

**Unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Campus de Franca - SP**

LINDINARA VIEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: características de uma realidade**



FRANCA – SP

2018

**LINDINARA VIEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: características de uma realidade**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

**Orientador (a): Dra. Tatiana Noronha de Souza**

FRANCA

2018

## LINDINARA VIEIRA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento social. Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

### BANCA EXAMINADORA

**Presidente:** \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* Franca/SP

**1º Examinador: (a)** \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Rosilene Batista de Oliveira. Centro Universitário Moura Lacerda  
Ribeirão Preto

**2º Examinador** \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* Franca/SP

**Franca, 12 de março de 2018.**

Dedico este caminhar acadêmico  
àqueles que sempre foram meu alicerce,  
meu exemplo de vida, de luta e de dedicação.

Aos **meus pais** por todo esforço e  
pelo apoio em proporcionar que suas filhas  
pudessem estudar, por acreditar que  
aprender é um processo contínuo.

Minha eterna gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Expressar em palavras os agradecimentos pelas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho e compartilharam desta caminhada implica reconhecer que cada pessoa é única e merecedora de toda a minha gratidão, desse modo agradeço.

A Deus pelo dom da vida. Por permitir enxergar que toda vitória é fruto de luta, mas que em nenhuma luta estamos sozinhos. Por toda trajetória de vida e por me conduzir às realizações pessoais e profissionais.

Aos meus pais, meu exemplo de trabalho, de luta por mostrar que a vida é feita de lutas e que sempre vale a pena lutar pelos sonhos. Ao meu pai Humberto, que com seu jeito calado me mostrou que nunca é tarde para aprender, que pelos acordes de sua viola proporcionou momentos de introspecção, de respiração e relaxamento para continuar adiante por longas horas de estudo. O seu cantarolar foi essencial. A minha mãe Lindalva meu exemplo de determinação e disciplina, fonte de inspiração e referência para a minha vida profissional. Obrigada por incentivar a trilhar a carreira do magistério, mesmo quando eu não tinha ideia de qual profissão seguir, seu olhar materno me conduziu à profissão docente, a qual me proporciona tamanha realização.

As minhas irmãs Sueni e Geisiara, exemplos de garra, determinação, por todo incentivo, por compartilhar esses momentos e pela compreensão da minha ausência. É grande o orgulho de tê-las como irmãs.

Aos amigos companheiros deste curso, agradeço a todos pelo aprendizado, pelas conversas e trocas de experiências. Os finais de semana de 2016 foram únicos na companhia de vocês.

Agradeço em especial aos amigos que pelas circunstâncias tornaram-se mais próximos: Thais Franzão pelas conversas, risadas, por compartilhar momentos desta caminhada. Tais Otsuko e Paulo Mermejo por dividir, além da orientadora, os momentos de dúvidas, alegrias e aprendizado. Thiago Cetroni, irmão de alma, pela

amizade e companheirismo. Ficarão na lembrança as conversas e as risadas com vocês, dos momentos únicos, pós-aula, de um suco às sextas-feiras.

A minha orientadora Tatiana Noronha de Souza, pela postura ética docente, com quem tenho aprendido a cada dia e pela qual me espelho. Por ter acreditado em mim e assim me conduzir nos caminhos da pesquisa. Pela orientação cautelosa e desmedida em apontar e conduzir os próximos passos, pela disposição na solução de minhas dúvidas. Sobretudo pela sua dedicação e paixão por ensinar. Aprendi muito com suas orientações.

Às professoras Dra. Maévi Anabel Nono e Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, por participarem da minha banca de qualificação, contribuindo com sugestões pertinentes ao enriquecimento da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, que participaram da trajetória desta e assim contribuíram para que esta etapa pudesse ser concretizada.

Às amigas de serviço Nilzinha, Elizandra, Claudia, Rose, Elizandra e Sueli, por todo apoio em dividir comigo os momentos da construção da pesquisa.

Aos amigos Daniela e Eduardo, por compartilhar os momentos da construção desta pesquisa e pelos incentivos para nunca desanimar.

A todos que compartilharam momentos desta caminhada e que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram para sua concretude. Minha eterna gratidão.

***“A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da  
procura, fora da boniteza e da alegria”.***

***Paulo Freire***

VIEIRA, Lindinara. **Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação continuada de professores de educação infantil (pré-escola), realizada em dois municípios de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Assim, teve como objetivo identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professores de educação infantil, oferecida nesses dois municípios, a partir da visão das professoras e das coordenadoras da educação infantil. Os pressupostos teóricos fundamentam-se nos estudos de diferentes pesquisadores, tais como, Imbernón, Gatti, Kramer, Nóvoa, Pimenta, Rosemberg e Sarmiento. Optou-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Para isso, foram utilizados questionários com as professoras e entrevistas com as coordenadoras da educação infantil, de cada município. Os dados analisados mostraram que as professoras compreendem a relevância da formação continuada, afirmaram que há uma frequência dessa formação nos dois municípios analisados (semanal, semestral e mensal) e, na maioria das vezes, dentro do horário de trabalho. As palestras constituem o formato mais constante na realização desta formação, em ambos os municípios. Em relação à contribuição da formação continuada para as práticas docentes, há uma divergência. Para as professoras do Município A, a formação, oferecida pelo município, tende a contribuir muito, e neste grupo poucas professoras possuem cursos de pós-graduação, assim a opção de formação continuada que possuem é somente a que o município oferece. Somando a essa realidade, notou-se que o plano de carreira não incentiva as professoras a buscarem por outras formações, de modo que não há, em grande escala, uma evolução funcional por via acadêmica e também pela via não acadêmica. As professoras do Município B alegam que a formação contribui regularmente, pois não atende às expectativas, neste caso a maioria delas possui curso de pós-graduação, demonstrando com isso as outras possibilidades de formação continuada a que elas têm acesso, o que também pode influenciar na avaliação que possuem sobre a formação proposta pelo município. Esse município possui plano de carreira avaliado como positivo, por reconhecer financeiramente a avaliação funcional, o que pode responder pela busca de mais cursos de formação. Ao final, apresenta-se um plano de intervenção com ações voltadas à formação continuada nos municípios, em consonância com as políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal, de forma a considerar as especificidades da educação infantil, do contexto escolar e de todos os envolvidos nesse processo formativo. Espera-se que o presente estudo, com o plano de intervenção, possa contribuir com a formação continuada dos professores de educação infantil, atendendo de modo singular às especificidades e às necessidades desse contexto assim como de toda a realidade educacional.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Professor. Educação Infantil. Políticas Públicas.



VIEIRA, Lindinara. **Continuing Education of Early Childhood Educators and Public Policies: characteristics of a reality**. 2018. 202 f. Dissertation (Master in Planning and Analysis of Public Policies). Post-Graduation Faculty of Humanity and Social Science, "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Franca, 2018.

### **ABSTRACT**

This research investigates the continuing education of pre-school teachers, carried out in two small municipalities in the interior of the State of São Paulo. Thus, the objective was to identify, characterize and analyze the continuing education of teachers of early childhood education offered in these two municipalities, based on the view of the teachers and the coordinators of Early Childhood Education. The theoretical assumptions are based on the studies of different researchers, such as, Imbernón, Gatti, Kramer, Nóvoa, Pimenta, Rosenberg, Sarmento. We chose a field research with a qualitative approach. For this purpose, questionnaires were used with the teachers of early childhood education, and interviews with the coordinators of early childhood education in each municipality. The data analyzed showed that the teachers understand the relevance of continuing education, affirmed that there is a frequency of this training in the two municipalities analyzed (weekly, semester and monthly) and, most of the times, during working hours. The lectures are the most constant format in the realization of this training, in both municipalities. Regarding the contribution of continuing education to teaching practices, there is a divergence. For the teachers of the municipality A the training offered by the municipality tends to contribute a lot, and in this group few teachers have postgraduate courses, so the option of continuing education that they have is only what the municipality offers. In addition to this reality, it was noticed that the career plan does not encourage the teachers to look for other formations, so that there is not a large scale functional evolution through academic and also non-academic path. The teachers of the municipality B claim that the training contributes regularly, because it does not meet expectations, in this case the majority of them have a postgraduate course, thus demonstrating the other possibilities for continuing education that they have access to, which can also influence the evaluation of the training proposed by the municipality. This municipality has a career plan evaluated as positive, for financially recognizing the functional evaluation, which may account for the search for more training courses. At the end, an intervention plan is presented with actions aimed at continuing education in the municipalities, in accordance with the educational policies established by the federal government in order to consider the specificities of early childhood education, the school context and all those involved in this formation process. It is hoped that the present study, together with the intervention plan, may contribute to the continuing education of pre-school teachers, paying special attention to the specificities and needs of this context as well as of all educational reality.

**Keywords:** Continuing Education. Teacher. Child education. Public policy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação acadêmica das docentes do Município A	85
Quadro 2	Formação acadêmica das docentes do Município B	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tempo de docência na Educação Infantil e no Municípios A e B.	83
Tabela 2	Temas indicados pelas docentes dos Municípios A e B, que estão presentes e sugeridos para as atividades formativas	121
Tabela 3	Características das duas coordenadoras	132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico de frequência de ocorrência da formação continuada no Município A	104
Figura 2	Gráfico de frequência de ocorrência da formação continuada no Município B	105
Figura 3	Gráfico de modalidades de formação continuada indicadas pelas participantes do Município A.	108
Figura 4	Gráfico de modalidades de formação continuada indicadas pelas participantes do Município B.	108
Figura 5	Gráfico sobre a contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município A	111
Figura 6	Gráfico sobre a contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município B	112
Figura 7	Gráfico sobre os temas de formação continuada de que as professoras já participaram, no Município A.	116
Figura 8	Gráfico sobre os temas abordados na formação continuada que contribuíram para as práticas pedagógicas, no Município A.	117
Figura 9	Gráfico sobre os temas de formação continuada de que as professoras já participaram, no Município B.	117
Figura 10	Gráfico sobre os temas abordados na formação continuada que contribuíram para as práticas pedagógicas, no Município B.	118
Figura 11	Gráfico sobre sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada, no Município A.	120
Figura 12	Gráfico sobre sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada, no Município B.	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMAC	Clínica de Educação Municipal de Apoio à Criança
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## APRESENTAÇÃO

Desde muito cedo aprendi com minha mãe, na sua infinita simplicidade, a gostar de livros e daquilo que eles podiam me proporcionar. Com apenas cinco anos de idade, quando ainda não frequentava a escola, lembro-me que minha mãe contava histórias infantis para mim e minha irmã, enquanto nós duas ficávamos sentadas no chão da cozinha, em volta dela. Recordo-me que ficava enfeitiçada ao escutá-la, de como eu era curiosa e tinha pressa para poder alcançar minha autonomia de leitora, e poder, em algum momento, estar em seu lugar, poder encantar e não apenas ser encantada.

Eu tinha pressa, queria ir para a escola, queria conhecer este mundo que minha mãe tanto falava. Será que era daquele jeito que ela contava mesmo? Sim, do primeiro dia de aula aos 6 anos de idade, até hoje, algumas décadas se passaram, e não me resta dúvida, ela estava certa. Adentrar à escola, descobrir a leitura e decifrar os livros sempre fizeram sentido em minha vida. Não poderia ser diferente. O conhecimento dos professores e os seus saberes me encantavam (e me encantam até hoje), e me motivavam a querer ser igual a eles. Alguns anos mais tarde, cursei o magistério, e logo no ano seguinte (1995) comecei a lecionar para educação infantil. Confesso que não foi fácil e por várias vezes pensei em desistir, me fazia vários questionamentos e obtinha poucas respostas, como, por exemplo: como manter disciplina junto ao grupo de alunos? Como despertar a curiosidade e o interesse por aquilo que eu ensinava? Como elaborar atividades que os provocassem e os levassem ao aprendizado? Tinha mais perguntas do que soluções para a minha realidade, mas a minha paixão de querer ensinar, de estar dentro de uma escola, de poder ler para os alunos falava mais alto dentro de mim. Aos poucos fui buscando livros, cursos, palestras e oficinas que me ajudassem a compreender os alunos, e todo o seu processo de aprendizagem.

A reflexão sobre os contextos sociais e o quanto isso poderia influenciar na vida escolar de uma criança me fizeram escolher o curso de História. Sabia que eu não buscava apenas conhecimento acadêmico, seria conhecimento para a vida. Assim, ingressei no curso de História na UNESP *campus* de Franca, em 1996. A universidade proporcionou-me uma formação muito rica, perpassada pelo viés político e humano. Formei-me como professora de História e historiadora, porém não

me tornei professora de História. Ser professora de Educação Infantil era mais vivo dentro de mim.

Nesse mesmo ano vivenciei experiências marcantes na minha trajetória profissional. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o município se reorganizou quanto à estrutura das creches e, assim, foi possível observar que muitas mudanças se iniciaram nesse período. Uma delas se deu na troca de funcionários. As creches eram administradas por pessoas que não possuíam formação pedagógica, algumas delas não tinham completado o ensino fundamental I, no entanto fazia anos que ocupavam esse cargo. Realizar essa mudança foi “doloroso” para elas e para as pessoas que trabalhavam com elas há muitos anos. Outra mudança se deu no atendimento das crianças que até então estava pautado nos aspectos assistenciais e nos cuidados higiênicos, voltados para um atendimento articulado com os cuidados vitais que, por outro lado, ofereciam experiências relevantes para a formação humana das crianças.

Após vivenciar essa realidade, eu desejava aprender mais para trabalhar com maior desempenho, pois meus alunos precisavam de mim, e eu tinha plena certeza dessa responsabilidade. Diante de conflitos como a dificuldade de aprendizagem de algumas crianças, ingressei no curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional no início de 2007 e no curso de Pedagogia (UFSCar) em agosto desse mesmo ano. Ambos os cursos foram essenciais para minha atuação em sala de aula, e percebi que poderia utilizar aquele conhecimento, compreender situações e tentar resolvê-las.

No ano de 2010, iniciei uma experiência um pouco diferente. Comecei a lecionar no período noturno para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao mesmo tempo em que trabalhava na educação infantil, pela manhã. A maioria dos alunos adultos trabalhava no corte de cana da Usina de Álcool e Açúcar, próxima ao município, e chegavam à escola muito cansados devido ao seu esforço físico exigido durante seu trabalho diário. As aulas demandavam maior criatividade, pois deveriam ser interessantes e condizentes com a realidade deles. Essa experiência durou 2 anos e, em 2012, assumi uma sala de terceiro ano numa escola situada em um bairro onde havia indícios de comércio de drogas. Mais uma vez me deparei com a realidade de escassez, pobreza e miséria, presente na vida dos alunos.

Ao adentrar à escola percebi que a maior carência dos alunos não estava na esfera econômica, mas na humana, pois sentiam a necessidade de abraço, e de

serem ouvidos. Além disso, a maioria deles possuía grandes dificuldades com leitura e escrita. Havia alunos que não sabiam escrever o próprio nome, e outros que apenas conseguiam ler as letras do alfabeto, mas não faziam nenhuma relação com a escrita de palavras. Como dito anteriormente, era uma sala de terceiro ano, porém o processo de alfabetização estava se iniciando.

Confesso que encontrei uma situação difícil, pois, se antes eu tinha alguns questionamentos, agora eles residiam em minha mente. Mas a maior angústia era: Considerando toda a carência social e econômica expressas nestes déficits educacionais e culturais, o que eu poderia fazer para ajudá-los? Será que eu poderia, de alguma forma, ajudá-los? Aos poucos fui observando as dificuldades de cada um e elaborando atividades pertinentes, além de incentivar a leitura diária, tanto na escola quanto em casa. Dessa forma, soube que sempre há algo que se possa fazer, pois a experiência, além de muito gratificante, corroborou para tal.

