da educação não parou, ainda faltava muita coisa a melhorar. A categoria pedia por um novo Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS). Em 21 de junho de 2016, o PCCS (Seropédica, Lei Municipal nº 621/2016) foi publicado, mas não acabaria aí, haveria ela frente muita luta da categoria por melhoria salarial. E, em agosto de 2016, a categoria entrou em estado de greve, e em setembro do mesmo ano, após deliberação em assembleia realizada pelo SEPE, a categoria votou e entrou em greve geral por tempo indeterminado. A greve geral durou três meses, sendo aprovada pela categoria em assembleia do SEPE em novembro de 2016 a sua suspensão, e em janeiro de 2017 a categoria novamente votou e a greve foi finalizada. Todavia, a luta não finalizou, porque não houve cumprimento do PCCS, desta forma a categoria realizou mais paralisações reivindicando seus diretos. Apenas no ano de 2022, já no mandato do atual prefeito, Lucas Dutra, que o Plano de Careiras, Cargos e Salários dos servidores foi cumprido, e assim, os retroativos de mudança de nível e insalubridade foram pagos em vinte quatro parcelas. A luta não parou, mas já com um sindicato mais enfraquecido e com a categoria já não tão mais unida, questões pontuais foram sendo levantadas.

Análise e discussão dos resultados

Os dados e discussões apresentados neste artigo fazem parte da pesquisa elaborada no Mestrado, utilizando um recorte dos resultados da pesquisa sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica.

13 § 2º Integram a Categoria de Professor DOC II, servidores aprovados em concurso público de provas ou de provas e títulos estáveis pela Constituição Federal e nomeados para o cargo de professor, com habilitação de Formação de Professores (antigo normal) que exerçam suas atividades especificamente de Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental; do ciclo I e II do Ensino Supletivo da Educação de Jovens e Adultos, e da Educação Especial. (Lei Nº 316, de 14 de dezembro de 2005)

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, para podermos ter uma compreensão mais aprofundadas dos dados, e temos como instrumento de coleta de dados um questionário, onde temos uma visão mais ampla sobre as professoras, e a realização de um grupo focal, que nos mostra questões mais específicas e com mais aprofundamento com algumas professoras da rede, buscando assim com as duas técnicas um melhor entendimento em relação a formação continuada e o desenvolvimento profissional dessas professoras no município de Seropédica.

Primeira etapa: aplicação do questionário

Foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES) o quantitativo de 142 docentes atuando como regente na rede no ano letivo de 2023, sendo 34 de Creche II, 56 de Educação Infantil I e 52 de Educação Infantil II[14]. Já de acordo com os Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) o município de Seropédica possui um quantitativo total 1.352 docente, sendo esse quantitativo separado por categoria administrativa (público e privado), são 222 docentes na rede privada e 1.163 na rede pública municipal. Atuando na Educação Infantil, temos um total de 219 docentes, sendo 63 docentes na rede privada e 162 docentes na rede pública municipal, vinte professoras a mais que o indicado pela SMES[15].

Os dados nos foram fornecidos pela SMES no mês de junho de 2023, e a coleta de dados do Censo 2023, que é realizada por meio do Educacenso[16], foi feita através de uma declaração com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino, tendo por parâmetro a situação observada na data de referência da pesquisa, que deste censo foi a última quarta-feira do mês de maio de 2023, de acordo com a Portaria Inep nº 578/2022, retificada pela Portaria Inep nº 73/2023 (Brasil, 2023, p.11).

Fomos até algumas escolas da rede municipal, e conseguimos o contato de 88 professoras das 142 professoras regentes no ano letivo de 2023 e 57 responderam ao questionário eletrônico (Google Formulário),

14 Nomenclatura usada no município para definir Pré I e Pré II.

15 A soma no que tange os professores da Educação Infantil não fecha, mas os dados estão dispostos desta forma no site do INEP.

16 Um sistema eletrônico que possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes) ou mediante processo de migração de dados de forma automática, por meio dos sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino. Portanto, trata-se de um levantamento estatístico com base na coleta indireta de informações documentais por meio de um questionário eletrônico (Brasil, 2023, p.11).

que foi enviado via WhatsApp. O questionário enviado para as professoras possui 30 questões, objetivas e dissertativas, e neste artigo iremos apresentar questões onde os resultados são pertinentes para esse recorte da pesquisa, e que vão nos ajudar a compreender um pouco sobre o desenvolvimento profissional docente das professoras da rede municipal de Seropédica que lecionam na Educação Infantil.

Perfil Docente

Conhecendo um pouco do perfil dessas professoras, e como esperado, seguindo uma tendência nacional de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024, p.55), todas as 57 participantes são mulheres.

