

Políticas de formação docente e prática docente na Educação Infantil da rede municipal de Educação de Porto Velho-RO

Ana Cláudia Delfini ^a 

Mônica Cristina Oliveira de Carvalho ^b 

Resumo

Este artigo analisa se as políticas de formação da Educação Infantil são integradas na prática docente na Rede Municipal de Educação no Município de Porto Velho-RO. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, documental e empírica, com procedimentos de análise descritiva. Os dados evidenciam que a formação é implementada pelos programas da Secretaria Municipal de Educação. Nas falas das professoras, a Política de Formação de Professores precisa se efetivar, deixando de ser apenas um documento norteador para legitimar-se como política pública com destinação de recursos financeiros para a ampliação da oferta de cursos complementares à Educação Infantil. É vital considerar que tal política permitirá a evolução na carreira de forma horizontal, priorizando a formação dos profissionais que efetivamente atuam na Educação Infantil, os quais denotam experiência docente, mas carecem de formação específica dentro do contexto em que atuam.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Docente. Formação de Professores.

1 Introdução

A formação docente tem como princípio conceber a escola como um ambiente educativo que alicerça a prática docente ao assumir um papel mobilizador e articulador dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As instituições de Educação Infantil têm suscitado muitas reflexões e enfrentado inúmeros desafios

^a Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, SC, Brasil.

^b Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, SC, Brasil.

Recebido em: 30 set. 2024

Aceito em: 22 jul. 2025

no campo educacional, dos quais destacamos a necessidade de pensar a formação docente na forma como é desenvolvida cotidianamente na escola e como impacta na prática docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), conceitua Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica responsável pelo desenvolvimento integral, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, da criança de até 5 anos de idade. Entendemos que, para além de uma etapa, é na Educação Infantil (EI) que estão os fundamentos socioculturais das infâncias, aqui pensadas como construção social e categoria geracional plural e diversa, e das próprias crianças como atores sociais co-construtoras da infância e da sociedade.

A produção recente do conhecimento na área da Educação tem enfatizado a EI como um espaço privilegiado para a construção, individual e coletiva, “de significados e experiências vividas nos contextos educacionais” (Fochi, Fraga, Heming, 2024, p.14), e de políticas e práticas pedagógicas que fomentem, diariamente, o desenvolvimento integral das crianças mediante dimensões relacionais entre docentes e crianças nos processos formativos (Carvalho, Fochi, 2016; Nóvoa, 2022; Bersch, Ribeiro, Finoqueto, 2025).

Dentre os marcos legislativos que representam o esforço para instituir a formação de qualidade para os profissionais que atuam na Educação Básica, em reconhecimento à importância da melhoria da qualidade da Educação no país, está a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). Tal decreto estabeleceu diretrizes e princípios para a formação de professores e outros profissionais da Educação que atuam na Educação Básica, abrangendo a EI, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Diante deste panorama, importa destacar que a formação é uma condição necessária para o bom desempenho das práticas docentes, aqui entendidas como um exercício que transcende a dimensão técnica e deve superar a concepção que a identifica apenas como uma série de procedimentos metodológicos pré-definidos e planejados a serviço de uma lógica tecnicista centrada na mera execução rotineira do trabalho docente (Tardif, Lessard, 2012). Nesse contexto, compreender as experiências e perspectivas dos e das docentes que atuam na EI torna-se essencial para promover melhorias contínuas no campo educacional.

Este artigo analisa a percepção de professoras da EI da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO a respeito da integração das políticas de formação

da EI em suas práticas docentes. Ao mergulhar nas narrativas dessas educadoras, observamos suas percepções que enriquecem o debate sobre a as políticas de formação e prática docente além de contribuir para a construção de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

1.1 Formação e prática docente da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO: Narrativas de professoras da Educação Infantil

Um dos elementos primordiais para o desenvolvimento integral da criança é a formação docente, é nela que se experimenta a elaboração de um repertório de interações entre docentes e crianças, tecido no cotidiano da EI, que contribua no fortalecimento de práticas docentes dialógicas e democráticas. A produção recente de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil (2024), nos revela os desafios da formação docente, um deles é o modo como se organiza a oferta das formações na EI. Andrade e Fernandes (2024, p.628) defendem a formação docente como um processo contínuo e permanente na vida profissional do docente, no entanto, muitas vezes ela é “esporádica e, geralmente, realizada num curto período de tempo, quando deveria ser compartilhada, refletida e problematizada pelos pares”.

Em nossa pesquisa, esse desafio foi apontado nas narrativas das professoras de EI em Porto Velho quando criticaram o excesso de formações teóricas distanciadas das práticas docentes e pouco aplicáveis no cotidiano das salas de aula. Isso remete a um distanciamento entre teoria e prática, já tão criticado na literatura sobre formação docente (Gatti, 2017). Embora a valorização dos profissionais seja destacada como um elemento central, é necessário questionar como essa valorização é implementada. A formação é apenas um dos aspectos da valorização profissional, outros fatores, como condições de trabalho, remuneração adequada, reconhecimento profissional e oportunidades de progressão na carreira, também são fundamentais e foram destacados nas narrativas das professoras.