Em abril desse mesmo ano (2012), fui convocada nesse mesmo município para assumir o cargo de psicopedagoga (havia prestado o concurso em 2011). Comecei atendendo as crianças que eram encaminhadas por seus respectivos professores, e o que pude perceber foi o quão seria fundamental um trabalho próximo a estes profissionais. Então, elaborei uma proposta de formação durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). A cada semana eu participava de dois a três HTPCs, de modo que ao final do mês havia passado por todas as escolas. Essa experiência foi riquíssima e de muito aprendizado, pois esse trabalho permitiu que os docentes conversassem sobre suas dificuldades, sanando suas dúvidas e verbalizando o que gostariam de saber e aprender para melhorar suas práticas, em sala de aula.

A partir desse trabalho, surgiram inúmeras dúvidas e questionamentos sobre a formação continuada de professores. Percebi que a maioria deles, do ensino Fundamental II, possuía somente a graduação, e não tinham o hábito de participar de espaços para a formação continuada, principalmente no tocante à área pedagógica. No ano de 2014, por questões pessoais, exonerei do cargo, e assim permaneci lecionando somente para educação infantil. Contudo, as indagações acerca da formação continuada permaneceram, junto à curiosidade de conhecer mais sobre o tema.

No ano seguinte (2015), após vinte anos de docência na educação infantil, assumi a Diretoria/coordenação de uma escola de educação municipal,



responsabilizando-me pela parte administrativa e pedagógica de uma escola. O fato de lecionar para educação infantil e de trabalhar com a coordenação pedagógica despertou-me para a investigação sobre como ocorre a formação continuada na educação infantil, como está organizada pelos órgãos responsáveis e, sobretudo, como é avaliada pelos docentes.

A fim de proceder com essa investigação, no ano de 2015, cursei como aluna especial duas disciplinas do Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (UNESP – Franca) e, no ano seguinte ingressei como aluna regular de Mestrado neste mesmo curso. Em relação às disciplinas cursadas no mestrado, acredito que foram essenciais para o entendimento de políticas públicas educacionais, bem como sua implantação e avaliação.

Por fim, o tema da minha pesquisa, *Formação Continuada de Professores de Educação Infantil: políticas públicas e suas contribuições para práticas pedagógicas*, relaciona-se diretamente com minha atuação e trajetória profissional. Embora tivesse buscado respostas para tantas dúvidas por meio de cursos de graduação e especialização, a realidade mostrou-me o quão é importante a formação como processo contínuo do exercício docente. A partir de então, a realização deste estudo caminhou no sentido de investigar sobre os percursos da formação continuada e as políticas públicas atreladas a essa formação.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns aspectos históricos</b>	<b>31</b>
2.1 Concepção de criança e de infância.....	31
2.2 Educação infantil: aspectos históricos.....	36
2.3 Educação infantil e políticas públicas.....	45
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e perspectivas</b>	<b>55</b>
3.1 Formação inicial de professores.....	56
3.2 Formação continuada de professores.....	58
3.3 Políticas públicas de formação continuada de professores.....	63
<b>4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA POR DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO</b>	<b>71</b>
4.1 Local da pesquisa.....	71
4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	81
4.2.1 Tempo de docência.....	83
4.2.2 Formação acadêmica.....	85
4.3 Relevância da formação Inicial.....	92
4.3.1 Magistério ( Municípios A e B).....	92
4.3.2 Pedagogia ( Municípios A e B).....	95
4.4 Formação continuada.....	98
4.4.1 Conceito de formação continuada	98
4.4.2 Realização de formação continuada nos Municípios A e B.....	101
4.4.3 Frequência das ações formativas.....	104
4.4.4 Modalidades das ações formativas.....	107
4.4.5 Contribuição da formação continuada para o trabalho docente.....	111
4.4.6 Temas presentes nas formações continuadas.....	116
4.4.7 Sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada.....	119
4.4.8 Expectativas sobre formação continuada e plano de carreira.....	126

<b>4.5 Entrevista com as responsáveis pela educação infantil dos dois municípios analisados.....</b>	<b>132</b>
4.5.1 Contribuição da formação continuada para a atuação futura.....	133
4.5.2. Conceito de formação continuada.....	136
4.5.2.1 Realização da formação continuada.....	139
4.5.3 Formação continuada e políticas públicas.....	142
4.5.4 A receptividade dos professores quanto à formação continuada.....	145
4.5.5 Relação do plano de carreira com a formação continuada.....	147
4.5.6 Impacto da formação continuada.....	151
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>155</b>
<b>Proposta de formação continuada para professores de educação infantil de 4 e 5 anos.....</b>	<b>155</b>
<b>Referências.....</b>	<b>168</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>192</b>
<b>Apêndice A Questionário.....</b>	<b>193</b>
<b>Apêndice B Entrevista.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>199</b>
<b>Anexo 1 Parecer Consubstanciado.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a formação continuada de professores de educação infantil, promovida em dois municípios do interior de São Paulo. Baseia-se nos depoimentos de docentes que lecionam para crianças de quatro e cinco anos, e nos relatos das coordenadoras pedagógicas da educação infantil.

Nessa direção, a presente pesquisa compreende que a formação continuada dos professores de educação infantil pertence ao campo das políticas públicas educacionais. Por isso considera que os investimentos, por parte dos municípios, na realização dessas formações caminham na intenção de garantir melhorias na qualidade da formação dos docentes, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento institucional oferecido às crianças, de maneira que considere o contexto da educação infantil e as singularidades da infância.

Os estudos referentes à educação infantil apontam avanços nas pesquisas nos mais diversos aspectos, jurídico, social, pedagógico e político. Segundo Kramer (2006), a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação profissional vêm ocupando os debates educacionais no Brasil nas últimas décadas, com reflexo nos avanços jurídicos, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), assim como outros documentos mandatórios e regulamentações diversas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV aponta o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos (Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Além do atendimento à educação, as crianças possuem direito à cultura, ao lazer e ao esporte, os quais são retratados nos artigos 53 a 59 da Lei 8069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Outra referência jurídica é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL,1996), que, ao tratar da educação infantil no seu artigo 29, enfatiza a finalidade do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A área tem presenciado a publicação de documentos que são considerados marcos e norteiam o atendimento à educação infantil, como os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999<sup>1</sup>, 2009), cujas determinações versam sobre o trabalho pedagógico em vários contextos comunitários, considerando a diversidade brasileira.

A publicação desses documentos, assim como outros que serão citados no presente trabalho, procura garantir o direito à educação e pautar sobre a oferta de um atendimento com qualidade. Atendimento que por sua vez está estabelecido no parágrafo V, do artigo 11 da LDBEN, que determina aos municípios a incumbência de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Lembrando que União, Estados e municípios, em regime de colaboração, organizam seus respectivos sistemas de ensino, como estabelece o artigo 8 da LDBEN. Assim, os municípios ofertam a educação infantil, providenciando sua organização e garantindo os recursos materiais e humanos, bem como promovendo a formação continuada do professor de educação infantil por meio da parceria de colaboração.

Considerando os aspectos envolvidos na formação de professores, Imbernón (2011) destaca a importância de ações que dotem o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a criação de instrumentos intelectuais que possibilitem a reflexão sobre a própria prática docente, e permitam que eles aprendam a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social. Para o autor, a formação deve estar centrada no desenvolvimento profissional que ocorre tanto nas práticas de sala de aula como na instituição de forma coletiva. Compartilhando dessa ideia, Nóvoa (1995) aponta que a formação continuada deve oferecer aos professores os meios para um pensamento autônomo, fornecendo subsídios para a reflexão crítica na experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para Nóvoa (1995), a formação passa pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas.

Imbernón (2011) destaca, também, que o desenvolvimento profissional docente não ocorre somente por meio dos elementos pedagógicos, pois fatores como salário, estruturas hierárquicas, carreira docente, ambiente de trabalho e também a formação permanente são preponderantes para o desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Este texto encontra-se revogado.

vida profissional. Para ele é, fundamental considerar o desenvolvimento profissional a partir desses fatores, além de uma formação permanente que ofereça novas aprendizagens no âmbito de seu trabalho. Assim, a formação continuada fornece elementos para construir ou (re) configurar práticas pedagógicas vigentes, as quais necessitam de um constante olhar atento direcionando às reais e necessárias modificações. Acreditando que há possibilidades e formatos diferentes de formação continuada, o presente estudo tem como foco a formação continuada realizada nas instituições, nas quais os docentes exercem suas funções junto ao seu grupo, numa dinâmica coletiva.

### *Justificativa*

A experiência profissional da pesquisadora como professora de educação infantil, psicopedagoga e coordenadora pedagógica e as leituras realizadas permitiram observar a importância de políticas públicas referentes à formação continuada de professores de educação infantil.

O exercício profissional permitiu identificar que muitos professores buscam auxílio ou tiram suas dúvidas, quando precisam, com os colegas mais experientes, trocando ideias sobre práticas dentro da sala. Ademais, verificou-se que os momentos de formação continuada ocorriam de forma coletiva com todo o grupo docente, por meio de realização de palestras ou eventos que reuniam a todos no mesmo espaço. Essa é uma realidade apontada por Imbernón (2010) que considera a formação em contextos individualistas como um obstáculo a vencer, pois “quando se transmite uma mesma informação ou se apresenta uma experiência a um grupo de professores, cada um incorpore depois, de forma diferente, à sua prática e seja capaz de assumir necessidades diferentes” (p.35). Percebe-se com isso que embora os municípios buscassem oferecer essa formação, os professores demonstravam seus anseios por espaços onde pudessem trocar ideias, compartilhar suas experiências e sanar dúvidas em relação à sua atuação docente.

Fora percebido também uma atenção voltada ao Ensino Fundamental como a elaboração de formações como “Letra e Vida; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”, outra formação é a “Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), MEC/SEF de 2001. E por último o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, proposto em 2012. Diante da oferta aos professores

de formação continuada para o Ensino Fundamental, verificou-se que a formação continuada dos professores de Educação Infantil está designada especialmente à esfera municipal. De acordo com Mendes (2013, p. 51):

A intensa caminhada em direção às mudanças na ação docente está direcionada para uma aproximação das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada, construindo elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas na busca de novas alternativas pedagógicas.

Assim, a formação continuada fornece elementos para construir ou (re) configurar práticas pedagógicas que necessitam de um constante olhar atento, direcionando as reais e necessárias modificações.

Diante dessa realidade, surgiram muitas indagações sobre a formação continuada em relação à sua realização. Considerando o contexto atual da educação infantil e as perspectivas que envolvem a formação continuada docente, a pesquisa apresenta como problemática: Essa formação de professoras da educação infantil, que vem sendo colocada em prática pelos dois municípios analisados, está em consonância com a legislação e referencial teórico vigente?

A partir dessa questão, foram elaboradas outras que tendem a fomentar a pesquisa, pois é fundamental verificar: há nos municípios pesquisados um projeto efetivo de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores de educação infantil? De que maneira as secretarias municipais realizam essa formação continuada? Contratam empresa especializada, elaboram sua própria formação? O tempo destinado a essa formação é favorável ao desenvolvimento da mesma? Os docentes demonstram interesse em participar dessa formação?

Para responder às questões levantadas, foi elaborado como objetivo geral: Identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professores de educação infantil oferecida em dois municípios do interior de São Paulo, a partir do olhar das professoras e das coordenadoras da educação infantil.

Os objetivos específicos são: 1) Identificar e analisar as políticas públicas sobre formação continuada de professores dos dois municípios analisados. 2) Identificar quais são os principais aspectos abordados na formação continuada nos dois municípios em relação à maneira como é realizada, quais os formatos mais utilizados, qual a opinião dos professores em relação à formação que é oferecida. 3)

Analisar a visão dos docentes sobre a formação continuada, bem como a receptividade dos mesmos em relação à formação recebida, de maneira a apontar as contribuições e as limitações. 4) Elaborar uma proposta de trabalho de formação continuada cujas práticas são pautadas em ações que reconheçam o contexto escolar como espaço formativo.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de uma investigação de campo, com uso de questionários e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. Acredita-se que “fazer pesquisa qualitativa é analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Considerando o trabalho de campo, Minayo (2015) aponta que o mesmo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual deseja investigar, estabelecendo assim uma interação com os atores, construindo com isso um conhecimento empírico. A pesquisa em questão possui como objeto o estudo da formação continuada de professores de educação infantil e a contribuição das políticas públicas para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, por meio da formação continuada, a partir do ponto de vista das docentes.

Segundo Minayo (2015), o trabalho de campo é uma pesquisa que responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ela trabalha com um conjunto dos fenômenos humanos como as aspirações, crenças, valores e atitudes e, assim, o ser humano se distingue por pensar e interpretar suas ações, a partir da realidade vivida. Para a autora, o objeto da pesquisa qualitativa envolve o mundo das relações e das representações, o que não pode ser traduzido em números, tampouco em indicadores quantitativos.

O trabalho de campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida, tendo em vista que a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge desse universo: da política, da economia, das relações, do funcionamento das instituições, de determinados problemas atinentes a segmentos sociais, da cultura geral ou local, e outros. No entanto, as perguntas que fazemos sempre nos remetem a algo desconhecido, ao que permanece oculto para nós, ao que nos é estranho na linguagem, na cultura, nas relações ou nas estruturas. O trabalho de campo é, portanto uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. (MINAYO, 2015, p. 75-76).



Corroborando essa ideia, Ribeiro (2008) defende que o estudo qualitativo é rico em dados descritivos e se desenvolve numa situação natural, desse modo, retrata a perspectiva dos participantes, de modo que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Para o autor, a pesquisa de campo está intrinsecamente vinculada à pesquisa qualitativa, pois o “[...] investigador atua no meio onde o objeto de estudo desenvolve-se, bem diferente das dimensões e características de um laboratório” (RIBEIRO, 2008, p. 134).

Para situar o presente estudo qualitativo no campo de pesquisa, foi realizado um levantamento de trabalhos em portais de periódicos. No site *SciELO* foi realizada uma busca com profundidade com os quatro descritores, que apontaram os seguintes dados: Formação de professores (653 artigos), Formação continuada de professores (33 artigos), Educação infantil (278 artigos), Pré-escola (19 artigos).

A pesquisa também foi realizada na base de dados Periódico Capes e, neste caso, optou-se por realizar uma busca de artigos publicados nos dois últimos anos, revisado por pares<sup>2</sup>. Inicialmente foi realizada a busca com profundidade, que resultou nos seguintes dados: Formação de Professores (198 artigos), Formação continuada de professores (16 artigos), Educação infantil (64 artigos), Pré-escola (3 artigos). Foram separados inicialmente (28 artigos).

Após essa busca inicial, foi realizada uma pesquisa no site *SciELO*, com o cruzamento dos descritores, os quais apresentaram os seguintes dados: Formação de professores e educação infantil (12 artigos), Formação de professores e pré-escola (0 artigo), Formação continuada de professores e educação infantil (1 artigo), Formação continuada de professores e pré-escola (0 artigo). Em seguida, foram selecionados os 13 artigos para leitura dos resumos, dos quais foram selecionados três (KRAMER, 2006; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS 2006; DIAS, 2012), cujos conteúdos se relacionam com a pesquisa.