A feminização da docência na Educação Infantil se mostra evidente no município, essa docência está intimamente ligada a essa suposta missão que deve ser desempenhada com muito amor e paciência, quase que sagrada, que se relaciona muito com a maternidade e ao cuidar, deixando essa professora no papel de "tia", que como Paulo Freire (1997, p.9) coloca, "retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente". O termo "tia" acaba por distorcer a profissão docente; como nos aponta Paulo Freire, acaba por domesticar a figura da professora que é colocada como em um lugar de "apenas cuidar[17]" das crianças, afastando essa professora da sua profissão e aproximando de um papel de cuidadora que faz seu trabalho por amor e por missão.

Ainda sobre o perfil das professoras, foi perguntado sobre como elas se autodeclaravam étnico-racialmente, e das 57 professoras, 26 professoras se autodeclaram como pessoas pardas, 17 professoras como pessoas brancas e 13 professoras como pessoas pretas, 1 como pessoa amarela e nenhuma como indígena. Dados[18] que estão em conformidade com os apresentados no Censo Escolar da Educação básica 2023.

Já em relação à idade de cada docente, a maioria, 25 professoras com idade de 41 a 50 anos, seguidas por um empate de 14 professoras com idade entre 21 a 30 anos e 31 a 40 anos cada, 7 professoras com

17 A mulher está associada ao trabalho doméstico, que é desvalorizado como improdutivo e considerado como um dever natural das mulheres, e isso foi associado a figura da professora, principalmente a de crianças pequenas, desvalorizando-as como profissional.

18 E comparados com dados das estatísticas gerais do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, das 219 docentes que atuam na Educação Infantil no município de Seropédica (tanto na rede pública quanto privada), 73 não declararam sua cor/ração no Censo Escolar 2023, 65 se autodeclararam pardas, 60 brancas, 19 pretas, 1 amarela e 1 indígena. Assim, observamos que nossos

idade acima de 51 anos e nenhuma com até 20 anos de idade. Esses dados do município estão em acordo com a média nacional[19], segundo com o Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024, p.55).

Formação Docente

Seguindo, agora vamos para questões referentes à formação docente. Pedimos para que as professoras marcassem quais das alternativas se relacionam com a formação de cada uma, e mais de uma alternativa poderia ser selecionada. Dessa maneira, chegamos à seguinte configuração, onde das 57 professoras, 34 possuem Ensino Superior e 33 possuem Ensino Médio Normal, 3 com Ensino Médio sem Normal e 3 com o Curso de Normal Superior. Esses dados também seguem uma tendência nacional, que foi apresentada no Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2023, p.56), que indica um crescimento no número de docentes graduados, especialmente em cursos de Licenciatura, que estejam atuando na Educação Infantil.

Também foi perguntando sobre curso de Pós-Graduação, caso alguma delas havia cursado, e das 57 respostas, 32 professoras não tem pós-graduação e 25 professoras possuem alguma Especialização, nenhuma indicou ter cursado Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado ou Doutorado. De acordo com os dados do município no Censo Escolar de 2023, das 162 docentes da rede municipal que atuam na Educação Infantil, 27 docentes possuem Pós-Graduação e 44 com curso de formação continuada[20] (Brasil, 2024).

Perguntamos às professoras quais as possíveis motivações que as fizeram escolher por cursos de graduação e pós-graduação para continuar sua formação de alguma forma. E dentre as respostas, a mais escolhida, por 43 das 57 professoras, foi "Por querer mais conhecimentos para o trabalho na educação".

Outras 15 professoras responderam que é "por aumento salarial", visto que os Planos de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS)[21] do município

19 na Educação Infantil, a faixa etária dos docentes está na faixa de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Os dados gerais do município sobre as docentes da Educação Infantil no Censo Escolas de 2023 são 84 docentes com idade de 40 a 49 anos, 65 com idade de 30 a 39 anos, 27 com idade de 25 a 29 anos, 18 com idade de até 24 anos, 11 com idade de 50 a 54 anos, 9 com idade de 55 a 59 anos e 5 docentes com 60 anos ou mais.

20 Assim como nas demais informações de docentes, o cálculo considera todo os profissionais com função docente ou docente titular coordenador de tutoria EAD de turmas de escolarização da educação básica, diferindo assim, do cálculo dos indicadores da meta 16 do PNE (Brasil, 2023)

21 O Planos de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS, foi publicado no ano de 2016, após greve dos servidores da Educação do Município, elaborado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio de Janeiro – Núcleo Seropédica/Paracambi. O pagamento dos retroativos de mudança de nível e insalubridade dos servidores só começaram a ser pago no ano de 2021, em 24 parcelas.