As práticas docentes para a EI estão delineadas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), no Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), e no Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (COPR). Estes documentos preceituam que o Cuidar e o Educar são ações que ocorrem de maneira associada dentro do fazer docente, pois o cuidado e a Educação para as crianças dão-se no âmbito de todas as relações, interações e ações de quaisquer aspectos para essa faixa etária.

A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO é estabelecida em atendimento ao Plano Municipal de Educação – PME/2015, Meta13, na Estratégia 13.1, que preconiza “institucionalizar a Política de Formação e valorização dos profissionais de Educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço, desde o primeiro ano de vigência do PME” (Município de Porto Velho, 2015). No atendimento à estratégia 13.1, a Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO elaborou o documento orientador para a formação continuada dos professores, intitulado: Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO/2019, publicada no Diário Oficial do Município nº 5.737, de 18/10/2019¹, e, desde então, permanece com a versão inalterada.

Para esta análise, foram examinados documentos como portarias, planos, especialmente o PME e outros documentos que direcionam as formações de professores, incluindo propostas, projetos e programas de formação. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer numerado 6.318.372, foi conduzida no município de Porto Velho/RO, região Norte do Brasil, abrangendo 13 participantes que atuam em três unidades escolares localizadas em áreas periféricas de baixa renda e vulnerabilidade social. Na análise dos documentos referentes às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) nos anos de 2022 e 2023, destaca-se uma prevalência de pautas formativas centradas nos documentos orientadores da BNCC (Brasil, 2017), no RCRO (Secretaria Estadual de Educação de Rondônia 2018) e no COPR. Essas formações enfatizam principalmente a dimensão instrumental da prática docente, alinhando-se com a política educacional nacional efetivada após a implementação da BNCC (Brasil, 2017).

A análise dos documentos da Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO, permitiu identificar alguns limites e possibilidades de intervenção detalhados no Quadro 1.

¹ DIÁRIO OFICIAL Município de Porto Velho — RO, nº 5737, data da publicação de 18 out. 2019. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/leisdom/2/2019/10/1571425806dom-5737-18-10-2019.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Quadro 1 – A EI na Política de Formação de Professores da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO

O QUE O DOCUMENTO NO DIZ	LIMITES E POSSIBILIDADES
A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho é um documento norteador da formação continuada na rede, (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p.4).	A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019), precisa ser instituída por meio de dispositivos legais que a consolide como política pública.
Atendimento às metas 12, 13, 14 e 16 do PME – 2015.	No 7º Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação-PME, é justificado que a referida meta não está em consonância com o PNE.
Do público-alvo: formado prioritariamente de profissionais que atuam pedagogicamente nas escolas na Educação Básica, a saber - o gestor escolar, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o professor de sala de aula e o profissional do atendimento de sala de recurso (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p.8).	Ampliação de atendimento na formação continuada a todos os profissionais da Educação básica da rede.
Alinhamento e atendimento ao movimento Pós-BNCC (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p.16-18).	Necessidade de revisitação e revisão, pois desconsidera as DCNEIs, o RCRO e o Caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Infantil.
Integram a Divisão de Formação: Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, Polo de Apoio Presencial do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, Centro de Formação dos Profissionais de Educação, Universidade Federal de Rondônia, Instituto Federal de Educação de Rondônia, Conselho Municipal de Educação de Porto Velho e outras instituições como a Fundação Lemann, Grupo Mathema, Instituto Avisa Lá e Elos Educacional, além da contribuição Ministério da Educação (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 6).	Avanços institucionais com a criação da Difor, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 48 de 16 de outubro de 2017. Apresenta processo formativo com centralidade atribuída à implementação Pós-BNCC, que reconfigurou os processos formativos vivenciados pelos professores. Destaca-se que a rede Municipal de Educação de Porto Velho possui uma excelente infraestrutura predial e tecnológica com o CFPE e o Núcleo de Tecnologia Educacional, possibilitando o desenvolvimento de ações formativas aos profissionais da Educação de Porto Velho-RO, que devem ter sua carga-horária ampliada.