Kramer (2006) realizou um estudo bibliográfico que discute a educação infantil no contexto das políticas educacionais e a formação dos profissionais de educação infantil, assim como as mudanças sobre o curso de Pedagogia. Analisa também a educação infantil e ensino fundamental como parte do processo de democratização da educação brasileira. O resultado desse estudo demonstrou a importância de

---

<sup>2</sup> O *SciELO* não oferece esse filtro para seleção de artigos.

condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva de forma que viabilize possibilidades de enfrentar os desafios da educação infantil, sua articulação com o ensino fundamental e a formação de professores que atuam com crianças de 0 a 10 anos.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) realizaram um levantamento bibliográfico sobre os resultados de pesquisas empíricas sobre a qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. Tais dados foram classificados segundo os aspectos relacionados: à formação dos professores; a propostas pedagógicas; a condições de funcionamento; a práticas educativas e à relação com as famílias. Os resultados desse estudo revelam a realidade vivida por adultos e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Apresentando assim uma situação dinâmica e contraditória, revelando a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil.

Dias (2012) analisou duas experiências, uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e outra pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP cujo objetivo foi compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial. Os resultados desse estudo apontaram que, após os cursos de formação continuada de que participaram, as professoras demonstraram maior segurança em relação a conceitos e conhecimentos.

Após a busca em profundidade, foi realizado o cruzamento dos descritores, na base de dados *Periódico Capes*. Optou-se por artigos publicados nos dois últimos anos e revisado por pares. Sendo assim, o levantamento apresentou os seguintes dados: Formação de professores e educação infantil (91 artigos), Formação de professores e pré-escola (105 artigos), Formação continuada de professores e educação infantil (27 artigos), Formação continuada de professores e pré-escola (33 artigos). Foram selecionados 18 artigos para leitura dos resumos, dos quais seis (MORUZZI, ROCHA, 2017; FLORENCIO, FIALHO, ALMEIDA, 2017; MACENHAN, TOZETTO, BRANDT, 2016; SOARES, CÔCO, VENTORIM, 2016; AMORIM, LIMA, ARAUJO, 2017; PEREIRA, 2017) foram selecionados em função da proximidade com o tema.

Moruzzi, Rocha (2017) realizaram um estudo baseado na análise da formação das professoras de educação infantil em contexto na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, a partir do estudo e análise dos arquivos da unidade e de entrevistas/roda de relatos coletivos com as professoras. O objetivo dessa análise consistiu em articular a formação em contexto com as políticas públicas vigentes em cada momento histórico investigado. Desse modo, os resultados apontam para as demandas específicas da educação infantil, as quais a adequação das unidades das Universidades Federais às políticas nacionais vigentes e, ao mesmo tempo, a consolidação das especificidades daquilo que as caracterizam – serem unidades acadêmicas que atuam no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Florêncio, Fialho e Almeida (2017) realizaram uma pesquisa que objetivou analisar as atuais concepções sobre a formação docente brasileira, tendo como mote as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990, as quais se acreditam que foram abalizadas por organismos internacionais. Para a coleta de dados, foram utilizados os documentos publicados pelos organismos multilaterais, em particular os que se dedicam à educação, e também a legislação educacional vigente. Os resultados revelaram que as atuais políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil atendem em muito às recomendações constatadas nas orientações dos organismos internacionais e atreladas ao alinhamento de um projeto neoliberal de construção de um molde genérico e abstrato de educação para os países periféricos.

Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar os saberes docentes dos professores de educação infantil. Para isso, utilizaram como coleta de dados observação e entrevistas de quatro professoras que lecionam para essa faixa etária. Os resultados apontaram que os saberes docentes originam de cursos de formação e das experiências pessoais e profissionais, e que o tempo destinado à formação continuada é escasso, assim o estudo revela que as situações do cotidiano impulsionam o docente para buscar os saberes científicos de modo a nutrir os conhecimentos do professor.

Soares, Côco e Venturim (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi analisar as produções acadêmicas sobre as temáticas da formação continuada e do brincar, situadas na primeira etapa da educação básica. Para a coleta de dados, selecionaram trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da

CAPES, nos Grupos de trabalho 07 e 08 da ANPEd e no banco da *SciELO*. Os resultados revelaram a necessidade de formações continuadas cujos conteúdos tematizem o brincar no contexto educativo com as crianças, com o intuito de culminar em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira.

Amorim, Lima e Araújo (2017) realizaram um estudo cujo objetivo foi identificar e discutir o perfil de professores que atuam na educação infantil em turmas de crianças com ou sem deficiência. Utilizou para a coleta de dados entrevista com 26 professores (especialistas e regentes). Os resultados demonstram que os professores possuem formação em Pedagogia. Os professores regentes possuem pós-graduação voltada à Psicopedagogia, e a maioria dos especialistas possui pós-graduação em educação especial de forma generalista e/ou por área de deficiência/transtorno. Ademais, os professores relataram que a carga horária de trabalho inviabiliza a formação continuada, e os professores regentes apontaram dificuldades em ensinar a criança com deficiência, por não terem formação adequada.

Pereira (2017) realizou um estudo que objetivou discutir, a partir dos documentos oficiais, a formação continuada de professores da educação infantil em nível nacional e, em particular a realidade da cidade de Sorocaba, a partir dos documentos oficiais. Os resultados demonstraram que a formação realizada neste município está organizada sob a orientação da Escola de Gestores, e do Centro de Referência, um espaço criado para atendimento das demandas da educação especial e também como espaço de formação. Em relação à formação dos professores que atuam na educação básica, o município apresenta um quadro de professores bem qualificados academicamente, se comparado com os dados na esfera nacional.

A partir da leitura dos trabalhos supracitados, verificou-se que as pesquisas realizadas possuem relação com o estudo proposto, em razão de tratarem dos temas que envolvem a formação de professores de educação infantil e as políticas nacionais sobre formação continuada.

Observou-se que metade das pesquisas utilizou como metodologia apenas o estudo bibliográfico, e a outra metade, questionários e entrevistas, estas por sua vez ouviram somente os professores, dos quais se buscou investigar como estes se apropriam dos conhecimentos das formações, quais os saberes docentes e o tempo designado para essa formação. Notou-se que apenas uma pesquisa abordou as

temáticas das formações continuada, porém esta analisou somente as faces do brincar.

Diante disso, a pesquisa proposta buscou investigar sobre todas as temáticas envolvidas nas formações por meio da escuta dos professores sobre as temáticas, no tocante as suas sugestões e opiniões. A presente pesquisa percorrerá o caminho da formação de professores de educação infantil, ouvindo os professores e também os coordenadores, pois se acredita que uma formação continuada envolve toda a equipe pedagógica. Assim a oportunidade de ouvir todos os envolvidos no processo contribui para o enriquecimento da pesquisa, uma vez que considera vários olhares sobre o mesmo tema. E assim, é possível elaborar uma comparação por meio dos diversos olhares. Considerar o que pensam os professores sobre a formação que recebem ou aquela que gostariam de receber aponta para a reflexão sobre a elaboração e o impacto dessa formação na vida das docentes.

Verifica-se com isso que a pesquisa ora presente envolve elementos da educação escolar, uma vez que professores e responsáveis pela educação infantil participam respondendo aos questionários e entrevistas. Para Gatti (2012), a pesquisa em educação possui características específicas, pois “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2012, p. 12). Ao se propor realizar uma pesquisa na esfera da educação escolar, é interessante que os atores sejam ouvidos, pois cada sujeito participante é um ser exclusivo, distinto, com opiniões diferentes, e que compartilham de um mesmo ambiente. No entanto, as experiências vividas não são interpretadas pelo mesmo olhar, com o mesmo sentido.

Segundo Duarte (2004), uma pesquisa é, sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Assim, nem sempre é algo original, porém o olhar diante do objeto permite pensar uma determinada realidade. Sendo assim, toda pesquisa é singular, mesmo que já realizada por outros estudiosos, isso porque cada pesquisador é único, o que torna sua análise diferenciada dos demais, sobre o mesmo objeto.

Após esta Introdução, primeira seção, é apresentada a segunda seção, *Infância e Educação Infantil: alguns aspectos históricos* que buscaram apresentar a concepção de criança e de infância e também um percurso histórico da educação

infantil no âmbito nacional, além de abordar as políticas públicas que respaldam a educação na garantia de direitos.

Na terceira seção, *Formação de Professores na educação Infantil: avanços e perspectivas*, são apresentadas referências teóricas acerca do tema, em que se destacam a formação inicial dos professores de educação infantil e os aspectos referentes ao curso de Pedagogia. Além disso, é apresentada a concepção de formação continuada que permeia o presente trabalho, por meio dos teóricos que tratam do tema, assim como dos documentos oficiais que abordam o assunto e as políticas públicas que delineiam a formação continuada docente.

A quarta seção, *Análise da formação continuada de professoras de educação infantil oferecida por dois municípios do interior de São Paulo* na qual se apresentam os resultados e a análise da pesquisa de campo nos dois municípios, bem como os aspectos referentes às professoras participantes da pesquisa e suas contribuições sobre a formação continuada. Ao final, o trabalho com as considerações finais que contemplam algumas reflexões sobre o trabalho realizado.

Após a realização do estudo, foi construído um plano de intervenção com propostas para a formação continuada para docentes da educação infantil, a serem colocadas em práticas por municípios. Trata-se de um plano que está em consonância com a literatura da área e as políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal, até o ano de 2016. Desse modo, as ações estabelecidas foram planejadas de maneira a atender às reais necessidades e especificidades da realidade educacional.

## 2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Esta seção apresenta a concepção de criança e de infância, sob a luz de teóricos que discorrem sobre o tema, bem como os aspectos históricos da educação infantil. Também serão apresentadas as políticas públicas que respaldam a educação infantil, como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009) e o Plano Nacional de Educação (2014).

A intenção de apresentar nesta seção a concepção de criança e infância e a história da educação infantil, bem como as políticas públicas que a respaldam, é mostrar como, ao longo dos tempos, a concepção de infância foi construída e deste modo apontar as políticas públicas direcionadas às crianças no tocante à educação infantil. Nessa direção a formação dos professores de educação infantil e as políticas públicas que tratam sobre o tema contribuem para a reflexão dessa concepção de criança.

### 2.1. Concepção de criança e de infância

Criança e infância são termos que estão intrinsecamente relacionados, no entanto seus conceitos apresentam caracterizações diferenciadas. Siqueira (2012) aponta que há autores que defendem a ideia de ambas como sinônimas, contudo, parte do pressuposto de que criança e infância são interdependentes, uma vez que a infância possui a expressão da criança, e que não é possível deixar de apreender na criança a infância. Nesse sentido, as duas categorias se aproximam, se afirmam, se afastam e se negam, de modo que não são as mesmas. “Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo, e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2012, p. 2).

De acordo com Lajolo (2006), a palavra infância, infante, possui origem etimológica do latim *infantia*: *in* é um prefixo que indica negação; *fante* participio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer. Assim, tem-se a noção de infância como ausência de fala, e aos infantes aqueles que não falam, não se comunicam e tampouco se expressam.

O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. (PAGNI, 2010, p.100).

Assim, Lajolo (2006, p. 229) afirma que “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. Desse modo, a infância sempre será retratada pela visão do outro, de maneira que se fala das crianças e da infância, mas nem sempre são ouvidas. Entretanto, na atualidade, nota-se que há um progresso em pesquisas cujas crianças participam por meio de entrevistas, questionando e ouvindo-as.

A palavra infância, a partir de sua origem etimológica, exprime a ausência do discurso e o silêncio das palavras, permeando uma condição na qual a torna um período silencioso. Nessa perspectiva, Lajolo (2006, p. 230) destaca que:

Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação. Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos, que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

A infância é permeada pelos fatores de exclusão do mundo social, bem como pelo processo de distinção e separação, e sinalizada por Sarmiento (2005) pela negatividade linguística e sócio-jurídica. Para o autor, a negatividade da infância traz a ideia da criança como um ser sem luz, que está em processo de criação e de dependência, determinado pelas interdições sociais, de não poder casar, votar, não eleger, nem ser eleito, não exercer atividade econômica. Corroborando essa ideia, Davis (1940, apud QVORTRUP 2010, p. 633) afirma que “as funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno, não quando é imaturo”, assim, o autor acrescenta que as necessidades da criança, quando compreendidas e sobrepostas às necessidades da sociedade organizada, tornam-se algo absurdo e não aceitável. Nota-se, assim, o olhar negativo e excludente da sociedade sobre a



criança, menosprezando suas peculiaridades e atribuindo à infância um significado estático e de dependência.

A percepção sobre a infância e a maneira pela qual cada sociedade considera suas crianças influenciam as ações sociais e políticas, provocando impacto direto sobre elas. Nesse sentido, o conceito de infância está atrelado ao contexto social, político e ideológico de cada sociedade num determinado tempo histórico, de modo que a infância passa por modificações, ao longo dos anos, num processo contínuo de (re) configuração. “Quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, estamos afirmando que existe mudança e continuidade” (QVORTRUP 2010, p. 638).

Sarmiento (2005) e Qvortrup (2010) consideram a infância como uma categoria geracional. Assim, a categoria geracional ou geração é entendida como um grupo de pessoas nascidas numa mesma época e que viveram praticamente os mesmos acontecimentos sociais. Por exemplo: “a geração de 70”, ou a “geração do pós-guerra”. Sarmiento (2005, p. 364) define geração como “uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade”. Para o autor, a infância é independente das crianças, e estas por sua vez são consideradas atores sociais concretos, que a cada momento distinto integram a categoria geracional. Desse modo, a variação de idades das crianças, passa por um processo contínuo de preencher e esvaziar dos atores sociais, as crianças.

Segundo Sarmiento (2005, p. 364), “a geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica”. Tais fatores interferem no modo como cada sociedade, cada cultura, cada período histórico define a infância. Embora se entenda que a infância é o espaço e o período por excelência das crianças, ela não pode ser limitada num período estabelecido com duração predeterminada.

Os estudos iconográficos elaborados por Ariès: *História Social da Criança e da Família* são considerados obras de referência que permitem analisar a criança inserida nas relações sociais e familiares. Para Ariès (2006), até o século XIV, o sentimento de infância não significava afeição e carinho pelas crianças, e assim não havia a consciência que distinguia essência, entre a criança do adulto. A criança era vestida e tratada como adulto, nesse contexto, assim que a criança pobre

apresentasse alguma autonomia e independência física sem o apoio direto de sua mãe, ela já ingressava no mundo dos adultos. Não havia os estágios da infância por idade, como é estabelecido pela sociedade moderna.

A partir do século XVI, o sentimento da infância voltou-se para a atenção, por parte principalmente das mães e amas, que expressavam todo prazer em “paporicá-las”. Ariès (2006) considera como primeiro sentimento da infância aquele surgido no seio familiar e na companhia de outras crianças. Para o autor, o segundo sentimento surge por parte dos eclesiásticos e dos moralistas, os quais demonstravam preocupação com disciplina e com a racionalidade dos costumes. Esses moralistas viam as crianças como frágeis criaturas de Deus, e que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para vida familiar (ARIÈS, 2006, p. 105). A partir de então, a infância foi se construindo como período particular da vida do indivíduo, fundamentada por conhecimentos das diversas áreas da ciência como Psicologia, Medicina e Pedagogia.