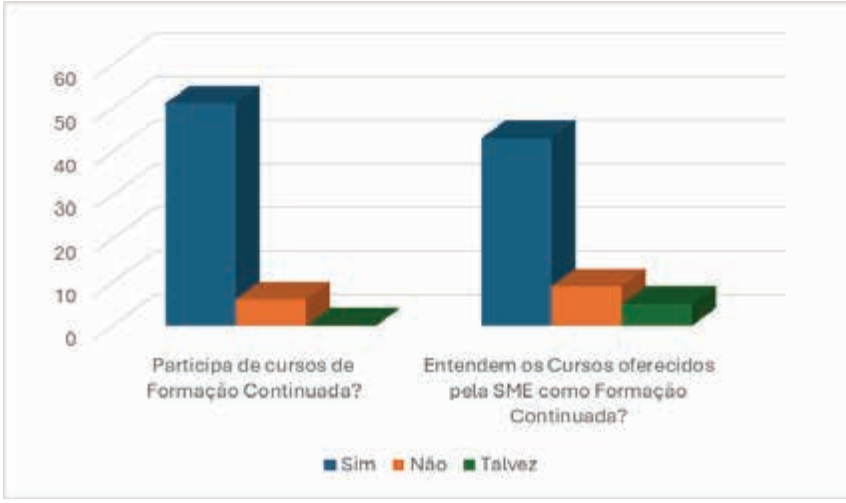
prevê o avanço na carreira por meio de formação para os Profissionais do Magistério, sem a acumulação e somente para o profissional concursado, havendo um aumento percentual no salário base de 15% para curso superior, 20% para curso de pós-graduação latu sensu, 20% para pós-graduação strictu sensu Mestrado e 30% para pós-graduação strictu sensu Doutorado. Outras 13 professoras responderam que é "por querer mais conhecimentos pessoais", 3 professoras "para mudar de área na educação" e 3 "para trocar para profissão fora da educação".

Outra questão levantada foi sobre se as professoras teriam vontade de continuar sua formação de alguma forma, e 49 professoras responderam que tem vontade sim de continuar sua formação. E questionamos qual o tipo de formação. Nessa questão, tivemos 52 respostas, e a maioria, 19 professoras, tem vontade de cursar uma pós-graduação lato sensu, 18 professoras tem vontade de fazer mestrado e 11 professoras um curso de formação continuada, 2 professoras uma graduação, mas não especificaram qual, 1 professora Graduação em Pedagogia e 1 professora em Psicanálise.

Formação Continuada no Cotidiano Docente

Sobre formação continuada, perguntamos se elas já participaram ou participam de algum curso, oficinas, palestras ou outras atividades, que tenha sido oferecido pela escola ou pela secretaria de educação do município, e das 57 professoras, 51 responderam que sim e 6 que não. Também perguntamos se elas entendem que esses cursos, oficinas, palestras, ou outras atividades são oferecidos como uma formação continuada. E das 57 respostas, 43 professoras entendem que cursos, oficinas, palestras, ou outras atividades que são oferecidos, são uma formação continuada, 9 professoras não concordam e 5 professoras acham que talvez seja uma formação continuada. Sobre a frequência aproximada em que acontecem as capacitações, caso considere que uma formação continuada seja oferecida. E a essa questão, 44 professoras das 57 responderam, de dessas, 18 professoras afirmam que os cursos ocorrem anualmente no município, 11 afirmam ser esporádica (sem periodicidade certa), 10 professoras afirmam ser semestral, 3 professoras afirmam ser bimestral e 2 afirmam ser mensal.

Gráfico 1 - Participação e entendimento das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica em relação a Cursos de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

De acordo com materiais de divulgação da própria Secretaria de Educação de Seropédica, como redes sociais e site, ela tem oferecido nos últimos os anos, 2022, 2023 e 2024, no começo do ano letivo, uma Jornada Pedagógica. No ano de 2022, o tema foi "A Educação e os Desafios Contemporâneos" (Figura 2), em 2023 e 2024 o tema foi "Fomentando Competências Socioemocionais" (Figura 3).

Figura 1 - Jornadas Pedagógicas (2022,2023,2024)



Fonte: Materiais de divulgação da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica retirados do Instagram e Facebook.

Olhando especificamente para a temática das duas últimas Jornadas Pedagógicas, "Fomentando Competências Socioemocionais", observamos que o assunto dessas palestras está alinhado ao que está na BNCC e a BNC-Formação.