Continua

Continuação

Na perspectiva da formação em serviço, a Lei Federal nº11.738, de 16 de julho de 2008, artigo 2º, § 3º, prevê a formação continuada dentro da jornada de trabalho dos professores, normatizando ⅔ de sua jornada em interações com o educando e ⅓ para planejamento e formação, portanto, remunerada. Essa formação refere-se ao HTPC, (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 13 -14).	A Rede tem a garantia do HTPC como hora remunerada, mas a carga-horária ainda é incipiente e restrita ao espaço escolar de forma presencial, sua execução está condicionada a organicidade do tempo, infraestrutura e disponibilidade de equipe para execução. O HTPC é uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa, projetos coletivos, debates e práticas inovadoras, desta forma deve ser pensado em sua ampliação e implementação, inclusive de formações híbridas.
Atendimento formativo aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Verificou-se no documento a invisibilidade da Educação Infantil, das Infâncias e do professor, pois apresenta discreta referência à Educação Infantil, apenas 5 vezes, o termo Educação Infantil é referenciado.
Valorização profissional garantida na Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009, artigo 21, garante gratificações sob referência do vencimento básico aos profissionais da Educação da rede, sendo 17% aos formados em nível de pós-graduação lato-sensu, 30% em nível de pós-graduação stricto-sensu e 50% em nível de pós-graduação <i>stricto-sensu</i> (Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 12 -13).	A Semed de Porto Velho, tem fomentado a valorização profissional dos professores da rede com o oferecimento de pós-graduação <i>lato-sensu</i> e <i>stricto-sensu</i>, os cursos oferecidos garantem a evolução na carreira vertical, promovem a qualificação docente e o fomento à pesquisa educacional na Amazônia. Espera-se a continuidade e ampliação dos cursos de pós-graduações.

PNE: Plano Nacional de Educação; PME: Plano Municipal de Educação; BNCC: Base Nacional Comum Curricular; DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; RCRO: Recomendação Curricular para a Rede Oficial de Ensino; Difer: Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação. CFPE: Centro de Formação dos Profissionais de Educação; HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; Semed: Secretaria Municipal de Educação.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Tais limites e possibilidades revelam a necessidade dessa discussão diretamente atrelada ao cotidiano escolar, é fundamental reconhecer que os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação não sejam resolvidos exclusivamente apenas no interior das escolas, é necessário um esforço político e uma conscientização clara sobre a importância da Educação no século XXI.

De acordo com informações disponibilizadas pela Semed de Porto Velho, a rede municipal de Educação abrange um total de 84 escolas urbanas e 57 escolas

rurais, totalizando 141 unidades escolares que oferecem EI e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este panorama revela a amplitude da rede educacional do município, evidenciando o compromisso com a cobertura educacional tanto em áreas urbanas quanto rurais e ribeirinhas.

O acesso à EI nas comunidades rurais e ribeirinhas de Porto Velho-RO enfrenta desafios significativos, em especial, a garantia do transporte escolar. Os serviços educacionais nessas áreas são predominantemente oferecidos nos centros urbanos dos distritos. Historicamente, as comunidades rurais têm enfrentado dificuldades em relação aos direitos básicos como transporte e segurança, e especificamente o acesso à EI é ainda mais limitado. Essa disparidade destaca a necessidade de políticas educacionais inclusivas que considerem as particularidades e necessidades das áreas rurais para garantir um acesso equitativo à Educação desde a primeira infância.

A política de formação continuada é uma ferramenta fundamental para alinhar as práticas educacionais e valorizar os/as profissionais da Educação. No entanto, é importante refletir criticamente sobre alguns aspectos desta abordagem. Entre o real e o prescrito, sugere uma possível discrepância entre as diretrizes da política de formação e a sua aplicação prática. Muitas vezes, os documentos orientadores apresentam objetivos ideais muitas vezes irrealizáveis devido à falta de investimentos financeiros e/ou apoio institucional. É importante analisar até que ponto as formações continuadas realmente refletem e atendem às necessidades do campo educacional tanto em relação aos conteúdos abordados quanto da metodologia e relevância prática para os/as professores/as. As formações devem ser vistas como parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, e não como eventos isolados. Garantir que haja um acompanhamento e suporte contínuo para os/as professores/as após a formação é vital para que as mudanças propostas sejam efetivamente implementadas.

Por conseguinte, torna-se imprescindível ouvir aquelas que atuam diretamente na EI: as professoras. Suas percepções e experiências são fundamentais para a compreensão das práticas e desafios enfrentados na primeira etapa da Educação Básica. A escuta ativa das professoras valoriza suas contribuições e fortalece a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

De abordagem qualitativa, a pesquisa valeu-se de revisão bibliográfica, empírica e documental, foram examinadas portarias, planos municipais de Educação e programas de formação. Na pesquisa empírica, os depoimentos foram colhidos com a aplicação de um questionário com professoras de 03 unidades escolares

de EI, inicialmente contatamos três professoras com o perfil procurado, ou seja, que trabalhassem na EI da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho/RO, posteriormente optamos pela técnica da Bola de Neve (Vinuto, 2014) na qual os indivíduos selecionados indicam outros possíveis entrevistados, assegurando o seu anonimato. Assim, das 3 professoras sementes, chegamos ao número total de 13 participantes que aceitaram o convite e concordaram livremente disponibilizar suas respostas ao questionário, com perguntas fechadas e abertas, via *GoogleForms*. Logo, esse recrutamento possibilitou uma amostra com maior representatividade da realidade municipal, tanto pelo tempo de serviço com atuação de mais de seis anos na EI, quanto pela diversidade de escolas às quais pertenciam.