A infância comporta todas as crianças, contudo nem todas as crianças vivenciam as mesmas experiências na infância, assim, pode-se pensar que existem várias infâncias. Essas particularidades individuais são destacadas por Bob Franklin (1995 apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17):

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

Nota-se que não existe uma única definição para infância, de modo que ela sempre será determinada pelas peculiaridades de cada contexto que a define. A buscar um conceito único, corre-se um risco ao definir infância por meio de um único conceito universal, deixando de considerar a multiplicidade das experiências da infância (MAGALHÃES, 2012). Assim a infância não é “a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quantas forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2006, p. 231). Todas as crianças vivenciam a infância com todas suas particularidades e com experiências (boas ou não) que pertencem ao seu contexto social, seja nas comunidades ribeirinhas seja

no sertão nordestino, morando num apartamento ou na área rural, possuindo inúmeros ou escassos brinquedos:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN, 2015, p. 30)

A maneira e as diversas condições como essas crianças vivem a infância e participam das relações sociais, culturais e históricas determinam a sua condição da infância e interferem no seu modo de viver e de estar na sociedade, bem como na sua formação pessoal. Nesse sentido, Kramer (1986) considera a criança como um ser social, o que significa:

Considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Dessa maneira, a criança é um ser social, pois está inserida entre adultos, crianças e pessoas idosas, num contexto cujas interações humanas são perpassadas pela perspectiva histórica dialética. Kramer (2000, p. 5) define a criança como “sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem [...] ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará”. A criança conhece sua cultura e os valores do seu grupo, a partir das experiências e vivências que desenvolve ao longo de sua vida. Kramer e Leite (2011, p. 21) esclarecem que “as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa ou noutra classe”. Para as autoras, tratar da criança sem levar em conta as diferentes condições de vida é dissimular o significado da infância.

A criança na atualidade não é vista e considerada como a criança de épocas anteriores, pois houve mudanças principalmente no que tange aos aspectos jurídicos, legais e educacionais.

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 5).

Percebem-se, assim, as diferenças entre os conceitos de criança e infância, e como esses vêm se modificando ao longo dos anos, de acordo com o contexto social e os aspectos políticos e culturais. No próximo tópico, serão apresentados alguns aspectos históricos nos quais a visão de criança e infância, de diferentes momentos históricos, permearam as formas de atendimento e a construção de políticas para a educação de crianças pequenas.

## **2.2. Educação infantil: aspectos históricos**

A educação infantil no Brasil, ao longo das últimas décadas, vem apresentando conquistas no tocante aos aspectos jurídicos, políticos, sociais e educacionais e, desse modo, buscando garantir melhorias no atendimento oferecido aos pequenos. Já houve avanços, contudo há ainda um caminho longo a percorrer na garantia e na consolidação dos direitos das crianças.

A trajetória da infância é marcada por sentimentos de desprezo, indiferença e abandono que sob um olhar insensível ignora toda a sua singularidade. O desprezo em relação à infância brasileira e o abandono de crianças datam desde a época colonial, e isso ocorria por alguns motivos. Segundo Torres (2006), o abandono ocorria no caso de filhos nascidos fora dos laços matrimoniais, por morte repentina dos pais, pela ausência de uma instituição de acolhimento, pelo alto índice de mortalidade de mães no parto e pelo fator econômico, tanto nos casos de órfãos como de filhos legítimos com pais vivos.

Durante o período colonial, muitas mulheres viram-se diante da necessidade de abandonar os próprios filhos. Não é exagero afirmar

que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais. (VENANCIO, 2000, p. 189).

Na área rural, o abandono de crianças era bem menor, nesse sentido, Torres (2006) afirma que as crianças enjeitadas, em sua maioria, acabavam sendo adotadas ou como filhos de criação ou como agregados, isto porque elas ajudavam na subsistência da casa. Para o autor, no trabalho agrícola toda mão de obra era bem-vinda, por isso desde cedo a criança trabalhava na terra ou em outras atividades relacionadas, garantindo função produtiva e favorecendo a manutenção do grupo.

As crianças que moravam nos limites da cidade não tinham as mesmas oportunidades de adoção como as crianças que moravam na área rural. Assim, muitas crianças eram abandonadas fato que, segundo Marcilio (2006), gerava uma preocupação por parte das Câmaras Municipais e dos cristãos com relação à salvação da alma por meio do batismo, de acordo com os preceitos difundidos pelos jesuítas.

Dessa maneira, foi implantada a Roda dos Expostos<sup>3</sup>, copiada do modelo de Lisboa, administrada pela Santa Casa de Misericórdia e com subvenções da Câmara Municipal. Esta Roda, além de prestar assistência caritativa, possuía caráter missionário, tendo em conta a preocupação inicial com o batismo, para que a alma da criança fosse salva. Assim, a Santa Casa de Misericórdia recebia crianças pequenas, e em muitos casos bebês recém-nascidos, abandonados.

A Santa Casa de Misericórdia difundida por vilas e cidades brasileiras foi um centro de convergência de ações e contribuições financeiras voltadas à guarda e organização dessas ações individuais ou de grupos. A motivação inicial de caráter religioso, na densa formação espiritual católica que caracterizou a sociedade luso-brasileira, transcendeu a salvação das almas e obteve grande repercussão na atitude social perante o menor e o abandono (TORRES, 2006, p. 105).

---

<sup>3</sup> A Roda de Expostos no Brasil teve seu início na época colonial, por volta de 1.726 e perdurou até a República em 1950. Válido ressaltar que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão e conseqüentemente o último a extinguir com a roda dos enjeitados (MARCILIO, 2006, p. 74).

As crianças deixadas na Roda dos Expostos eram recolhidas pela rodeira<sup>4</sup> e permaneciam na Casa da Roda por pouco tempo, pois eram encaminhadas às amas que cuidavam das crianças em seus próprios domicílios e recebiam por esse trabalho. O valor do pagamento era pequeno, desmotivando as amas a permanecerem muito tempo com as crianças, levando-as ao trabalho forçado, após os 12 anos, em troca de abrigo e alimentação.

Foram poucos os casos de roda de expostos que tiveram condições de asilo para os expostos. Buscava a rodeira colocar logo o bebê recém- chegado em casa de uma ama de leite, onde ficaria, em princípio, até a idade dos três anos. Mas procurava-se estimular a ama a manter para sempre a criança sob sua guarda. Neste caso, e até a idade dos sete anos, em alguns casos, e de doze anos, e em outros, a Santa Casa pagava-lhes um estipêndio pequeno. A partir daí, poder-se-ia explorar o trabalho da criança de forma remunerada, ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso mais comum. (MARCILIO, 2006, p. 74).

A Roda de Expostos, presente nas Santas Casas de Misericórdia, foi por 150 anos praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. Em relação às condições do atendimento destas instituições, Farias (2005) afirma que eram péssimas, pois geralmente as crianças eram atendidas próximas aos doentes e não recebiam uma alimentação adequada. Havia nesse período uma alta taxa de mortalidade infantil, devido à falta de urbanização e às precárias condições em que viviam as crianças, elevando os índices de mortalidade. Diante daquela realidade, percebia-se o descaso em relação às crianças abandonadas, pois apesar da existência da Roda de Expostos, que era um meio pelo qual as crianças eram retiradas das ruas, não havia garantia, tampouco eram oferecidas condições adequadas para sua sobrevivência.

Muitas crianças retornavam à Santa Casa de Misericórdia após o abrigo nas casas das amas, uma vez que uma minoria aceitava continuar com as crianças. A instituição, com isso, não tinha condições para abrigar a todos que retornavam e muitas crianças e adolescentes não tinham para onde ir, fazendo com que acabassem “[...] perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos” (MARCÍLIO, 2006, p. 74).

---

<sup>4</sup> Mulher responsável por recolher as crianças da Roda de Expostos.

Nota-se, a partir da história da Roda, como a sociedade e organizações políticas buscavam soluções para o abandono dos pequenos, e que por sua vez não conseguiram resolver. Se por um lado implantou a Roda dos Expostos e as amas de leite, buscando solucionar o problema dos enjeitados, por outro houve um descaso em relação aos cuidados vitais dessas crianças, bem como suas condições de vida, não se importando com a qualidade do que estava sendo oferecido. Além disso, não se pensou sobre o período após a infância, fazendo com que atuassem sobre o problema do abandono infantil, postergando aos adolescentes uma vida sem perspectiva e cuidados necessários.

Esse cenário de abandono e mortalidade infantil, junto às precárias condições de higiene, demandava por uma necessária remodelação dos costumes e hábitos das famílias. Com isso surge um movimento organizado pelos médicos higienistas que teve o intuito de organizar a cidade, de modo que a população pudesse se adaptar ao novo modo de vida. Tal movimento visou a atingir as famílias das camadas mais pobres, com o objetivo de nelas inserir novos hábitos e costumes higiênicos, num contexto de vida urbana, e de combate à mortalidade infantil (FARIAS, 2005). As mulheres burguesas (mães) foram aliadas dos médicos para divulgar os novos comportamentos às mães trabalhadoras.

A reformulação dos hábitos e costumes higiênicos levou à transformação do grupo familiar e à definição das suas funções para com a criança. A criança passou a ser vista como um ser frágil, que precisava de cuidados especiais e, para tanto, as unções familiares se modificam: o pai [...] continuava a prover materialmente, enquanto a mãe iniciava a educação do filho. (FARIAS, 2005, p. 46).

A partir de então percebeu-se certa preocupação com a criança no tocante à sua saúde e aos cuidados físicos e, dessa forma, configurando o caráter do atendimento, pautado nas diferenças entre as crianças da elite e as crianças das classes trabalhadoras.

Os primeiros programas nacionais de educação infantil de massa estavam imbuídos por ideais vinculados às propostas advindas das agências intergovernamentais ligadas às Organizações das Nações Unidas (ONU), como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>5</sup> e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO).

---

<sup>5</sup> Em inglês United Nations Children's Fund.

As creches brasileiras surgiram com um caráter assistencialista, devido às modificações do papel da mulher na sociedade, e as repercussões sobre a educação dos filhos. Segundo Oliveira et al. (2009, p. 17), “essas modificações inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais”.

Em relação à organização familiar, Didonet (2001) aponta que esta também passou por modificação, pois antes a criança era cuidada pela família extensa, ou seja, pais, avós, tias, primos, irmãos maiores. Essa situação se modificou com o trabalho nas indústrias e configurou a família nuclear, pois os pais e os irmãos maiores saíam para trabalhar, ocupando postos de serviços nas fábricas e deixando os filhos menores sozinhos.

Ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores. (DIDONET, 2001, p.13).

Diante de tal situação, a criança precisava ser atendida fora da família, e por isso algumas mães pagavam outras mulheres para cuidarem de seus filhos, no entanto, isso nem sempre era possível devido às condições financeiras, e por isso o atendimento à criança é pautado pelo sentimento filantrópico, caritativo e assistencial (DIDONET, 2001, p. 12). A partir dessa nova realidade econômica e social, a filantropia, perpassada pelos elementos da caridade, buscou atender às crianças que não tinham um local para ficar enquanto sua família trabalhava. Segundo Marcilio (2006, p. 78), “à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências, políticas, econômicas e morais, que nascem com o início do século XIX no Brasil”.

O processo de industrialização, a inserção do trabalho feminino no mercado de trabalho e a chegada de muitos imigrantes europeus foram fatores que impulsionaram para que os movimentos operários ganhassem força, e assim reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre estas, creche para seus filhos. Nessa perspectiva, Oliveira et al. (2009) destacam que os donos das fábricas, com o intuito de conter as manifestações, criavam creches para os filhos das operárias, porém a qualidade do atendimento era precário e restrito. Muitas famílias estavam



preocupadas em sobreviver de maneira que as mazelas contra as crianças, maus-tratos e desprezo eram toleráveis.

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 18).

Diante dessa realidade em 1889, no Rio de Janeiro, foi inaugurada ao lado da fábrica “Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado” a primeira creche brasileira destinada aos filhos de operários. Segundo Kuhlmann (2015), nesse mesmo ano foi fundado, pelo médico Arthur Marcovo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, e essa instituição espalhou filiais em todo o país.

Percebe-se, então, que o atendimento das creches junto às crianças era de cunho assistencial, cuja preocupação estava voltada para a alimentação, higiene e segurança, fora dos perigos domésticos e defendidas pelo movimento higienista. Assim, os médicos sanitaristas se preocupavam com as condições de vida da população mais pobre que geralmente morava em casas e locais insalubres que provocavam infecções constantes.

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche. (DIDONET, 2001, p.13).

Desde cedo, percebeu-se a disparidade entre as crianças das famílias pobres e aquelas pertencentes às famílias mais abastadas. As creches foram

criadas para atender de modo assistencial às famílias que trabalhavam, e não tinham onde deixar seus filhos, ao passo que as famílias mais abastadas encaminhavam seus filhos para os “jardins da infância” que, segundo Bastos (2001), atendiam somente às crianças do sexo masculino de 3 a 6 anos e desenvolviam atividades de desenho, pintura, ginástica, leitura, cálculo, história, geografia e religião.

Por volta da década de 1940 surge no município de São Paulo, vinculado ao Departamento de Cultura, o parque infantil com direção de Mário de Andrade, essa instituição tinha como proposta receber no mesmo espaço crianças de três a doze anos no período contraturno da escola.

Em relação ao atendimento à criança, marcado pelas diferenças e disparidades sociais, Kramer (1995) destaca que as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, enquanto as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. As instituições particulares trabalhavam com uma proposta de cunho pedagógico, funcionavam em período de meio turno, além de enfatizar o trabalho com leitura e escrita de maneira propedêutica para o ensino regular. Ao passo que as instituições filantrópicas atendiam às crianças das camadas populares em período integral, este atendimento estava voltado a oferecer alimentação, higiene e segurança física.

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim da infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e as creches para os pobres. (KUHLMANN, 2015, p. 81).

Com a industrialização, a partir de 1950, houve a inserção de um grande número de mulheres da classe média no mercado de trabalho. Oliveira et al. (2009) afirmam que agora não eram somente as operárias e domésticas que necessitavam de um local para deixarem seus filhos, o que exigiu a expansão do atendimento para as crianças, fato que ocorreu mediante conflitos e movimentos de reivindicação. Segundo Paschoal e Machado (2009), os movimentos feministas tiveram papel

especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança. Estas, por sua vez, defendiam que creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

Na intenção de atender a todas as crianças, Oliveira (2007) destaca a criação de classes pré-primárias, criadas junto aos grupos escolares em várias cidades brasileiras. Dessa maneira, “de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins da infância e classes pré-primárias” (OLIVEIRA, 2007, p. 101).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, as reivindicações populares e feministas em defesa da creche se intensificaram, resultando num aumento relevante de creches organizadas e mantidas pelo poder público. Oliveira et al. (2009, p. 20) acrescentam afirmando que muitas dessas instituições “passaram a esboçar uma orientação mais técnica a seu trabalho, incluindo preocupações com aspectos da educação formal das crianças nas creches”.

As instituições, portanto, desenvolviam suas atividades mediante a orientação técnica baseada na teoria da “privação cultural”, com intuito de explicar a ideia de marginalidade das classes sociais mais pobres. Dessa maneira, consideravam que o atendimento realizado em creches possibilitaria a superação das “precárias condições sociais a que ela estava sujeita através de uma “educação compensatória”, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 20).

Uma proposta de trabalho direcionada para crianças, baseada nos aspectos de uma “educação compensatória”, revela uma concepção de infância generalizada, considerando-a como homogênea e padronizada. Kramer (1995, p. 24) aponta que essa educação propedêutica carrega a ideia de crianças “carentes, deficientes e inferiores, na medida em que não corresponde ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos” (KRAMER, 1995, p. 24).

Diante desse atendimento assistencialista, verifica-se a expansão dos jardins da infância cujo atendimento estava direcionado às crianças das famílias que podiam pagar pelo serviço. Estas instituições, por sua vez, proporcionavam um ambiente estimulador, com atividades pedagógicas que envolviam leitura, escrita e forneciam elementos para o ingresso dos alunos na etapa posterior. Nessa

perspectiva, Kuhlmann (2000, p. 9) descreve mudanças na nomenclatura desses atendimentos, observando que:

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim- de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN, 2000, p. 9).