Para melhor contextualizar o que sãos as "competências Socioemocionais", Silva (2022) afirma que "a formação de competências ou habilidade socioemocionais na escola tem sido apontada como uma necessidade premente para garantir o sucesso de crianças e adolescentes nos estudos e, posteriormente, na vida profissional e pessoal" (Silva, 2022, p. 3); de acordo com Silva (2022), aqui no Brasil o conceito de competências socioemocionais foram disseminados pelo Instituo Ayrton Senna (IAS) no ano de 2011. O Instituto "tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, e para isso patrocinou a criação de um instrumento de avaliação em larga escala dessas competências", que foi testado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, além de também fazer uma "parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para lançar o "Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais", que inicialmente iria financiar dez projetos de pesquisa (Silva, 2022, p. 3).

No ano de 2017, "a formação de competências socioemocionais foi incorporada como objetivo da educação básica no Brasil pela reforma do ensino médio [...] e pela Base Nacional Comum Curricular" (Silva, 2022, p. 3). Para melhor nos contextualizar histórica e politicamente, Vital e Urt (2022) destacam que a homologação da BNCC se deu no governo de Michel Temer, após impeachment da presidenta Dilma Rousseff. E no ano de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, tivemos o Parecer CNE/CP n. 22 de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, e assim perdemos a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2015; e temos, então, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E também a Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que acaba com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; e passamos a ter a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

> Estas apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre formação inicial e continuada e atendem à proposta da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que rompe

> com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades. [...] Vai na contramão de uma proposição à sólida formação teórica e interdisciplinar, retomando uma abordagem tecnicista, restrita ao fazer, marcada pela ausência de uma perspectiva mais ampla. Logicamente, é um projeto que se realiza em um cenário em que há dilatada interpenetração das esferas pública e privada, porém em detrimento do setor público (Vital; Urt, 2022, p. 259).

A BNCC torna-se o referencial para formação de professores, tudo para atender aos interesses privados, pois "a revogação da Resolução n. 02/2015 abriu prerrogativa de privatização da formação continuada, retirando de cena o respaldo para que os sistemas educativos também pensem essa formação", trazendo com a Resolução n. 01/2020 uma nova ideia que deixa de lado a conexão entre a educação básica e a universidade,

> ratificando uma visão de formação continuada como formação em serviço, dentro do mesmo protótipo de competências, relacionando-a a uma lógica de avaliação convencionada, alinhada a uma postura epistemológica centrada na prática e na visão dicotômica da relação afeto e cognição (Vital; Urt, 2022, p. 259).

Todas essas medidas geram impactos significativos na formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, que é a que aqui nos cabe especificamente. E assim,

> [...] não há como desconsiderar que a formação continuada de professores ancorada no viés das competências socioemocionais que vêm sendo propostas pela BNCC, está inserida em um contexto educacional que se conserva sobre o compasso da sociedade capitalista (Vital; Urt, 2022, p. 264).

Por isso, percebemos que a formação continuada, oferecida pela Secretaria de Educação de Seropédica a suas professoras, está atendendo as essas demandas privatistas que estão instituídas nas políticas públicas para educação e para a formação de professores. Giuliana Mordente (2023), sobre a denominada Pedagogia das Competências, coloca que ela

> [...] se apresenta enquanto uma abordagem educacional com enfoque no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Busca prepará-los para enfrentar os desafios

> do "mundo real" (leia-se: mundo deles), fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para "aplicar" seu conhecimento de maneira prática (Mordente, 2023, p. 133).

E com base em todos que trouxemos aqui, embasados em outros autores, entendemos que a "Jornada Pedagógica" não se encaixa como formação continuada para o desenvolvimento crítico e profissional docente. Essa crítica se dá ao modelo de formação continuada que a Secretaria de Educação oferece para as professoras de sua rede, a Jornada Pedagógica são palestras. Não desconsideramos que palestras são uma forma de enriquecer o sujeito, gerando debates e reflexões, mas não consideramos que isso aconteça nessa situação. E aqui nos embasamos em Nóvoa (António [...], 2017) que afirma que a formação de professores está dividida em três momentos. Começando pela formação inicial, seguida pela "indução profissional", que são os quatro primeiros anos, quando o aluno passa a ser professor de uma escola. E, por fim, a parte que nos cabe aqui, que é a formação continuada.

Para Nóvoa (António [...], 2017) deve ter como lócus principal a escola. Seminários, palestras, não "fazem mal", como afirma Nóvoa, mas de pouco adiantam, pois "a formação continuada é no trabalho pedagógico, no trabalho dentro da escola, na construção de novas práticas, no trabalho com os colegas, na construção dessas equipas pedagógicas, dessa colaboração, é aqui que está a formação continuada, e não é ir ouvir palestras e outras coisas quaisquer, isso, pouco serve" (António [...], 2017), bem como Carlos Marcelo (2009, p.7) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores, que se dá de forma coletiva e individual, mas que é concretizado no local de trabalho docente, ou seja, na escola. Entendemos que falta um tipo de formação continuada, a formação profissional do professor no trabalho, na escola; a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica não parece estar investindo nessa formação - que é fundamental para a prática docente.