Nesse estudo, utilizou-se letras que identificam as professoras sementes: professora A-1, professora B-1, e professora C-1 etc. A nomenclatura usada para identificar anonimamente cada participante é comum em pesquisas qualitativas para preservar o anonimato dos participantes, enquanto permite a distinção entre diferentes entrevistados (Soares, 2022). O Quadro 2 apresenta o perfil das professoras entrevistadas.

Quadro 2 – Perfil das professoras (participantes da pesquisa) da Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO

Profs	Idade	Raça	Naturalidade	Curso de Especialização	Tempo na carreira docente	Tempo na docência
A - 1	45	Parda	Pompéia – SP	Gestão Escolar	24 anos	12 anos
A - 2	40	Parda	Porto Velho – RO	Gestão Escolar	21 anos	21 anos
A - 3	33	Branca	Ouro Preto – RO	Neuropsicopedagogia	11 anos	11 anos
A - 4	32	Parda	Guajará-Mirim – RO	Psicopedagogia Clínica e Institucional	3 anos	3 anos
A - 5	50	Branca	Palotina – PR	Educação Infantil	32 anos	15 anos
B - 1	47	Parda	Garanhuns – PE	Transtorno do Espectro Autista – TEA	23 anos	6 anos
B - 2	42	Preta	Guajará-Mirim – RO	Gestão Escolar	14 anos	14 anos
B - 3	35	Parda	Porto Velho – RO	Gestão Escolar	3 anos	3 anos
C - 1	46	Parda	Porto Velho – RO	Não possui	15 anos	6 anos

Continua

Continuação

C - 2	56	Parda	Paraná	Não possui	32 anos	9 anos
C - 3	48	Parda	São Paulo – SP	Psicopedagogia Educacional	14 anos	13 anos
C - 4	55	Parda	Porto Velho – RO	Psicopedagogia	15 anos	12 anos
C - 5	31	Branca	Porto Velho – RO	Gestão Escolar Integrada	2 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

O grupo de professoras apresenta uma diversidade em termos de idade, raça, formação acadêmica, especializações e experiência na carreira docente. Tal variedade de experiências e habilidades pode contribuir para enriquecer a prática pedagógica e promover uma Educação de qualidade na EI. As professoras inserem-se na faixa etária de 31 a 56 anos, com uma média de aproximadamente 42 anos. Isso sugere uma mistura de experiência entre as profissionais no grupo, com o tempo de exercício na docência entre 2 e 32 anos, com uma média de aproximadamente 18 anos de tempo de serviço na carreira docente, o que mostra uma ampla gama de experiências diversas no grupo pesquisado.

Outro dado observado é a pluralidade cultural do grupo de professoras, em que se tem cinco migrantes. As professoras vêm de várias cidades e Estados do Brasil, indicando uma mobilidade geográfica com profissionais de diferentes origens, aspecto característico do processo de colonização e do desenvolvimento populacional do estado de Rondônia. Quanto à autoidentificação racial, a predominância é de professoras pardas, com 61,5%, explicitando uma diversidade étnica característica da população do Norte brasileiro, 23,1% das professoras se auto identificaram como brancas e 15,4% pretas. Não houve a identificação de povos tradicionais da região como quilombolas ou indígenas.

A carga-horária das professoras compreendem dois contratos de trabalho efetivo, com jornada de até 65h semanais, nas duas redes de Ensino (municipal e estadual), e jornada única de 25h semanais, que se distribui em 20h semanais de trabalho efetivo em sala de aula e 5h destinadas ao planejamento e à formação em serviço². Neste contexto, delinea-se que a formação docente se refere ao Horário de

² Na perspectiva da formação em serviço, a Lei Federal nº11.738, de 16 de julho de 2008, artigo 2º, § 4º, prevê a formação continuada dentro da jornada de trabalho dos professores, normatizando ⅔ (dois terços) de sua jornada em interações com o educando e ⅓ (um terço) para planejamento e formação, portanto, remuneração.

Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) a ser realizado na escola semanalmente, bem como ser destinado à participação nos cursos disponibilizados pela Semed.

Todas as professoras são regentes de turmas na EI, sendo 12 formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em séries iniciais, enquanto uma é formada em Letras/Português. Em relação aos processos contínuos de suas formações, as participantes possuem especialização na área da Educação, somente duas não possuem pós-graduação, estabelecendo uma base comum de conhecimento para atuação no âmbito educacional. Outrossim, foi destacado que possuem outras especializações como Neuropsicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista.

A análise das entrevistas revela uma variedade de percepções em relação às formações proporcionadas pela Semed de Porto Velho. Das falas das entrevistadas, tem-se a primeira impressão de que o conteúdo apresentado inclui as opiniões sobre as formações oferecidas pela Semed e a efetividade na prática docente. As respostas variaram de avaliações positivas a críticas quanto à aplicabilidade das formações.