Rosemberg (2006) aponta que, em 1977, foi implantado o “Projeto Casulo”, que foi o primeiro programa nacional cujas características estavam perpassadas pela perspectiva de um atendimento de massa, de maneira que ampliasse a cobertura, porém com um custo reduzido. A comunidade tinha fortíssima participação nesse projeto, cedendo espaços ociosos e participando por meio do trabalho voluntário, as pessoas eram leigas e sem formação específica para desempenhar suas funções. Além disso, havia a perspectiva de um atendimento assistencialista e de desenvolvimento integral, voltado para a preparação da escolaridade com forte conotação preventiva. Esse modelo de pré-escola pretendia ser implantado em todo o território nacional, no entanto:

Tratou-se, portanto de um modelo centralmente elaborado que ignorou particularidades e contradições nacionais e regionais, fossem elas econômicas, culturais, políticas ou propriamente educacionais e que, não obstante, necessitava para sua implantação da adesão local (governamental ou comunitária) sem que fosse acompanhado da contrapartida central de alocação suficiente de verbas. (ROSEMBERG, 2006, p. 151).

Em relação ao programa de pré-escola oferecido às camadas mais pobres, Rosemberg (2006) descreve que realizou uma avaliação do atendimento escolar em 1991 e verificou que um número significativo de crianças entre 7 e 9 anos, com idade para frequentar escolas primárias, estavam ainda na pré-escola, além disso, constatou que este número era mais alto na região Nordeste, e ainda mais alto para crianças negras nordestinas. Diante disso, a autora descreve estarrecida que a pré-escola de massa, com atendimento pobre para o pobre, era usada como uma alternativa mais barata à educação primária.

Em relação ao atendimento oferecido às crianças, Oliveira (2007) destaca o aumento do número de creches, de classes pré-primárias e de jardins de infância por todo o território brasileiro. Se por um lado aumentou o número de vagas, não houve melhorias de qualidade nesse atendimento.

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins onde eram educadas as crianças de classe média (OLIVEIRA, 2007, p. 110).

A década de 1990 assiste ao processo de municipalização da educação pré-escola pública, que provocou a ampliação do atendimento pelas redes municipais, bem como o aumento do interesse das famílias de baixa renda em matricular seus filhos na pré-escola. Isso ocorre porque, segundo Oliveira (2007), a educação pré-escolar era destacada como instrumento de preparo para a escolarização obrigatória e possui com isso uma função educativa. Dessa forma, representava para as famílias de baixa renda uma conquista em seu projeto político.

Nas décadas de 1980 e 1990, estão presentes marcos históricos na elaboração de documentos, como a Constituição de 1988, promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que incluem aspectos relativos à educação da infância com o intuito de garantir os direitos dessa população. Embora esses documentos respaldem juridicamente os direitos relativos ao atendimento oferecido às crianças, percebe-se ainda uma grande distância entre o que é preconizado na lei e a realidade em que vivem as crianças dos diferentes grupos sociais. Tal situação desperta para a reflexão sobre como políticas públicas, além de respaldarem juridicamente, interpelam pela educação das crianças e viabilizam sua execução.

### **2.3 Educação infantil e políticas públicas**

Tendo em vista o percurso histórico apresentado, verifica-se que a trajetória da educação infantil vem sendo permeada por desafios e conquistas e, no caso destas últimas, ocorre a partir da implantação de políticas públicas que possibilitaram incluir melhorias no atendimento.

Políticas para a infância precisam levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. Políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural. Nessas políticas, é crucial o papel da formação cultural de crianças, jovens e adultos porque com a literatura, teatro, cinema, poesia, música, mídia com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para a justiça, a solidariedade e um espírito de coletividade que teimo ainda em defender. Retomo esses valores universais e aposto no seu potencial de formação. (KRAMER, 2000. p. 9).

Para poder analisar as políticas públicas voltadas para a educação infantil, faz-se importante resgatar o conceito e a função das políticas públicas, e como elas poderão, por meio de suas ações, implementar melhorias no contexto onde são inseridas.

Souza (2006) enfatiza que não há somente uma única definição para política pública, tampouco nenhuma se sobressai em relação às outras, contudo a autora acredita que as decisões e ações que norteiam uma política pública implica refletir sobre questões como: quem ganha o quê, por quê, e que diferença faz?

Oliveira (2010) conceitua política pública a partir da sua origem etimológica. Política origina-se do grego *politikó* que significa participação da pessoa livre nas decisões da cidade, a *polis*. A palavra pública tem origem latina e significa povo, do povo, desse modo, etimologicamente, o conceito de políticas públicas remete à ideia da participação do povo nas decisões da cidade. Essa participação assumiu aspectos distintos, no tempo e no lugar, ocorrendo de maneira direta ou indiretamente, no entanto, há um elemento primordial que delinea a política pública: o Estado. Oliveira (2007, p. 86) destaca que o Estado possui “o papel de guardião dos interesses públicos e responsável por serviços fundamentais para a reprodução social”.

Independente de qual for a definição de política pública que está sendo tratada, todas estão voltadas para os governos, pois é o *locus* onde os interesses, preferências e ideias se desenvolvem (SOUZA, 2006). As definições de políticas públicas assumem uma visão global, ou seja, “uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações,

ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 25). Em relação à atuação dos governos e do Estado, Souza (2006) afirma que uma política pública busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

Geralmente a política pública é pensada a partir de um contexto de escassez e de necessidades, com vistas à elaboração de planos estratégicos e determinados para esse cenário. “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, é relevante observar como as políticas públicas de educação infantil são elaboradas e em quais contextos. Uma vez que as políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as premissas legais um fato concreto. Uma dessas premissas descreve o dever do Estado com a educação a qual garante a todas as crianças o atendimento a creches e pré-escola, estabelecida na Constituição Federal, no seu artigo 208, parágrafo IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Embora o direito à educação esteja descrito em lei, o acesso à escola não é uma realidade concreta, fato descrito por Magalhães (2012, p. 155-156) ao afirmar que mesmo após a promulgação da Constituição, “a criança é tratada no campo da marginalidade, considerada uma preocupação de segundo plano”. Para a autora, a sociedade avançou em assegurar no papel dos direitos das crianças, contudo estes são elaborados de modo fragmentado, ora direcionado para a saúde, ora para o campo da educação e outras vezes direcionado para família ou comunidade. Isso porque “nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de política de melhorias para a infância pobre no Brasil” (MAGALHÃES, 2012, p. 155).

O cenário político brasileiro começou a apresentar mudanças relevantes no tocante à participação da sociedade no que se refere às políticas públicas. Junto a esse cenário somou-se a Reforma do Estado cuja ideologia pautava no “fortalecimento das relações público-privado e do estabelecimento do “público não estatal”, diminuindo-se, assim, a ação de Estado na oferta direta dos serviços e bens sociais tais como educação e saúde” (CORREA, 2011, p. 2). A década de 1980 foi

marcada por mudanças envoltas com a redemocratização do país, assim, os movimentos da sociedade pressionavam as esferas estaduais municipais e federais na busca de implantarem novas políticas.

Para a área da Educação no Brasil e, em especial, para esta que hoje denominamos Educação Infantil, a década de 80 representa um marco na configuração de alguns direitos; momento a partir do qual concepções, políticas e práticas voltadas à educação pública apresentaram inúmeras transformações. (FLORES, 2010, p. 28).

A década de 1990 presenciou a implantação de políticas direcionadas à infância no sentido do reconhecimento dos direitos das crianças e, sobretudo, garantidos por meio da Lei nº 8069/1990 que positivou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento propõe uma perspectiva de atendimento à criança e ao adolescente, voltada para uma dimensão ampla na garantia de direitos no tocante às áreas: educação, saúde, moradia, trabalho. Assim o ECA pretende garantir o direito das crianças e adolescentes, possibilidades de convivência familiar e comunitária, além do atendimento às suas necessidades por meio de uma política descentralizada municipal, submetida aos novos mecanismos de controle como os conselhos.

Em 1996, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), por meio da qual também se destacou a importância da educação infantil abordando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, “complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, descreve a estrutura da educação infantil quanto ao atendimento nas creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), verificando com isso a alteração dos parágrafos abaixo por meio da Lei 12.796/2013.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).



Nota-se que a educação infantil foi retratada de maneira específica em artigos tanto da Constituição Federal (1988) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Costa e Oliveira (2011) apontam que, nas leis supracitadas, há um discurso que prega a descentralização em defesa de uma autonomia, transferindo obrigações para os entes federativos e para a sociedade. Ao afirmar que ações políticas da educação infantil foram atribuídas aos municípios, Magalhães (2012) destaca que é necessário precisar com eficiência as ações em relação à educação da infância, e assim elaborar projetos políticos educacionais que promovam recursos para o cumprimento às diretrizes e normas para a educação infantil.

No ano de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), composto por três volumes: 1) Introdução, 2) Formação Pessoal e Social e 3) Conhecimento de Mundo, e distribuído em todo o território nacional. Este documento apresenta objetivos, conteúdo e orientações didáticas direcionadas aos docentes de educação infantil de 0 a 5 anos, servindo como uma ferramenta de reflexão para o trabalho do professor. Embora não se constitua um documento mandatário, muitas instituições organizaram suas atividades e propostas pedagógicas, a partir das orientações dos RCNEI, e por isso é considerado como um marco para a educação infantil, recebendo críticas positivas e negativas no que se refere ao conteúdo e à elaboração.

Para Campos (2002), esse documento é caracterizado pelo desencontro com a visão de muitos pesquisadores da área, uma vez que a concepção “etapista” presente no documento é refutada frente às novas teorias do desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, nem obedece a uma sequência rígida de etapas. Para a autora, há falhas na estrutura do material ao apresentar um currículo fechado, propondo um cuidar e educar dividido por áreas do conhecimento, ao passo que estudos já propunham, naquele momento, uma educação infantil pautada no binômio cuidar/educar. Por outro lado, Araújo (2010) considera esse documento como um avanço, pois é o único direcionado especificamente para educação infantil, atribuindo-lhe um mérito que não pode ser desprezado.

Ainda no ano de 1999, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999)<sup>6</sup> de caráter mandatório cujo objetivo era de nortear os planos das políticas educacionais, assim como as práticas pedagógicas de todos os sistemas municipais e estaduais. Segundo Correa (2011), as diretrizes tiveram pouquíssimo impacto na organização do trabalho de creches e pré-escolas, e na maioria dos casos passaram totalmente despercebidas. Corroborando essa perspectiva, Aquino e Vasconcellos (2005) ressaltam que:

Apesar de dispormos de um documento como as DCNEI, o qual representa um avanço em termos de afirmação da condição de cidadania para a pequena infância por se constituir em instrumento para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas, a difusão e apropriação de tal documento pelos profissionais de educação infantil são inexpressivas. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 114).

Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista para dez anos (2001- 2010). O PNE previu ampliar, nos primeiros cinco anos, a oferta de educação infantil, e assim atender a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos). No final da década, ampliaria o atendimento para 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. Oliveira (2007) afirma que não houve uma dotação orçamentária que acompanhasse a inserção da educação infantil no sistema educacional, assim percebe-se a ausência de mecanismos de financiamento.

A expansão da educação infantil não pode ocorrer somente na dimensão quantitativa, mas deve vir acompanhada de qualidade, que implica em valorização dos recursos humanos expressa por meio de reconhecimento em nível salarial, pela qualificação profissional e por condições dignas de desenvolverem seus trabalhos. (CAMPOS 2002, p. 7).

A Política Nacional de Educação Infantil lançada em 2006 trouxe em seu conteúdo diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Este documento preconiza o direito da criança à educação infantil e aponta como objetivo a expansão do

---

<sup>6</sup> Este documento foi revogado em 2009, pela publicação da revisão das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil.

atendimento. Desse modo, as instituições deveriam assegurar o acesso à educação infantil, oferecendo espaço digno e atividades que a reconheçam em sua totalidade, respeitando suas especificidades e sua diversidade cultural. Kramer (2000, p. 9) afirma que “[...] políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder”. Outro objetivo desta política refere-se à garantia aos recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação infantil, a fim de cumprir a meta número um, estabelecida no PNE.

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Entrou em vigor no ano de 2007, com previsão de se estender até 2020 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>7</sup>, abrangendo todas as etapas da educação básica: creche, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Oliveira (2007) aponta que o FUNDEB não solucionará toda a problemática da educação infantil, uma vez que a questão da qualidade ainda deixa a desejar. Isso porque grande parte das concepções de educação está pautada no modelo conservador, cartesiano e tradicional de educação infantil. Assim, a autora afirma que para uma melhoria da qualidade é fundamental um maior investimento na formação dos professores.

O ano de 2009 presenciou a publicação da revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* DCNEIs (BRASIL, 2009), fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. E revogam a Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999 citada anteriormente. Trata-se de um documento orientador e de caráter mandatório para a organização e elaboração das

---

<sup>7</sup> É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>)

propostas pedagógicas, de modo que se reconheça a criança como sujeito histórico e cultural, que constrói sua identidade no convívio das interações cotidianas individualmente e no coletivo.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Esse documento orienta a estruturação das práticas pedagógicas e serve como base para planejamento e organização das atividades realizadas na educação infantil. Defende que as crianças inseridas nas instituições estejam envoltas num espaço de diversidade cultural por excelência, e que os costumes e valores de todos delineiam a pluralidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, as DCNEIs fomentam o conhecimento produzido na escola e pelas crianças no meio de seu grupo.

Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda de humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder. O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania. (KRAMER, 2000, p. 9).

A formação para a cidadania pautada na superação das desigualdades educacionais também é abordada nas diretrizes do Plano Nacional de Educação cujo texto contempla todas as etapas da educação, por meio de metas e estratégias, determinando que municípios e Estados elaborassem seus planos decenais de educação.

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, no qual foram estabelecidas 20 metas que devem ser alcançadas na vigência de dez anos. O Plano Nacional de Educação foi aprovado por meio da Lei 13.005/2014 que em seu

artigo 7º determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. Diante disso, nota-se que Estados e municípios e Distrito Federal e a União tendem a organizar seus planos e ações em regime de colaboração para promover, entre as várias metas estabelecidas, a formação docente.

Art. 8º - Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. (BRASIL, 2014).

A meta número um trata a expansão do atendimento da educação infantil e, desse modo, abrange os aspectos que envolvem a qualidade, o acesso e a avaliação da educação da infância.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

As políticas públicas caminharam e apresentaram avanços, no sentido de garantir o direito de frequentar creches e pré-escolas, usufruir um espaço adequado e próprio com infraestrutura e professores capacitados. Assim, para o presente estudo, destacam-se as metas 16 e 17 que mencionam:

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

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A preocupação com a infância perpassa também a questão da formação dos docentes da educação infantil. É necessário que exista investimento nesse campo

além daqueles em infraestrutura, de modo que as esferas públicas: federal, estadual e municipal cumpram seu papel na direção de favorecer, garantir e contribuir para promoção de melhoria de qualidade na educação infantil.

Nesse contexto, é relevante que exista uma atenção voltada para a elaboração e efetivação das políticas públicas, como cumprimento do direito à formação docente por parte dos municípios brasileiros, pois estas procuram garantir o acesso a conteúdos que abordem as particularidades da infância e da educação infantil, cujas práticas pedagógicas possam ser pensadas e (re) elaboradas, a partir dos encontros formativos.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e perspectivas**

Esta seção tem como objetivo discorrer sobre a formação continuada das profissionais da educação infantil. Inicialmente será abordada a formação inicial docente, ou seja, os cursos de graduação, isso porque os autores, ao tratarem da formação continuada, abordam as deficiências e problemas da formação inicial. Posteriormente serão abordadas a formação continuada e as políticas públicas que tratam sobre esse assunto, tais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica (2015).