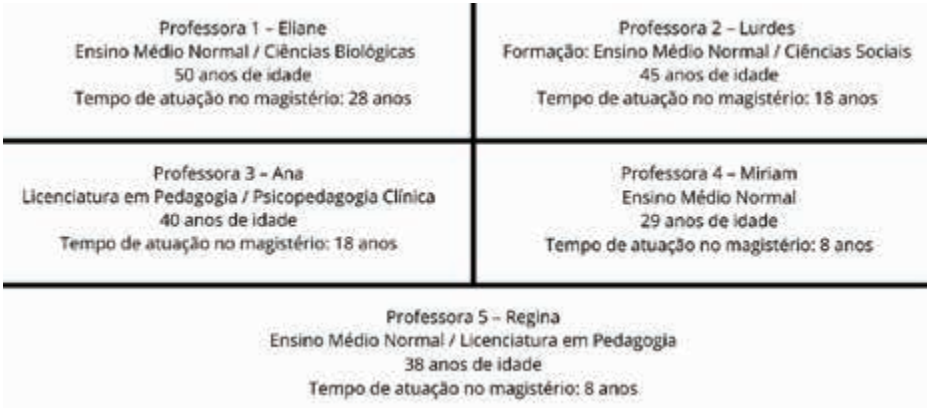
Segunda Etapa: Grupo Focal

O Grupo Focal se deu em um momento posterior à aplicação dos questionários. Foram selecionadas 10 professoras, que tiveram as respostas mais elaboradas em uma das questões discursivas, e entramos em contato com elas para verificar se havia interesse e disponibilidade em participar do grupo focal, e 8 professoras aceitaram. Foi combinado com elas o melhor dia e horário para a realização do primeiro encontro e somente 5

professoras compareceram. E, ao final desse primeiro encontro, decidimos, em acordo, o melhor dia e horário para a realização do segundo encontro. Ambos os encontros foram realizados de maneira remota, via Google Meet, e gravados para facilitar a análise posterior.

Na tabela a seguir (Tabela 1), apesentamos as professoras participantes do grupo focal, e para preservar suas identidades, utilizaremos nomes fictícios[22] para, assim, mantermos a confidencialidade do estudo.

Figura 2 - Professoras participantes do Grupo Focal.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O Grupo Focal contou com professoras com idades variadas. Uma professora com 29 anos (idade entre 21 a 30 anos), 38 anos e 40 anos (31 a 40 anos), 45 e 50 anos (41 a 50 anos). Tempo de atuação no magistério ficou bem parecido também, com duas professoras com 8 anos, duas com 18 anos e uma com 28 anos. Interessante as idades variadas das professoras, pois assim temos o tempo de atuação no magistério em diferentes fases do ciclo da carreira docente[23].

Sobre formação, quatro das cinco professoras possuem como primeira formação para lecionar na Educação Infantil o Ensino Médio Normal, a outra possui Licenciatura em Pedagogia. Das cinco, apenas uma professora não tem graduação (mas está cursando licenciatura em História no momento), as outras professoras que cursaram o Normal possuem as seguintes graduações: Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Pedagogia.

22 Os nomes escolhidos para representar as professoras em nossa pesquisa são nomes de professoras que passaram pela trajetória formativa da pesquisadora desde o início de uma vida escolar ou de pessoas queridas que também são professoras.

23 Huberman (2000) indica que são cinco: Entrada na carreira (1-3 anos de carreira); Fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos); Fase de diversificação ou Questionamentos (7-25 anos); Serenidade e distanciamento afetivo ou Conservantismo (25-35 anos); e Distanciamento (sereno ou amargo) (35-40 anos).

Trouxemos uma reflexão para nosso encontro, para ajudar a compreender a temática que discutiremos. Trouxemos um trecho do livro de Paulo Freire, Professora Sim; tia não – Cartas a quem ousa ensinar.

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. g responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p.19)

Com base nesse trecho, iniciamos o debate com uma questão sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, para que as professoras discutirem sobre este assunto. A nossa pergunta geradora foi: De que forma a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada (esporádica, semanal, mensal, individual)? Há algum tipo de ajuda financeira ou divulgação de cursos de pós-graduação ou coletiva (que ocorre na escola, com a coordenadora, ou organizadas e oferecidas pela secretaria de educação)? Acredita que as temáticas e frequência possibilitam auxílio ao seu trabalho?