Uma das críticas mais evidenciadas diz respeito à inclusão dos professores no processo de desenvolvimento e avaliação das políticas de formação. As formações são frequentemente planejadas de maneira *top-down*³, sem uma consulta adequada sobre as reais necessidades e desafios pedagógicos pelos profissionais. Um sistema de feedback contínuo e participativo pode garantir que as formações sejam mais alinhadas com as realidades e expectativas dos/as professores/as. Por fim, a sustentabilidade e a continuidade das iniciativas de formação são aspectos a serem considerados, e são fartamente apontados na literatura sobre formação docente na EI como condição para o exercício democrático da docência, ou seja, a organização das formações precisa ser dialógica e colaborativa se quisermos que ela seja um processo transformador e reflexivo (Gatti, 2017).

É interessante notar a ausência, nas falas das entrevistadas, da menção à Recomendação Curricular para a Rede Oficial de Ensino (RCRO), que está em vigor desde 2018. Tal omissão pode indicar a necessidade de maior divulgação e conscientização sobre as diretrizes e recomendações estabelecidas pela RCRO, visando sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas cotidianas. Não obstante, a inferência extraída sugere que as práticas pedagógicas adotadas pelo grupo investigado são amplamente moldadas pelas concepções educacionais

³ Método que visa a arquitetura da gestão que começa por uma abordagem geral e desce até níveis específicos. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/top-down/>. Acesso em: 13 mai. 2023.

transmitidas nas formações promovidas pela Semed de Porto Velho. Para a Professora C-1: “A prática docente tem sido realizada de acordo com a BNCC e legislação vigente. Os recursos Pedagógicos utilizados são variados, notebook, data show, livro, pátio da escola, parque, entre outros”. Na declaração da Professora 01-A, explicita a intersecção entre as formações recebidas e sua atuação em sala de aula ao afirmar:

Minha prática está organizada com atividades lúdicas e práticas/dinâmicas. Os recursos são limitados, no sentido de brinquedos inadequados e a falta deles para a sala de aula, poucos exemplares de livros literários, porém busco construir e adaptar junto com as crianças nossos materiais. Utilizo histórias em vídeo, música, rodas de conversa, circuito motor, brincadeiras diversas etc. Dificilmente utilizo atividades xerocopiadas, dou preferência à livre representação das crianças em desenhos e escrita (Professora A-1).

Esta fala destaca a importância de materiais adequados e interações significativas no processo de Ensino-aprendizagem. Ao mencionar a presença de atividades xerocopiadas e a necessidade de adaptação de materiais junto com as crianças, ela evidencia uma abordagem pedagógica centrada na mediação do conhecimento. Sua postura como mediadora reflete um engajamento ativo no processo educacional, ela vai além da oferta de materiais prontos e incentiva a participação das crianças na construção e adaptação desses recursos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Sabemos que a EI é constituída por lutas e conquistas em nome da garantia, acesso e qualidade nos processos de Ensino-aprendizagem a todas as crianças, tanto em sua legitimação em documentos norteadores como na organização didática a partir dos campos de experiência. Porém, ainda se percebe a prevalência pedagógica, na sala de aula, do modelo tradicional de uma prática docente pautada em atividades xerocopiadas, com a realização de riscos e traçados, um modo ainda transmissivo, distanciado do participativo ou destoante das orientações dos documentos norteadores para a construção do currículo de cada unidade escolar.

A prática docente, como afirmava Freire (2022), deve se constituir em um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o pensar, exige reflexão constante sobre tudo o que envolve a prática docente, desde a seleção de materiais e recursos de aprendizagem até o desenvolvimento dos três saberes apontados por Tardif e Lessard (2012) a respeito do trabalho docente: disciplinares,

pedagógicos e saberes da experiência. Tal abordagem enfatiza que a docência é um trabalho interativo sobre e com o outro, possuindo características únicas que a distinguem de outras atividades laborais.

Ao analisarmos essas situações, torna-se evidente os desafios que surgem na construção de um ambiente propício para o aprendizado, tanto em termos de espaço físico quanto de organização temporal. A compreensão das necessidades da escola e dos obstáculos enfrentados no cotidiano educacional é fundamental para orientar intervenções pedagógicas eficazes e direcionadas.

Avaliar se essas formações estão realmente levando a uma valorização tangível e percebida pelas professoras como essencial, como nos relata a professora C-04 ao observar a necessidade de uma revisão ou adaptação das abordagens pedagógicas para melhor alinhar a teoria com a prática educacional concreta. No entanto, vale ressaltar que apesar das críticas, há uma predominância de opiniões favoráveis que sinaliza o reconhecimento dos benefícios das formações para as práticas docentes.

A integração entre teoria e prática docente é vista, pelas professoras entrevistadas, a partir de uma análise crítica das condições e desafios enfrentados no ambiente escolar, a falta de recursos, o excesso de estruturas burocráticas e demandas administrativas das instituições educacionais sobrecarregam e limitam a capacidade das/os professoras/es de adaptar suas práticas de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar. A falta de financiamento, de materiais educativos e da própria formação continuada dificulta severamente as práticas de Ensino, agravadas por políticas governamentais e pressões externas imperativas que impõem padrões uniformizados de Ensino.