Na busca por um atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil, há um campo de estudo e debate direcionados para a formação inicial e continuada do profissional, bem como para a valorização docente. A formação docente, inicial ou a continuada, é indispensável para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Não há necessidade de supervalorizar uma em detrimento da outra, pois ambas possuem suas peculiaridades e são fundamentais para a construção da carreira docente. Nesse sentido Barreto (1994) afirma que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento (BARRETO, 1994, p. 11).

Nessa direção, Kappel, Aquino e Vasconcellos (2005) destacam que o investimento na formação inicial e continuada na educação infantil é um dos fatores fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade. Para os autores, esses fatores foram produzidos ao longo da história da educação infantil. Assim, é relevante levar em conta os conhecimentos acumulados pelos docentes que já estão em serviço, bem como “reconhecer o pluralismo e a diversidade cultural como fatores de garantia de singularidade das ações educativas de cada região” (p.118).

A formação continuada não substitui e tampouco possui importância maior que a formação inicial. Ambas são essenciais para a formação docente, cada uma

com suas respectivas contribuições. Contudo, ao se pensar numa educação de qualidade nas instituições de educação infantil, acredita-se que a formação inicial possua papel importante para a atuação desses docentes, porém se verificam problemas nas estruturas curriculares dos cursos de graduação por meio de estudos que vêm sendo realizados por diversos autores.

### **3.1. Formação inicial de professores**

Com relação à formação inicial, observa-se que os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular que visa a formar os professores dos mais variados níveis: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, gestores, coordenadores. Kishimoto (2002, p. 108) afirma que para “atender os inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidade que não leva à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos.” Assim, Gatti (2010, p. 1375) ressalta que “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”. Corroborando essa ideia Kramer (2005, P. 154) destaca que:

A fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, agravada pela própria fragmentação do trabalho na sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, que muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho e a óptica dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Kishimoto (2002) aponta que as instituições de formação inicial adotam em seus cursos de formação docente uma proposta curricular fragmentada, que não considera a criança no seu todo, tampouco sua singularidade. Para a autora, há um agravante nesses cursos de formação docente, ao separar a formação geral da formação especializada, “desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a educação infantil” (KISHIMOTO, 2002, p. 110).

Dessa maneira, observa-se que os cursos de formação inicial formam alunos para atuarem em salas de aula, por meio de uma proposta curricular que não atende



às especificidades das crianças. Mesmo que proponham o estudo de teorias que embasam a educação na atualidade, não é vivenciado em sua formação inicial o aprendizado por meio de ações globais, prevalecendo, assim, uma educação fragmentada em disciplinas.

Ao retratar o motivo por que é importante formar professores, Gatti (2015) defende que os mesmos necessitam serem portadores de conhecimento sobre o campo educacional, além de uma formação humanística e científica, dessa maneira, eles se tornam profissionais, professores mestres, e não ensaístas ou quebra-galhos. Para a autora, ainda persiste uma concepção de que qualquer um pode “dar aula”, desde que possua um mínimo de conhecimento sobre alguma área do conhecimento e saiba se comunicar. Assim, paira sobre a docência uma banalização da atividade de modo que desdenha todo conhecimento construído cientificamente no campo da educação. Diante disso, Gatti (2015) aponta que é preciso uma formação sólida dos professores da educação básica, pois:

Professores de qualquer nível ou modalidade educacional não podem ser apenas improvisados nas condições da contemporaneidade, porém sua formação também não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir de uma perspectiva filosófica e ética e da sua função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização-ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil. (GATTI 2015, p. 232).

De igual modo, a formação inicial universitária é destacada por Gomes (2013) como parte importante da trajetória do profissional, representando o momento “de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial” (p.57). Em relação à formação inicial dos professores de educação infantil, de modo específico, Kramer (2002) destaca que:

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância –

sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. (KRAMER, 2002, p. 129).

A partir disso, pensa-se numa formação inicial dos professores de educação infantil que, ao mesmo tempo em que circunscreva as particularidades infantis, promova a construção de espaços coletivos de discussão das práticas embasadas nos saberes plurais, conduzidas por uma reflexão crítica.

### **3.2 Formação continuada de professores**

A formação continuada retratada neste estudo está direcionada para a educação infantil, de modo que aborda o assunto à luz dos teóricos que estudam sobre o tema. Nesse sentido, Gatti (2008) aponta que ora o termo se restringe aos cursos oferecidos após a graduação, ora ele é abrangente compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o aprimoramento profissional realizado por meio das reuniões pedagógicas, congressos, cursos de diversas naturezas e formatos.

Segundo Gatti (2008), a formação continuada recebeu grande destaque no fim do século XX, considerada como requisito para o trabalho, cujo discurso pautava-se na ideia da atualização constante, na necessidade de renovação em todos os setores profissionais e também educacional. O termo *formação continuada* utilizado atualmente já recebeu outras denominações, como afirma Kramer:

Formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo). (KRAMER, 2005, p. 218).

Os variados termos utilizados denotam como se configuraram as formações, e como eram considerados os professores, ao realizá-las, e que representavam também as tendências pedagógicas de cada época.

A realização da formação continuada está intrinsecamente ligada à ideia de qualificar, de desenvolver competências e apresentar melhorias para o ambiente de

trabalho, além de promover a aprendizagem e otimizar as práticas. Mendes (2013, p. 55) destaca que a formação continuada para os docentes busca formar profissionais “capazes de organizar situações de aprendizagem, com postura necessária ao ofício, desenvolvendo competências profissionais, usando práticas de formação fundamentada e refletida”.

A formação continuada dos professores é aspecto relevante, ao se pensar em qualidade da educação, pois promove reflexão e organização das ideias, planejamento das práticas e avaliação das mesmas. Para tanto, é necessário oportunizar espaços onde os professores interajam e busquem os sentidos da profissão, a partir da reflexão sobre os saberes construídos a partir das práticas pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação. Imbernón (2011) destaca uma formação continuada permeada pela construção de um conhecimento profissional coletivo, sendo assim:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

Nessa perspectiva, Freire (2012) aponta que os profissionais que trabalham com as crianças necessitam estar em processo contínuo de formação, o qual possibilita, ao educador dessa faixa etária, ampliar seus conhecimentos sobre a educação infantil e suas singularidades, bem como promover de maneira ampla experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, a autora acredita na formação do educador relacionada intrinsecamente com a formação do cidadão, seja criança, jovem ou adulto e, assim, almejar uma educação “de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis [...]) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem” (p. 79).

Em relação à perspectiva crítico-reflexiva, Nóvoa (1995) ressalta que o professor é uma pessoa, uma parte dessa pessoa, desse modo, estar em formação é um investimento pessoal que implica na análise dos projetos próprios, construindo

assim, uma identidade, que também é uma identidade profissional. Para isso, é importante conceber espaços de interação entre “as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NOVOA, 1995, p. 25). Para o autor, a formação não deveria ser unicamente elaborada objetivando a dimensão pedagógica, é necessário que o professor usufrua de (auto) formação, que compreenda a globalidade do sujeito de maneira que permita construir sua autonomia docente.

Corroborando essa ideia, Imbernón (2010) destaca a formação docente pautada na subjetividade dos professores, na formação da identidade docente, incorporando a narrativa dos professores à ética da formação continuada. Dessa maneira:

O reconhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem. (IMBERNÓN, 2010, p. 79)

Assim, verifica-se que a formação continuada é o espaço de formação docente cujos conteúdos vão além da leitura de textos e realização de oficinas e seminários. Trata-se de um momento no qual o docente reflete sobre suas práticas, reelabora suas ações e busca elementos que viabilizem o pensamento autônomo, de modo que permita construir sua identidade profissional e pessoal, num processo contínuo, interativo, dinâmico, reflexivo e, sobretudo, coletivo. Imbernón (2011, p. 87) ressalta que para que isso ocorra é necessário:

Um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo.

Ao considerar a formação como processo de autorreflexão, Nacarato (2013, p. 4) defende que a “escola tem sido apontada como lócus privilegiado de formação e trabalho coletivo, como instância de reflexão e pesquisa do professor”. Para o autor, é enriquecedor desenvolver formação no local de trabalho, em específico no

caso dos professores, pois o ambiente colaborativo desenvolve o trabalho em equipe substituindo uma cultura individualista.

A formação centrada na escola é defendida por Imbernón (2011) como meio para desenvolver um paradigma colaborativo que se baseia em alguns pressupostos como: promover a autonomia das escolas para que ocorram as mudanças necessárias quanto ao processo “ação-reflexão-ação”, desenvolver processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença, além de modificar sua própria realidade cultural. Além disso, compreender a colaboração como filosofia de trabalho, e não somente como estratégia de gestão; e procurar desenvolver novos valores:

Em vez de independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

A formação desenvolvida na escola permite que mudanças ocorram contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Nóvoa (1995), a formação não se faz antes da mudança, mas sim durante, pois as escolas não mudam sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das escolas onde trabalham.

Nesse sentido, Mendes (2013, p. 59) afirma que:

É fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno.

Pensar em formação continuada para professores na educação infantil é necessário na medida em que a reconhece como oportunidade de refletir, sobretudo, sobre as concepções de infância, de criança, bem como práticas docentes. “É fundamental valorizar o saber produzido na prática sem abrir mão de fazer uma análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos acontecimentos sociais” (KRAMER, 2005, p. 225), de modo que essa

formação seja, além de instrumento de intervenção nas práticas, um espaço de construção coletiva, que valoriza a dimensão cultural de todos os envolvidos nesse processo. Assim, é relevante:

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização, de um lado, com ganhos e termos de planos de carreiras e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, nestes países, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais (KRAMER, 2002, p. 130).

Desse modo, a autora destaca uma formação continuada que contribua de forma global não somente para sua profissão (planos de carreira e salários) mas, sobretudo, que essa formação contemple os aspectos culturais, éticos e políticos. Desse modo, uma política de formação direcionada aos profissionais da educação infantil necessita “reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com crianças, seja com os adultos que com ele atuam” (KRAMER, 1994, p. 24).

A partir do que propõe o referencial teórico sobre a formação continuada docente, verificam-se os aspectos essenciais presentes em sua concretização, cujas ações viabilizam uma formação voltada para as dimensões pessoais e profissionais, realizada no ambiente de trabalho, como espaço privilegiado para reflexão e pesquisa docente de forma cooperativa. Com oportunidades para a reflexão individual e coletiva sobre os saberes docentes construídos a partir das práticas pedagógicas que privilegiam a formação humana e cultural da criança.

Sendo assim, nota-se que as políticas de formação continuada docente voltadas aos profissionais da educação infantil destacam ações docentes concernentes à reflexão de sua prática, troca de experiências, aspectos que envolvam sobre a dimensão cultural e saberes plurais. Contudo, tais ações dependem de um projeto de formação assumido pelos docentes, mas, sobretudo é importante que as instâncias de formação, as agências formadoras, os governos, assim como as instituições de ensino, também cumpram seu papel na construção de um processo formativo. Frente a essa realidade Oliveira, Ferreira e Barros (2011) elucidam que:

Refletir sobre suas ações como docente, centrar sua atenção na forma como a criança constrói seu conhecimento, articular os diferentes conhecimentos, diversificar suas experiências formativas, dentre outros, correspondem a aprendizagens que demandam tempos, espaços e condições, inclusive, materiais, que garantam a participação e a dedicação nesses processos: requerem investimento por parte das agências formadoras: os cursos e os programas de formação em serviço. Em outras palavras, a formação apenas se torna possível a partir de um claro projeto político assumido e sustentado coletivamente pelos professores, certamente, mas principalmente pelas diferentes instâncias de governo, pelas universidades e instituições de ensino e formação docente e pela sociedade como um todo (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 27).

Corroborando essa perspectiva, Lanter (2012) concorda que elaborar políticas públicas não é suficiente para circundar a problemática que envolve a formação do profissional de educação infantil. Para a autora, “a produção do conhecimento por meio de pesquisas e dos projetos de extensão realizados pelas universidades são tão necessários quanto às ações do poder público” (p. 155). Verifica-se, assim, a relevância da formação continuada e as contribuições para o presente estudo, ao analisar as políticas públicas que respaldam a formação continuada de professores, no contexto da educação infantil.

### **3.3 Políticas públicas de formação continuada de professores**

Em 1994, o Ministério da Cultura e Educação (MEC) lançou um documento denominado “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, composto por textos apresentados no Encontro Técnico sobre a “Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, realizado em Belo Horizonte, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

Este documento traz questões que situam a necessidade de pensar na formação do profissional de educação infantil, analisando o currículo (especificar qual – criança ou professor?), questões entre o *cuidar e educar* e os aspectos que envolvem a formação de professores, bem como as políticas públicas que subsidiam tal formação. Apresenta aspectos sobre a formação de professores de educação infantil como, por exemplo, a formação dos profissionais de creche e pré-escola, o papel da universidade na formação dos profissionais, apresenta também os

subsídios para uma política dos profissionais de educação infantil. Ao reconhecer a importância de uma política pública para os docentes de educação infantil, Kramer destaca que esta “[...] precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar qualidade de trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com elas atuam” (KRAMER, 1994, p. 24).

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) faz referência sobre a formação dos docentes nos três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, descrito no artigo 61 e também no inciso I, Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 1996).

Verifica-se que a lei ainda permite a formação inicial em nível médio para os professores que atuam nos três níveis de ensino. Logo o artigo 62 admite a licenciatura plena como formação mínima para quem pretende atuar na educação infantil e no ensino fundamental I, redação dada pela Lei 13.415 de 2017.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O artigo 62º, nos seus parágrafos 1º e 2º, incluído pela Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009), afirma que a formação inicial e a continuada deverão ser promovidas em regime de colaboração pela União, Distrito Federal, Estados e municípios, podendo assim, utilizar recursos tecnológicos e opção pela modalidade a distância. O parágrafo único do mesmo artigo enfatiza a formação continuada no próprio local de trabalho ou em instituições de nível superior, e inclui os cursos de graduação e pós-graduação. Percebe-se que a formação continuada está respaldada por lei, de modo a garantir a capacitação dos docentes.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em



instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

No que se refere às instituições de ensino superior, o artigo 63 indica a responsabilidade por manterem além dos cursos de formação inicial (Inciso I), os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Inciso II) (BRASIL, 1996).

Com relação à formação inicial feita pelas instituições de ensino superior, Nóvoa (1995, p. 30) afirma que “é preciso fazer um esforço de troca e partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”. Nota-se a necessidade de ações conjuntas entre as instituições superiores e as unidades responsáveis pela formação docente, no intuito de viabilizar um processo de formação continuada permeada por uma política pública que garanta e assegure a efetivação da mesma. Buscando com isso refletir sobre a especificidade da infância, e também quais concepções de infância e educação infantil têm subsidiado as práticas docentes.

Nove anos depois, em 2005, o Ministério da Educação lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em nível médio. Este programa é destinado especificamente aos professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas, e que não possuem a formação exigida pela legislação. É realizado por meio de parceria entre os Estados, municípios e instituições de ensino superior, com duração de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um.