Formação Continuada – desenvolvimento profissional - oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica

As professoras começaram o diálogo sobre a questão da formação continuada e pontos sobre como essa formação é realizada na rede municipal de Seropédica. De acordo com a professora Ana, as muitas palestras que as professoras do município precisam participar levem o nome de "formação continuada", mas ela não acredita que realmente seja uma. Ela afirma que:

> As palestras não agregam em nada no meu trabalho, na minha atuação profissional, mesmo sendo algumas palestras boas, que ajudaram a refletir um pouco, e até que motivaram de alguma forma, principalmente as dos últimos anos, que trouxeram nomes importantes e foram boas palestras, mas

> não ajudaram em nada na minha atuação como professora (Professora Ana, 2024).

A professora Miriam também não acredita que as palestras e oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação do Município acrescentem algo em sua formação ou prática. De acordo com a mesma,

> uma vez foi oferecida uma "capacitação" (a professora faz sinal de aspas com as mãos), e o tema foi como trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, mas os exemplos que foram apresentados eram muito difíceis de serem aplicadas em sala de aula, eles seriam mais fáceis de serem desenvolvidos individualmente em um consultório e não em sala de aula. Sem contar que os materiais eram bem caros e que não cabem na nossa realidade como professora, e a Secretaria de Educação não fornece os materiais (Professora Miriam, 2024).

E em relação às Jornadas Pedagógicas, a professora Miriam afirma que são boas para reflexão, mas que em nada acrescenta na formação docente ou desenvolvimento do seu trabalho.

A professora Regina, afirma que as Jornadas Pedagógicas, que são feitas de forma coletiva, "essas não agregam em nada na minha formação docente e ou na minha prática. É tudo bem bonito de se ver na teoria, mas que na realidade de sala de aula não se aplica, no coletivo não funciona". De acordo com ela, nem um certificado elas recebem, o que poderia agregar no currículo.

A professora Lurdes afirma que as palestras oferecidas pela Secretaria de Educação "não ajudam em nada, é só para dizer que estão fazendo alguma coisa, para tirar foto e postar na internet". Ainda de acordo com ela,

> quando a gente está dentro da sala de aula, é cada um por si, com o que conseguem fazer dentro da sua realidade, com a sua formação, quem consegue fazer, quem consegue arrumar tempo, pois até o próprio TD[24] eles não estão possibilitando as saídas para poder estudar; agora temos que ficar dentro da Unidade Escolar, sem apoio de material para poder fazer as atividades, e em uma sala de professores que é dentro da Brinquedoteca da escola (Professora Lurdes, 2024).

24 Tempo Disponível para Estudo – Professoras no cargo DOC II 40 horas, tem 26 horas de regência (na semana, em sua sala de aula, cada professora fica 22h 30 minutos, para completar 26h elas auxiliam uma colega em contra turno uma vez na semana), 10 horas de TD Interno, que é realizado na unidade escolar e 4 horas de TD Livre, que elas podem sair da Unidade Escolar mais cedo. Aqui, nossas professoras participantes do Grupo Focal, todas são Professoras Doc II – 40 horas.

A Professora Eliane afirma que já houve mais capacitações em outros governos, eram mais frequentes, e eram na escola com trocas entre as professoras, mas que isso mudou bastante com o passar do tempo e as 'politicagens' dentro da escola.

No que se refere a frequência que essa formação é oferecida, de acordo com a professora Ana, também não é satisfatória. Ela também afirma que não há ajuda para formação continuada individual, nem financeira e nem em relação à carga horária[25].

Em relação a busca por formação continuada individual, a professora Regina afirma que não existe nenhum tipo de incentivo, "a vontade tem que partir única e exclusivamente da gente, professora, é por conta própria mesmo". E a professora Miriam também afirmou que não existe divulgação por parte da Secretaria de Educação em relação a cursos externos de formação continuada, "muitas vezes, algumas faculdades particulares que aparecem na escola para divulgar cursos de graduação e pós, levam panfletos e oferecendo descontos nos cursos". A professora Lurdes afirma que se querem melhorar um pouco sua prática, elas têm que buscar por conta própria uma formação continuada, e que o município até oferece um incentivo[26] financeiro à formação, "mas que demora muito para sair, isso quando sai".