Os relatos das professoras evidenciam a compreensão da extrema necessidade de se sentirem participantes ativas, e não meras receptoras, de um contínuo processo de formação que possibilite fortalecer suas próprias experiências e vivências como educadoras. A Professora A-3 ressalta a importância da formação continuada como um elemento essencial para melhorar sua prática docente ao afirmar que “estou sempre em busca de informações para facilitar o aprendizado das “minhas” crianças, tendo como base as interações e brincadeiras. Sempre buscando tratá-las com respeito e carinho”, ela expressa um compromisso constante em buscar informações e recursos que possam facilitar o aprendizado das alunas e alunos, destacando as interações e brincadeiras como ferramentas pedagógicas fundamentais. Para ela, a Educação vai além da transmissão de conteúdo, envolve

a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, no qual as crianças se sintam valorizadas e incentivadas a explorar e aprender.

De fato, a prática docente enfrenta o desafio constante de aprender e se adaptar a uma sociedade em constante transformações, demanda flexibilidade e postura aberta ao aprendizado contínuo, a uma abordagem pedagógica enraizada na humanidade a ponto de reconhecer o compromisso essencial com a formação e o Ensino (Dal’Igna, 2023).

As falas das professoras entrevistadas ressaltam a importância das formações para o aprimoramento da prática docente e para uma compreensão mais profunda sobre a infância e a EI: “entender a importância do brincar na Educação Infantil” (Professora C-2); “atualizam e permitem a valorização das nossas práticas, nos impulsionam a melhorar cada vez mais” (Professora A-4). A ênfase na compreensão do valor do brincar na EI, mencionada pela Professora C-2, demonstra o reconhecimento da importância do desenvolvimento lúdico na aprendizagem das crianças. Além disso, as citações que mencionam a atualização e valorização das práticas sugerem que as formações proporcionam oportunidades para os professores se manterem atualizados e refletirem sobre suas práticas, impulsionando-os a buscar constantemente melhorias.

Outro aspecto saliente nas observações das professoras refere-se às temáticas abordadas nas formações promovidas pela Divisão de Formação da Secretaria Municipal de Educação, segundo relato da professora C-1, essas temáticas se revelaram significativas para a prática docente, como evidenciado por sua afirmação: “Aprendi muito sobre inclusão e vivências na Educação Infantil”. Este testemunho destaca a relevância das formações oferecidas, que abordam questões fundamentais para o desenvolvimento profissional e para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

A conexão entre as falas das entrevistadas reside na ideia de que as formações oferecem um espaço para aprofundar o conhecimento sobre temas relevantes, a inclusão e as vivências na EI, conforme mencionado pela Professora C-1: “as formações não apenas capacitam os professores com novas habilidades e conhecimentos, mas nos inspiram a refletir criticamente sobre nossa prática e instigam a buscar estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças”.

Apesar da predominância de avaliações positivas em relação à integração entre formação e práticas docente, há relatos que contestam essa integração e sinalizam

críticas à aplicabilidade dessas formações, expresso nas falas da Professora C-4 “Considero que constantemente a teoria das formações não são aplicáveis no cotidiano escolar” e C-13 “Minha prática docente não possui relação com as formações oferecidas pela Semed”. Ao ignorar esses relatos, corre-se o risco de adotar uma visão simplificada e inadequada da prática docente, o que pode comprometer tanto a eficácia das intervenções pedagógicas quanto o bem-estar das professoras em seu exercício profissional.

Essas queixas relativas à desconexão entre a política de formação e a prática docente são recorrentes em muitos estudos sobre formação e práticas docentes, servem como um importante indicativo das lacunas existentes entre as formações oferecidas e as demandas reais enfrentadas pelos professores em sua prática diária. São queixas que evidenciam a necessidade de uma reflexão crítica sobre os programas de desenvolvimento profissional, visando um maior alinhamento com as necessidades e desafios enfrentados pelos educadores no contexto escolar:

Para bem formar um professor, não basta que lhe repassemos conhecimentos das diversas ciências; é preciso que o formando reelabore esses conhecimentos, transformando-os em saberes estes, sim, elaborados com base na prática como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciara de uma prática organizada de forma a-histórica (Franco, 2012, p.107, 203).

Não se torna possível validar uma prática docente descolada dos fundamentos teóricos e/ou de seus contextos culturais e socioeconômicos, a articulação entre as experiências práticas vivenciadas em sala de aula e os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação é fundamental para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, crítica e eficaz, pois a escola deve ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente.

Em muitas falas observamos relatos, quase em tom de desabafo, de que a sala de aula não é um ambiente isolado, ela representa um contexto permeado por uma série de elementos interconectados, que vão desde o número de alunos e suas características individuais até as demandas burocráticas e administrativas

impostas pelo sistema educacional. Ao ignorar esses relatos, corre-se o risco de adotar uma visão simplificada e inadequada da prática docente, o que pode comprometer tanto a eficácia das intervenções pedagógicas quanto o bem-estar das professoras em seu exercício profissional.