A metodologia é pautada em atividades a distância e presenciais, além do material impresso e videográfico bem como a orientação dos tutores (BRASIL, 2005). Com relação aos resultados obtidos por esse programa, pesquisas como a de Sambrano, Trindade e Tanus (2015, p. 12) apontam que houve mudanças de concepções e ressignificações as quais “foram possibilitadas pela formação efetivada por meio do programa Proinfantil que permitiu às profissionais associarem o estudo teórico com a prática vivenciada no cotidiano das instituições”.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), define princípios e condições de ensino e aprendizagem a serem observados pelos

órgãos do sistema, e instituições de ensino superior, para os cursos de Pedagogia. Com relação à estrutura dos cursos de Pedagogia, destaca-se:

[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar (alínea g, inciso I Artigo 6º). (BRASIL, 2006).

Este documento indica a importância de conhecer a realidade da população brasileira, a origem das crianças e seu contexto histórico e sociocultural. Esse conhecimento pode ser enriquecido por meio do estágio supervisionado de 300 horas que deve ser realizado, prioritariamente na educação infantil, posto pelo (BRASIL, 2006) Inciso II, artigo 7º. Outro documento que fornece subsídios para a formação inicial e continuada de professores foi publicado na forma de Resolução, de caráter mandatório, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O seu texto apresenta os temas, a função e como deve estar organizado o currículo da educação infantil. Também faz referências quanto ao currículo, concepção de criança e a avaliação, além de enfatizar a formação inicial e continuada, afirmando que estas devem ser assumidas como “compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) aborda a formação continuada em sua meta 16 e aponta os aspectos a serem atingidos.

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

Percebe-se que têm sido frequentes as inúmeras discussões e estudos sobre a formação docente para a educação básica no tocante às políticas, aos

currículos entre outros aspectos, o que demonstra as legislações abordadas neste estudo. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) apresentam 13 aportes considerativos, os quais objetivaram garantir maior organicidade das políticas. Dourado (2015) aponta que tais diretrizes evidenciam os processos que envolvem “[...] o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para educação básica e educação superior, incluindo a pós-graduação” (p. 306).

A concretude desse projeto formativo é abordada no artigo 3º no seu 6º parágrafo cujo texto cita os aspectos a serem contemplados:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

Nota-se que o processo formativo e sua institucionalização, tratados nas diretrizes, enfatizam a necessária organicidade estabelecida por meio da parceria e articulação entre a instituição de educação superior e as instituições de educação básica. Essa perspectiva articulada é compreendida como contribuição para superar “a dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315). Para o autor, as novas diretrizes tendem a contribuir, proporcionando melhorias no atendimento de demandas, no campo educacional, às questões e

políticas referentes à valorização dos profissionais de educação, carreira, salários e condições de trabalho. Ainda destaca-se que:

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino aprendizagem na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 316).

Para atender às especificidades do exercício docente, de modo a ampliar as oportunidades de formação dos mesmos, foi elaborado o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). Dentre todos os princípios elencados, há aqueles que mencionam a formação continuada, tal como o artigo 2º inciso IV que estabelece “a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada, e no inciso V observa-se “a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino”. Trata-se de um documento que elabora uma política pública descrita por meio de ações e programas que visam a atender à realidade educacional, bem como às demandas do exercício docente, que em seu artigo 8º determina:

II- assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;  
III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica;  
IV- promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. (BRASIL, 2016).

As ações acima mencionam a formação continuada por meio de cursos de pós-graduação ou, ainda, como uma segunda licenciatura, e também uma formação que envolva concomitantemente a formação (ensino) e a atuação docente. Assim, entende-se que formar professores implica no conjunto formado pelo conhecimento teórico e pela prática vinculada à realidade. Nessa perspectiva, Kramer (1994)

destaca que “as políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de forma oposta” (p. 25). Assim, a autora aponta que cada etapa precisa ser percebida como “desconstrutora”, ou seja, eliminar a visão mitificadora de que um determinado conhecimento representa um “bom caminho”, ou uma boa resposta porque advém de pesquisas bem fundamentadas, dessa maneira:

As políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas com práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática. (KRAMER, 1994, p. 25).

Corroborando essa perspectiva, Pimenta (1994, p. 44) afirma que na “formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes”.

Entre todas as ações estabelecidas no artigo 12 do Decreto nº 8752/2016, notam-se aquelas referentes à formação continuada, tais como “residência docente, formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica; mestrados acadêmicos e profissionais para graduados”, estabelecidas por meio dos artigos:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;  
IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica. (BRASIL, 2016).

O artigo 13 dessa mesma lei contempla que “os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica”. Nota-se a necessidade de uma formação docente em que prevaleçam os aspectos ligados aos conhecimentos teóricos e científicos, assim como aqueles que tratam da construção da pluralidade cultural, subsidiados por situações das práticas docentes que ocorrem diariamente.

Na direção de pensar a formação continuada no contexto da educação infantil, percebe-se que esse processo se concretiza na medida em que todas as

instâncias envolvidas estabeleçam parcerias. Assim, as universidades, esferas governamentais como prefeituras e secretarias dialoguem na intenção de propor uma formação continuada com qualidade e, dessa maneira, propiciem um processo formativo pautado na consolidação de conhecimentos e aprendizagens para todos os atores desse processo.

Assim, é fundamental que os municípios elaborem suas políticas públicas para a formação continuada de professores e, dessa forma, estabeleçam os princípios que norteiam essa formação, a partir de uma análise do contexto educacional. Isso porque se observa com certa frequência que as formações têm sido realizadas nos horários de ATPCs<sup>8</sup>, e os coordenadores pedagógicos as elaboram sem consulta aos professores, e com bases em seus próprios conhecimentos. Outra situação presente é a contratação de empresas pelos municípios que elaboram pacotes de formação para professores. Estas por sua vez raramente são elaboradas a partir das particularidades do contexto escolar de cada instituição. Diante disso, é relevante que sejam elaboradas e implantadas pelos municípios as políticas públicas de formação que contemplem em seus princípios jurídicos momentos coletivos de reflexão, discussão e elaboração desse processo formativo.

---

<sup>8</sup> Aulas de trabalho pedagógico coletivo.

#### **4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA POR DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Nesta seção, é apresentada a metodologia da pesquisa que contém os dados coletados para caracterização dos dois municípios estudados, assim como das professoras participantes da pesquisa, coleta e análise de dados. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários com as professoras e entrevistas com as coordenadoras. Esses instrumentos possuem questões semelhantes no intuito de identificar as opiniões das duas categorias, sobre os mesmos aspectos e, a partir disso, fazer uma comparação para compreender o que pensam professores e coordenadores sobre a formação que é realizada.

Assim, são apresentadas as informações advindas dos questionários aplicados junto às professoras, contendo: representações sobre a contribuição da formação inicial para a atuação na educação infantil; a compreensão das docentes sobre o que é formação continuada e como esta é realizada nos municípios quanto à frequência, modalidades e temas, bem como a sugestão das professoras em relação aos temas a serem trabalhados; e por fim as expectativas sobre formação continuada e plano de carreira.

Em seguida, são apresentados os dados referentes às entrevistas das coordenadoras da educação infantil de ambos os municípios, contendo os dados pessoais e profissionais. Além dessas informações, foram levantadas outras referentes ao entendimento sobre o conceito de formação continuada e respectivas políticas públicas, considerações acerca da receptividade das professoras sobre a formação e sua contribuição para a atuação futura; além da relação do plano de carreira com a formação continuada, e o impacto desta no trabalho docente.

##### **4.1. Local de pesquisa**

O **município A** possui aproximadamente quarenta e sete mil habitantes, de acordo com as estimativas do IBGE. A economia do município destaca-se pela siderurgia, laminação, fabricação de peças agrícolas, fabricação de sapatos e principalmente pelas usinas de açúcar e álcool. Além disso, o comércio possui

grande relevância para a economia, pois é considerado ponto de referência para as cidades da região.

Em relação à educação, o município possui cinco escolas infantis particulares e as EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEIS (Centro de Educação Infantil) distribuídas em vários bairros; Ensino Supletivo-EJA (Alfabetização de Jovens e Adultos), Escola Técnica de Artes Municipal. Estes dados e os seguintes foram informados pela coordenada pedagógica participante da entrevista.

A rede municipal de ensino é formada por professores de educação infantil (3 a 4 anos), do ensino fundamental I (1º ano), e do ensino fundamental II (Artes e Educação Física). Atende ao ensino fundamental I (1º ano) locado em seis escolas de educação infantil, atendendo aproximadamente 520 crianças, com o corpo docente formado por 24 professores. Há também nove professores especialistas de Educação Física e nove professores de Artes que lecionam educação infantil e ensino fundamental.

A pré-escola (4 a 5 anos) atende, aproximadamente, a 900 crianças, matriculadas em seis Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs, distribuídas em salas denominadas Pré I e Pré II, atendidas por 68 professoras. Todas as professoras são efetivas e ingressaram por meio de concurso público.

O município possui sete Centros de Educação Infantil – CEI que atendem a 820 crianças. Dentre os sete, dois atendem às crianças de 4 e 5 anos em período integral. As outras cinco instituições atendem somente de 0 a 3 anos. Dentre os Centros, seis oferecem atendimento de maternal II (3 anos), que atendem a 180 alunos distribuídos em doze salas de aula. O município não possui professor para atender à demanda de 0 a 2 anos e 11 meses, nessa faixa etária as crianças permanecem o período integral somente com o educador<sup>9</sup>.

Para atender a toda a demanda de todos os CEIs, existe um educador do sexo masculino e 70 educadoras (mulheres) efetivas, que ingressaram por meio de concurso público. Todos os educadores realizam a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo -ATPC e ganham por essas duas horas semanais como horas extras. Os

---

<sup>9</sup> Esse profissional possui curso superior em Pedagogia, porém não é considerado professor, é denominado de educador.



ATPCs remunerados como horas extras surgiram a partir de reivindicações dos profissionais, pois os mesmos pleiteavam esse tempo para elaborar, de forma coletiva, as atividades a serem desenvolvidas na semana, com suas respectivas turmas. Tal reivindicação foi levada ao Setor da Educação que, por meio de um parecer jurídico, aprovou a solicitação.

O município possui uma parceria com três instituições filantrópicas que atendem 485 crianças de 0 a 5 anos, em período integral. As entidades são mantidas com recursos próprios, porém a Prefeitura contribui com alimentação e oferecimento de professores que pertencem ao quadro docente do município.

Os prédios onde funcionam as EMEIs e as CEIs da administração direta são públicos, e mantidos exclusivamente por recursos públicos. Todas as instituições passaram por reformas recentemente, todas as salas de aula, tanto de EMEIs quanto CEIs, incluindo as instituições filantrópicas, possuem lousa digital com acesso na internet, por meio de banda larga. As salas possuem armários planejados com portas de correr e ar condicionado. As seis EMEIs possuem sala de informática, com aproximadamente 15 computadores cada uma.

Todas as instituições possuem uma brinquedoteca, um acervo diversificado com variados livros infantis e um playground de plástico que atende às normas do Inmetro. Cada EMEI possui uma diretora/coordenadora pedagógica, um escriturário, uma merendeira, uma auxiliar de cozinha, duas faxineiras e uma inspetora. O quadro docente é formado por professores de Educação Física, Arte, Informática e professores das turmas.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou “problemas comportamentais” são encaminhadas para a Clínica de Educação Municipal de Apoio à Criança (CEMAC) que conta com duas psicopedagogas e uma psicóloga.

O **Município B** possui aproximadamente vinte mil habitantes, segundo dados do IBGE. Sua economia está voltada para produção de máquinas agrícolas, transportes e logística, uma empresa de fertilizantes e um Terminal Integrador especializado em cargas de açúcar. Estes dados e os seguintes foram informados pela coordenada pedagógica, participante da entrevista.

Em relação à educação, o município possui uma escola particular infantil e EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEIS (Centro de Educação Infantil) distribuídos em vários bairros; Ensino Supletivo-EJA (Alfabetização de Jovens e Adultos). A rede municipal de ensino é formada por 219 professores de

educação infantil de 0 a 5 anos, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e de ensino fundamental II (5º ao 9º ano).

O município atende ao ensino fundamental I, distribuído por cinco escolas, totalizando aproximadamente 1.718 alunos, com um corpo docente formado por 72 professores. Os alunos do ensino fundamental II estão distribuídos em duas escolas, totalizando 1.412 alunos, e seu corpo docente conta com 85 professores.

A educação infantil do município conta com cinco Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs que atendem a 321 crianças de 0 a 3 anos, em período integral. Para atender a essa demanda, existem 28 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), e 19 professores. A partir do berçário II, (2 anos) as crianças são atendidas por um ADI e também por um professor.

A educação infantil de 4 e 5 anos também é atendida nas CMEIs em período integral, totalizando 576 crianças e 32 professores. Há uma única Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI que atende a 214 crianças distribuídas em dois períodos, e conta com 10 salas e 11 professores, sendo um de educação física. As salas de aula (4 e 5 anos) não possuem auxiliares, mas somente os docentes de sala.

Todas as profissionais (docentes e ADIs) são efetivas, ingressaram por meio de concurso público. Com relação ao HTPC<sup>10</sup>, somente as professoras o realizam, as ADIs não participam. O currículo da educação infantil conta com apenas o professor de Educação Física, uma vez por semana e não há especialista de Artes. As professoras de sala desenvolvem atividades diárias de Arte junto às crianças, promovendo espaços de apreciação estética, de produção e criação do fazer artístico. As produções de massinha, esculturas e pinturas são expostas nas paredes da escola, desde a entrada, secretaria, e nos corredores.

As CMEIs e a EMEI funcionam em prédios públicos, e duas CMEIs foram recentemente construídas. As outras quatro são construções mais antigas e necessitam de reformas na parte física. As salas possuem uma lousa convencional e ventilador, e a EMEI não possui sala de informática. Há um acervo diversificado de livros, e brinquedos variados espalhados pelas salas de aula.

---

<sup>10</sup>Neste município, ainda utiliza a sigla HTPC para denominar Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

As escolas possuem diretora que também assume o posto de coordenadora, um escriturário, uma merendeira e duas faxineiras. O quadro docente é formado por professores de Educação Física e professores de turmas.

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhados para a única psicopedagoga do município que atende nas escolas uma vez por semana. Os casos identificados como “problemas comportamentais” e também problemas na fala são encaminhados para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

### *Relação da pesquisadora no lócus de pesquisa*

A pesquisadora trabalhou no Município A como professora de educação infantil por 20 anos, lecionando para crianças de quatro e cinco anos. Nesses vinte anos atuou em cinco escolas, no entanto, sempre era solicitada a substituir no contra turno, quando as professoras se ausentavam. Desse modo, foi se relacionando com todas as professoras e conhecendo as diversas realidades do município.

Em 2015, recebeu o convite para assumir a direção de uma escola municipal, na qual iria assumir a direção e a coordenação pedagógica. Permaneceu no cargo por dois anos, no início de 2017 recebeu o convite para ser assessora técnica pedagógica do Ensino Fundamental, bem como assumir as pastas dos convênios do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). A relação da pesquisadora com o Município B inicia-se em 2010, quando ingressou por meio de um concurso público para lecionar para o Ensino Fundamental I. Trabalhou por dois anos na educação de Jovens e adultos (EJA), no ano de 2012, assumiu uma sala de 3º ano na mesma escola, no período vespertino. Em maio de 2012, foi convocada para assumir o cargo de psicopedagoga e atuou por dois anos, atendendo às crianças das escolas municipais que eram encaminhadas por suas professoras. Concomitante a esse trabalho, reunia-se com os professores durante os HTPCs, para que os mesmos pudessem tirar suas dúvidas em relação ao processo ensino-aprendizagem e, principalmente, em relação aos alunos que foram encaminhados para o atendimento. Desse modo, visitou todas as escolas de Ensino Fundamental I e duas CMEIs. Em 2014, exonerou-se do cargo.