> Como visto anteriormente em nossa discussão, formação continuada pode ter uma compreensão ampla e muitas são as possibilidades que podem caber dentro do que é rotulado como formação continuada (Gatti, 2008). A formação contínua de professores costuma estar relacionada a uma formação inicial fraca, que não ofereceu subsídios necessários para uma atuação profissional, ou também para aprofundamentos de questões que julgam necessárias para ser um bom professor. Todavia, importante destacar que muitos são os cursos de pós-graduação oferecidos em instituições privadas de ensino e principalmente na modalidade à distância[27]. Os cursos que aqui destacamos são os cursos de pós-graduação lato sensu, que são cursos de especialização e aperfeiçoamento,

25 Está na Lei Municipal nº621/2016, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais de Educação do Município de Seropédica, no Art. 38. Fica autorizado aos profissionais do magistério usufruírem de licença especial, com remuneração, para cursar pós-graduação strictu sensu, em nível de mestrado e doutorado, em várias áreas afins, nos termos de regulamentação específica a ser publicada pela administração pública através do decreto do Prefeito Municipal em até 90 (noventa) dias após a publicação desta Lei.
26 A professora Lurdes afirmou que o município tem um "Incentivo à Formação". O servidor abre processo a cada 6 meses comprovando que está estudando e é pago R$100,00 por mês a cada 6 meses, mas durante muitos anos esse incentivo foi negado e não era pago pela Prefeitura. E atualmente existe uma fila e que os processos demoram a andar, podendo demorar 1 ano ou mais para serem pagos, mas que estão pagando.
27 Entendemos que muitas vezes essa é a formação possível para muitas professoras, por diversos motivos, mesmo que tenhamos nossas críticas a esse tipo de formação.

> oferecidos a candidatos que possuem diploma em cursos de graduação (Brasil, 1996) e que possuem duração mínima de 360 horas. As professoras alegam que não existe incentivo à formação continuada por parte da Secretaria de Educação para que elas possam continuar seus estudos, cursar uma pós-graduação ou qualquer atividade que agregue à sua formação e a seu trabalho.

Para Marcelo (2009), a formação continuada ou o desenvolvimento profissional docente pode ocorrer de forma individual ou coletiva, mas que independente de qual for, é importante que se contextualize na escola. Nóvoa (2017) também defende que a formação docente tenha como lócus a escola. Como abordamos anteriormente, as Jornadas Pedagógicas oferecidas para as professoras não são consideradas por elas como uma formação continuada, que são palestras que até geram alguma reflexão, mas que no fundo não contribuem para o trabalho docente delas, não agregam em suas práticas.

Formação Continuada na Escola

Ainda sobre formação continuada, perguntamos mais uma vez sobre a formação em serviço: há formação continuada na escola, oferecida pela coordenadora? E sobre esse questionamento, todas as professoras responderam, balançando a cabeça, que não. A Professora Ana disse que a coordenadora de sua Escola diz para que ela e as outras professoras busquem no Google as informações, pois lá já tem as coisas é só "copiar e colar". E a professora Miriam afirma que a internet é que tem sido a capacitação diária e coletiva delas, que buscando na internet elas encontram como fazer, qual metodologia aplicar, todos os recursos; e que a coordenadora de sua escola também diz para elas utilizarem esses recursos, "botei no grupo, vocês copiem". E a professora Eliane complementa, dizendo: "não existe um coordenador que nos ensine, a gente tem que correr atrás, a verdade é essa. E a dona Internet é nossa aliada".

Sobre o trabalho da coordenadora, a Professora Ana aponta que, em muitas escolas, a coordenadora não tem a formação adequada e que isso prejudica o trabalho docente. Jesus, Santos e Xavier (202, p. 2) apontam que para ser coordenador/a pedagógico/a é preciso ter uma formação inicial que tenha um embasamento teórico-metodológico para que esse trabalho seja desenvolvido, e que o curso onde encontramos

essa base é o Curso de pedagogia. Todavia, também é um trabalho em que o profissional precisa de uma formação continuada para melhor atender as demandas do seu cargo.

As professoras chamam a atenção para o papel da coordenação pedagógica na escola. As atribuições do trabalho do coordenador são muitas, mas uma das tarefas importantes que cabe ao coordenador/a pedagógico/a é a de ser a parte mais importante da formação continuada dos professores na escola, "devido à possibilidade de se relacionar com todos os envolvidos no processo de formação contínua e a escola passa a ser uma comunidade, onde a ênfase da formação deixa de ser no professor, individualmente e passa a ser na equipe, como um todo" (Silva; Rabelo, 2020, p.652).

Nas respostas sobre a formação continuada dentro da escola, oferecida pela coordenadora pedagógica, nossas participantes afirmam que não possuem esse tipo de formação, e acreditamos que é preciso autonomia para as coordenadoras "para a execução do trabalho pedagógico e uma compreensão de que a dinâmica da relação professor/coordenador passa por relações e interações, marcada por experiências cotidianas, tentativas, erros e acertos" (Silva; Rabelo, 2020, p. 653), inclusive para que seja possível uma formação continuada na escola.