Portanto, enquanto a integração entre teoria e prática docente é desejável e benéfica, é essencial abordar os desafios sistêmicos e estruturais que dificultam sua efetivação, como advertem Tardif e Lessard (2012, p. 23) contra a tendência de subestimar a importância desse aspecto na investigação sobre a docência:

Sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho.

Tardif e Lessard (2012) destacam a complexidade da sala de aula e a multiplicidade de fatores que impactam a prática docente, o que nos remete a pensar a formação docente como elemento de integração entre teoria e prática na ação educativa que deve ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos e envolver um diálogo profundo e atualizado acerca dos desafios e possibilidades da prática docente.

Outros relatos ecoaram para as necessidades formativas manifestadas no cotidiano escolar, porém, de maneira contextualizada e subjetiva em relação à prática docente. Elas verbalizaram que apenas a formação oferecida não garante, por exemplo, uma Educação inclusiva, reconhecendo em si a necessidade de aprender e desenvolver habilidades práticas. A Professora A-2 exemplifica essa perspectiva, destacando a importância de um aprendizado contínuo e adaptável, que vá além das formações formais e se integre de maneira significativa à prática pedagógica:

Trabalhamos com projetos e na nossa escola temos os materiais pedagógicos necessários para a nossa prática, porém trabalhar com crianças atípicas ainda é um desafio pra mim. Reconheço que preciso estudar mais para melhorar meu desempenho em sala de aula. A nossa Secretaria também ainda falha nesse aspecto. Necessitamos de cuidadores para ajudar em salas.

A fala da professora evidencia tanto seu reconhecimento das dificuldades enfrentadas ao lidar com crianças atípicas quanto sua disposição para buscar soluções para melhorar sua prática pedagógica. Ela demonstra consciência da necessidade de aprimoramento e reconhece a importância do estudo contínuo para oferecer um melhor suporte aos alunos com necessidades especiais. No entanto, ao mencionar a falha da Secretaria de Educação em prover cuidadores para auxiliar em sala de aula, a professora aponta uma deficiência significativa no sistema educacional. A crítica subjacente a essa situação é que, embora as professoras estejam dispostas a se capacitarem para atender às demandas de uma Educação inclusiva, a eficácia de suas práticas é limitada pela falta de recursos e suporte institucional. A ausência de cuidadores/as para auxiliar os alunos/as com necessidades especiais em sala de aula compromete o atendimento adequado e a inclusão no ambiente escolar.

2 Considerações finais

Diante dos achados e reflexões apresentados, é evidente que a formação continuada dos profissionais da EI é essencial para promover uma Educação de qualidade nesta etapa que é de extrema importância. Não basta apenas aprofundar o conhecimento das condições e práticas docentes nas instituições de Ensino, é necessário também propor soluções concretas para melhorá-las. A consolidação de uma EI de qualidade exige a priorização dessa etapa, incluindo a expansão de vagas, a equipagem adequada das escolas e a implementação efetiva de uma política de formação continuada, com a devida valorização dos professores desta fase inicial da Educação Básica.

Investir na formação continuada não apenas promove a equidade educacional, mas também contribui para o desenvolvimento social e humano das crianças, impactando positivamente toda a sociedade. A análise documental revelou que a política de formação continuada foi proposta para apoiar as Secretarias de Educação na revisão e implementação de currículos alinhados à BNCC, demonstrando seu potencial para fortalecer as práticas docentes conforme as diretrizes estabelecidas.

Ao analisar as vozes das professoras, é importante promover uma formação continuada de forma colaborativa e reflexiva, que legitime e concretize as práticas educativas alinhadas com as necessidades das infâncias. A continuidade dos processos formativos é essencial para a melhoria contínua da qualidade da EI.

Embora haja avanços nas ações e programas de formação continuada na Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO, é importante reconhecer que essas iniciativas ainda enfrentam desafios significativos. Mesmo que haja uma tentativa

de promover uma cultura de aprendizagem docente, as conquistas alcançadas até o momento carecem de uma ampliação e consolidação mais efetiva como políticas públicas educacionais. A ausência de uma oficialização dessas iniciativas como parte integral das políticas educacionais pode resultar em uma fragilidade na sua continuidade e sustentabilidade ao longo do tempo.

Além disso, a falta de previsão clara de valorização e remuneração para o tempo dedicado pelos professores ao aprendizado e ao estudo pode desmotivar a participação ativa dos educadores nessas atividades de formação. Não obstante o PME 2015–2024 estabeleça diretrizes importantes nesse sentido, como a valorização do desenvolvimento profissional dos educadores, a efetiva implementação dessas medidas ainda é um desafio.

Sem um compromisso real com a valorização do tempo dedicado à formação dos professores, corre-se o risco de minar os esforços para promover uma Educação de qualidade e comprometer o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos educadores. Portanto, é essencial que sejam adotadas medidas concretas para fortalecer e oficializar as ações de formação continuada, garantindo não apenas sua continuidade, mas também o reconhecimento adequado do trabalho dos professores e o incentivo à sua participação nas atividades de desenvolvimento profissional. Apenas assim será possível alcançar uma verdadeira transformação na qualidade da Educação oferecida na Rede Municipal de Educação de Porto Velho.