Participar de palestras, com temáticas que tragam alguma reflexão e fortalecem o pensamento crítico, é ótimo. Nóvoa (2017) afirma que palestras não são ruins, mas que a formação continuada é no trabalho pedagógico, na escola, na construção de novas práticas, no trabalho com os colegas; a formação continuada na escola é muito importante para que realmente haja o desenvolvimento profissional do professor.

Considerações finais

Neste artigo, trouxemos para debate a formação continuada docente, mas especificamente a formação de docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, voltando nosso olhar para as professoras que atuam nessa etapa na Rede municipal de Seropédica.

Começamos por um breve contexto histórico de como surge a Educação Infantil e como o seu caráter assistencialista influenciou na precarização da formação de docentes que atuavam nessa etapa. Apresentamos o contexto de formação continuada e sua importância para o desenvolvimento da profissão docente.

A pesquisa foi realizada na cidade de Seropédica, com docentes da rede municipal que atuam na Educação Infantil. E seguimos com as etapas da pesquisa, a primeira foi a aplicação de um questionário e a segunda foi um grupo focal com algumas docentes que também participaram da primeira etapa.

Dessa maneira conhecemos um pouquinho das professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica, percebendo que todas que participaram da nossa pesquisa são mulheres, o que confirma a feminização da docência, em especial de crianças pequenas.

Em relação à formação continuada, algumas professoras possuem algum curso de especialização, mas não é um quantitativo muito expressivo, embora muitas expressaram ter vontade de continuar sua formação de alguma forma, principalmente com pós-graduação. Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação, foi levantado, principalmente no grupo focal, onde pudemos aprofundar a questão, que a Jornada Pedagógica oferecida anualmente pela SMSE, não é considerada pelas professoras como uma formação continuada; mesmo com boas palestras, a temática acaba não agregando na prática docente das mesmas, muito pelo contrário, a temática vai na direção de atender aos interesses da iniciativa privada, direcionando a formação de professores para questões como a Pedagogia das Competências, e a educação socioemocional, que se vendem como solução para se afastar de um ensino tradicional, mas acaba sendo apenas o velho repaginado. Interessante seria uma formação que olhasse para a transformação social e uma educação libertadora.

Ainda sobre formação continuada, ficou claro que uma formação em serviço ou uma formação com desenvolvimento profissional não é oferecida nas escolas. Entendemos como é importante essa formação para as professoras e professores, e que, especificamente, sobre a formação das professoras da Rede Municipal de Seropédica, a integração com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro seria extremamente enriquecedora para ambos. Pensar em projetos de formação continuada que possam trabalhar essa troca entre a Universidade Rural e a Rede Municipal de Educação de Seropédica, para que, com a união, tanto a universidade quanto a educação de Seropédica possam unir forças e conhecimento para que a formação de professoras e professores colabore para a melhorias das escolas públicas, indo muito além de números e avaliações institucionais, mas para formação dos sujeitos, professores e alunos, mas sem pensar em papéis principais ou de superioridades de conhecimento, e sim fazendo uma boa práxis.

Referências

ANTÓNIO Nóvoa: “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”. [S. l.: s. n], 2017. 1 vídeo (9 min.). Publicado pelo canal Instituto Claro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E

BERTONCELLI, Mariane. O trabalho docente na Educação Infantil: entre a precarização e valorização profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2016.

BERTONCELLI, Mariane; MARTINS, Sucly. A valorização ou precarização do trabalho docente na Educação Infantil. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, São Paulo. Anais... Campinas: Unicamp, 2016. p. 1-27.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2022. Resumo técnico. Brasília, DF, 2023. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painéis Estatísticos: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasilia – 2024. Link do programa: https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A.; SILVA, Ana Paula F.; SOUZA, Juliana C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FRADE, Carmen Oliveira. A importância do CAIC Paulo Dacorso Filho para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e para a comunidade de Seropédica. 2021. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PRADA, A. E. L.; FREITAS, C. T.; FREITAS, A. C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871.

VASCONCELLOS, C. dos S.; BERNADO, S. Formação de professores e políticas públicas: avanços e limites. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 207-224, 2016.

VITAL, Tânia Mara; URT, Sonia Maria Vanzella Castellar. BNCC e BNC-Formação: concepções e impactos para a educação básica e a formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, p. 247-266, 2022.

Submetido em setembro de 2025
Aceito em maio de 2026
Publicado em novembro de 2026