As reflexões das entrevistas ressaltam a necessidade urgente de alinhar melhor teoria e prática nas formações oferecidas. Apesar das críticas, os benefícios observados indicam uma influência direta nas práticas pedagógicas dos educadores. No entanto, algumas professoras apontam uma lacuna entre suas práticas e as formações da Semed, sugerindo uma revisão para melhor atender às necessidades reais dos professores em sala de aula. Conclui-se que é essencial priorizar a formação contínua dos professores da EI para assegurar uma Educação de qualidade, preparando-os eficazmente para os desafios contemporâneos e valorizando a infância em sua plenitude.

Teacher training policies and teaching practice in Early Childhood Education in the municipal Education network of Porto Velho-RO

Abstract

This article analyzes whether Early Childhood Education training policies are integrated into teaching practices in the Municipal Education Network in the city of Porto Velho, Rondônia. This is a qualitative, documentary, and empirical study, with descriptive analysis. Data shows that training is implemented by the Municipal Department of Education programs. According to the teachers, the Teacher Training Policy needs to be implemented, moving from being just a guiding document to legitimizing itself as a public policy with financial resources earmarked for expanding the offer of complementary courses for Early Childhood Education. It is vital to consider that such a policy will allow career progression in a horizontal manner, prioritizing the training of professionals who actually work in Early Childhood Education, who have teaching experience but lack specific training within the context in which they work.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching Practice. Teacher Training.

Políticas de formación docente y práctica docente en Educación Infantil en la red educativa municipal de Porto Velho-RO

Resumen

Este artículo analiza si las políticas de formación en Educación Infantil están integradas en la práctica docente en la Red Municipal de Educación del Municipio de Porto Velho-RO. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, documental y empírico, con procedimientos de análisis descriptivo. Los datos muestran que la capacitación es implementada por los programas de la Secretaría Municipal de Educación. En los dichos de los docentes, es necesario implementar la Política de Formación Docente, dejando de ser solo un documento orientador para legitimarse como una política pública con la asignación de recursos financieros para ampliar la oferta de cursos complementarios a la Educación Infantil. Es vital considerar que dicha política permitirá el desarrollo de carrera de manera horizontal, priorizando la formación de profesionales que efectivamente trabajan en Educación Infantil, que tienen experiencia docente, pero carecen de una formación específica dentro del contexto en el que se desempeñan.

Palabras clave: Educación Infantil. Práctica Docente. Formación de Profesores.

Referências

- ANDRADE, D. W., FERNANDES, M. S. Considerações sobre formação de professores dos anos iniciais: uma pesquisa em formação. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 5., 2024, Fortaleza. *Anais[...]*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2024.
- BERSCH, A. A. S., RIBEIRO, C. B., FINOQUETO, L. C. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, p. 1-19, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91617>
- BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 maio 2016.
- BRASIL. Lei n.º 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. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017.
- CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia no cotidiano na (e da) educação infantil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.
- DAL'IGNA, M. C. *Nós da docência*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- FOCHI, P. S.; FRAGA, D. S. B.; HEMING, L. Estudos de caso em pesquisas na educação infantil: uma revisão integrativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan./dez. 2024. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45662>
- FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez.2017. <https://doi.org/10.1590/198053144349>

MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. *Plano municipal de educação de Porto Velho*. Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2023/07/23000/1689873289pme-aprovado-2015-a-2024-diagnostico.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 27, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA – SEDUC-RO. *Referencial curricular de Rondônia: ensino infantil*. Porto Velho, 2018. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/REFERENCIAL_INFANTIL_OFICIAL-para-o-RESIDENTE-VILSON.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO. *Política de formação da rede municipal de educação de Porto Velho*. Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/leisdom/2/2019/10/1571425806dom-5737-18-10-2019.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOARES, C. J. F. *Análise descritiva qualitativa*. Curitiba: CRV, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.



Informação sobre os autores

Ana Cláudia Delfini: Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade do Vale do Itajaí. Contato: anaclaudia@univali.br

Mônica Cristina Oliveira de Carvalho: Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Estatutária do Governo do Estado de Rondônia e da Prefeitura Municipal de Porto Velho. Contato: monicacarvalho@seduc.ro.gov.br

Contribuição dos autores: Ana Cláudia Delfini – Coordenadora e orientadora da pesquisa, participação na análise dos dados e na redação do texto. Mônica Cristina Oliveira de Carvalho – Coleta, processamento e análise dos dados, redação do texto.

Dados: Podem ser acessados em <https://doi.org/10.5281/zenodo.16288244>, gratuitamente.

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Financiamento: Próprio.

Texto revisado por Gemini/IA.

Editores que avaliaram este artigo:

Fátima Cunha (editora)

Ana Ivenicki (editora associada)