### *Coleta de dados*

A coleta de dados foi realizada no quarto bimestre do ano de 2016, e participaram da pesquisa 19 professoras do Município A, e 17 do Município B, num total de 36 que lecionavam nos dois municípios, junto às crianças de idade pré-escolar. Participaram, também, as duas profissionais responsáveis pela educação infantil em cada uma das cidades. Embora as entrevistadas desempenhassem funções semelhantes, os cargos possuem denominações diferentes. No Município A, é denominado assessor técnico pedagógico e no Município B supervisor da educação infantil, neste estudo, atribuímos o nome de coordenadoras.

O critério de seleção das professoras baseou-se no tempo de docência, deste modo, as docentes foram divididas em dois grupos: um grupo de 10 pessoas que possuíam, em 2016, mais de 20 anos de exercício no magistério, e um grupo de 10 professoras com menos de 10 anos de docência. Para tanto, foi solicitada junto ao departamento de educação de cada município a lista de professores, com o tempo de serviço de cada uma<sup>11</sup>.

Optou-se pelo uso de questionários e entrevistas como ferramentas para coleta de dados. Então, primeiramente foi agendado um horário com as secretárias de ambos os municípios, para que a pesquisadora pudesse explicar detalhes da pesquisa. Após a autorização delas, foi elaborado o documento que permitia a entrada da pesquisadora nas escolas, para realizar a aplicação do questionário com as professoras. Esse documento foi encaminhado com o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP de Franca- SP. Tão logo promulgada sua aprovação (Vide parecer nº 1.751.834, no anexo 1), buscou-se contato novamente com a Secretaria de Educação dos dois municípios. A escolha destas duas cidades se deu em função de proximidade, além de serem locais de trabalho da pesquisadora. No Município A, foram visitadas sete escolas cujos professores participaram da pesquisa e, no Município B, foram três escolas com seus respectivos docentes.

A secretária de educação do Município A encaminhou a pesquisadora até a assessora técnica pedagógica da educação infantil, para que pudesse tomar

---

<sup>11</sup> Os dois municípios possuem professores aposentados, que continuam na docência, contudo, não foram escolhidos os professores que se encontram nessa condição.

conhecimento da pesquisa e, juntas, organizarem o cronograma da coleta de dados. Ao serem apresentadas a sistemática da pesquisa e a importância da participação individual das professoras para responderem aos questionários, a assessora pedagógica compreendeu e orientou que entrasse em contato com as diretoras das escolas, a fim de realizar o agendamento para coleta de dados. Tal procedimento levou em consideração os dias em que as professoras participantes da pesquisa tivessem aulas vagas, pois esse município possui em sua grade curricular aulas de Arte e Educação Física. No entanto, imprevistos acontecem e, em uma escola, a professora de Artes faltou por motivos de saúde, assim, naquele dia, três salas de aula ficaram sem a aula de Artes, pois o município não possui professor substituto para Artes e Educação Física. Desse modo três professoras que teriam aulas vagas e iriam responder ao questionário não puderam fazê-lo, optou-se por responder ao questionário no dia do ATPC<sup>12</sup>. As três professoras ausentaram-se do ATPC e dirigiram-se, uma de cada vez, para outra sala da escola com a pesquisadora, para responder ao questionário.

Em duas escolas diferentes, as diretoras disponibilizaram a sala da diretoria para a realização da coleta de dados. Em três escolas, as professoras não estavam com seus alunos em sala, pois eles estavam na aula de Educação Física, assim, os questionários foram respondidos na própria sala de aula. Em outra escola, a diretora disponibilizou a sala dos professores para a coleta. Desse modo, não houve a necessidade de reunir as professoras em grupo para responder aos questionários, uma vez que foram respondidos individualmente.

Ao conversar com cada professora sobre o objetivo da pesquisa e, sobre como seria a coleta de dados, a maioria demonstrou certo “receio”, temiam responder alguma coisa errada e corriam o risco de não saberem dar algumas respostas. Então foi explicado que elas poderiam responder de forma tranquila, pois as questões não tinham como objetivo analisar o grau de conhecimento pedagógico delas.

Embora os questionários tenham sido respondidos individualmente, a reação de cada professora foi muito semelhante. Dentre as 19, 17 leram as perguntas e responderam em voz alta, direcionando o olhar para a pesquisadora e perguntando

---

<sup>12</sup>

“está correto”? A pesquisadora explicou que elas deveriam responder de acordo com o que pensavam.

Dessas 17, 15 verbalizaram que “não sabiam escrever o que haviam falado”, dessas 15, cinco professoras enfatizaram que “não conseguiria” escrever “de forma culta”. Então a pesquisadora orientou que escrevessem da maneira que fosse mais fácil para elas, sem se preocuparem com padrões de estética (linguagem) da escrita.

De início elas demonstraram um desconforto em responder, em algumas questões perguntavam à pesquisadora se podiam responder a verdade, e se alguém da Secretaria da Educação ia ter acesso aos questionários. Fora respondido que deveriam responder de acordo com a realidade que vivenciam, além disso, os questionários eram de uso exclusivamente da pesquisadora, para sua coleta de dados. Foi ressaltado, também, que não havia identificação pessoal nos mesmos, como critério ético de pesquisa.

Uma professora perguntou se poderia fazer rascunho e depois “passar a limpo”, além de perguntar se teria tempo para isso. A pesquisadora respondeu que ela poderia fazer da maneira como achasse melhor, podendo fazer rascunho, sem se importar com o tempo que isso levasse. Então ela respondeu num caderno, e depois transferiu as respostas para as folhas do questionário. As professoras foram lendo e respondendo às questões, e aos poucos se sentiram mais confortáveis para responder. Ao término, a pesquisadora agradeceu a colaboração. Destacamos que cinco mencionaram que não teriam vontade de participar de outra pesquisa, caso fossem solicitadas.

Em relação ao Município B, a secretária de educação encaminhou a pesquisadora à coordenadora da educação infantil, para que juntas pudessem agendar os dias e horários para coleta de dados. A coordenadora deixou claro que os questionários deveriam ser respondidos nos horários de HTPC, que são realizados uma vez por semana, nos dias em que ela estivesse nas escolas. Uma vez por mês, a coordenadora realiza o HTPC junto às professoras e trabalha com assuntos e temas atuais relativos à educação infantil. Desse modo, os dias, horários e os locais foram escolhidos e determinados por ela, que deixou claro que haveria poucos dias para a realização da coleta de dados. Isto porque cada dia da semana ela estaria numa escola diferente, então não teria como realizar o questionário individualmente, somente em grupos.

Ao chegar às escolas, a coordenadora apresentou a pesquisadora e explicou o motivo da presença e a relevância da participação das professoras ao responder ao questionário. Desse modo, a pesquisadora e o grupo de professoras foram para uma sala, para que pudessem responder às questões. Em todas as escolas, a reação foi semelhante, as professoras demonstraram, inicialmente, oposição para responder, alegando que poderia haver algumas perguntas que elas não soubessem responder. Então, novamente foi explicada a razão e o propósito do questionário. A partir de então, se tranquilizaram e aceitaram responder às questões.

A pesquisadora leu as questões, e as professoras foram respondendo de maneira silenciosa. Quando surgiam as dúvidas, elas chamavam e perguntavam individualmente e em voz baixa. A pesquisadora auxiliava e, na maioria das vezes, as professoras respondiam às questões verbalmente. Ao transcrever na folha, encontravam grandes dificuldades para escreverem o que haviam acabado de falar. Muitas comentavam “eu não sei como escrever isso que acabei de falar, como colocar no papel”. Na questão sobre o que é formação continuada, algumas professoras demonstraram grande desconforto, alegando que não sabia o que era e que não iriam responder. Então a pesquisadora recomendou que depois voltasse nessa questão, mas que não deixasse em branco. Várias vezes elas argumentavam “e se eu escrever coisa errada?” Grande parte das professoras demonstrou insegurança em responder ao questionário. Houve uma professora que respondeu ao questionário murmurando o tempo todo e alegando que aquele dia não era um dia bom para ela responder, uma vez que teve problemas pessoais e profissionais o dia todo. Três professoras se recusaram a participar da pesquisa.

Desse modo, no Município B, os grupos ficaram subdivididos em cinco: Grupo 1: 5 pessoas; Grupo 2: 3 pessoas; Grupo 3: 2 pessoas; Grupo 4: 4 pessoas; Grupo 5: 3 pessoas. Participaram da coleta três escolas, sendo que em uma escola havia dois grupos de professoras para responder às questões no período do HTPC, exigindo que aquelas do último grupo fossem mais ágeis ao responder às questões. Neste município, 17 professoras participaram da pesquisa, isto porque três professoras selecionadas se recusaram a responder ao questionário. Ao final da coleta, metade das professoras comentou que “não foi tão difícil como elas imaginavam”, mas que sentiram dificuldades em algumas questões.

### *Entrevistas semiestruturadas*

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, com as responsáveis pela educação infantil de cada município, em horários previamente agendados. Oliveira (2010, p. 26) destaca que as entrevistas não “são simples reflexos das crenças ou conhecimentos interiores, mas construções que dependem da identificação de categorias e processo de explicação”.

A entrevista pode ser considerada o coração da pesquisa qualitativa e vem geralmente acompanhada de outros instrumentos de pesquisa, como a observação ou questionários completando uma coleta de dados e possibilitando ao pesquisador uma diversidade de dados passíveis de triangulação, podendo resultar em uma satisfatória análise, seja no estudo de caso, na etnografia ou na pesquisa ação. (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A entrevista semiestruturada foi escolhida porque permite coletar dados por meio da linguagem, a partir da interação entre o entrevistado e o entrevistador. Manzini (2004) destaca que:

Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas para investigar como é realizada a formação continuada nos municípios, por meio do relato das responsáveis. A justificativa para realizar entrevista com as coordenadoras se dá em função de que as informações oferecidas por elas contribuem para a análise de compreensão das respostas das professoras, pois além de pertencerem a um lócus diferente, são encarregadas de planejar a formação continuada municipal.

Assim, as coletas de dados foram agendadas com a assessora técnica pedagógica no Município A e com a coordenadora da educação infantil no Município B, e realizadas na semana seguinte após o término dos questionários. No dia da entrevista, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido



(TCLE). A entrevista durou em média uma hora, e ambas as entrevistadas demonstraram calma, segurança e tranquilidade ao responder.

### *Análise de dados*

Com os questionários obtiveram-se inicialmente os dados sobre a formação acadêmica das participantes e o tempo de serviço na educação infantil. Verificaram-se, também, os dados sobre a formação continuada, o conhecimento e a opinião das professoras sobre sua contribuição para o trabalho pedagógico, além dos dados que demonstram como vem sendo realizada nos municípios.

Os dados foram identificados e comparados inicialmente entre as participantes de cada município e, num segundo momento, foram comparados entre os dois municípios. Os dados sobre a vida profissional foram organizados de modo a realizar uma caracterização das professoras quanto ao tempo de serviço na educação infantil e o tempo de trabalho no município, além de apresentar dados sobre a formação acadêmica.

As outras questões tratam da formação continuada, apresentando dados sobre como as professoras a compreendem, como é realizada e qual sua contribuição para o trabalho. A partir disso, foi investigado como ocorre o trabalho de formação continuada em cada município e suas especificidades, para depois realizar uma comparação. A organização e a comparação dos dados foram complementadas pelo uso de teóricos utilizados no estudo, a fim de realizar um diálogo sobre o quanto as propostas se aproximam ou se distanciam do que vem sendo acordado pela literatura.

## **4.2. Caracterização das participantes da pesquisa**

Neste tópico apresenta-se a caracterização das participantes da pesquisa, descrevendo o tempo de docência na educação infantil, o tempo de docência no município e a formação acadêmica. Também são apresentados dados sobre a formação profissional das participantes. Os dados são apresentados seguindo uma ordem, aqueles do *Município A* seguidos pelos dados do *Município B*.

### *Município A*

Inicialmente foi aplicado um questionário às dez professoras com mais de 20 anos de docência, e com um grupo de dez pessoas com menos de dez anos de docência. No entanto, não foi possível atender ao critério preestabelecido, uma vez que algumas professoras com mais de 20 anos de docência não exercem a função docente em sala de aula, pois cumprem funções como coordenadora pedagógica, de maneira que participaram da pesquisa professoras com menos de 20 anos de docência.

Além disso, o grupo com menor tempo de docência não possuía dez professoras com menos de dez anos de docência, somente cinco possuíam nove anos, as outras quatro obtinham mais de dez anos de atuação. As professoras com menor tempo de serviço comentaram que elas ingressaram no último concurso realizado há nove anos, depois disso, não houve mais concurso. Desse modo, quatro professoras, com mais de dez anos de docência em ordem decrescente, participaram da pesquisa, para que o grupo fosse formado. Assim, participaram da pesquisa 19 professoras, pois uma não aceitou participar.

### *Município B*

Neste município também foi proposta a aplicação do questionário junto a dez professoras com mais de 20 anos de docência, e com um grupo de dez pessoas com menos de dez anos de docência. No entanto, não foi possível o cumprimento deste critério, pois, como já citado na metodologia da pesquisa, a coordenadora da educação infantil determinou que a pesquisa fosse realizada em alguns dias específicos e em determinadas escolas. Assim, não foi possível entrar em contato com todas as professoras que possuíam mais de 20 anos de docência, de modo que três professoras, com tempo de serviço próximo à data de corte estabelecida, participaram da pesquisa. Além disso, três professoras não quiseram responder ao questionário, totalizando assim 17 professoras participantes.

#### 4.2.1 Tempo de docência

Para uma melhor compreensão sobre a realidade dos dois municípios analisados, optou-se por elaborar uma tabela cujos dados permitem a comparação entre o tempo de serviço dos professores, dos dois municípios.

**Tabela 1. Tempo de docência na educação infantil nos Municípios A e B.**

Município A			Município B		
Tempo de Serviço (em anos)			Tempo de Serviço (em anos)		
> que 20 anos de docência	Educação infantil	Município	> que 20 anos de docência	Educação infantil	Município
1	27	27	1	33	33
2	26	26	2	28	28
3	26	26	3	27	27
4	25	25	4	25	25
5	25	25	5	25	25
6	25	25	6	19	19
7	25	24	7	18	18
8	23	23	8	18	18
9	19	17			
10	17	17			
< que 10 anos de docência	Educação infantil	Município	< que 10 anos de docência	Educação infantil	Município
11	14	13	9	10	10
12	12	11	10	12	10
13	10	10	11	8	8
14	10	10	12	8	8
15	9	9	13	7	7
16	9	9	14	6	6
17	9	9	15	5	5
18	9	9	16	21	2
19	9	9	17	2	2

No grupo de professoras<sup>13</sup> com maior tempo de serviço no Município A, a mais velha possui 27 anos de docência, e a mais nova, 17 anos. Quanto ao tempo de serviço na educação infantil, observou-se que dentre as dez professoras, oito possuíam experiência com educação infantil antes de trabalhar no município. Analisando o grupo com menor tempo de serviço, observou-se que, dentre as nove professoras, somente duas possuem um ano a mais de experiência na educação infantil. Comparado com o tempo que exercem no município, as outras sete possuem o tempo de educação infantil igual ao tempo exercido no município.

<sup>13</sup> Todas as participantes da pesquisa são mulheres. Fato que permite tratar todas no feminino.

No grupo das professoras com maior tempo de serviço no Município B, a mais velha possui 33 anos de docência, e a mais nova, 18 anos. Quanto ao tempo de serviço na educação infantil, observou-se que, dentre as oito professoras, todas possuíam experiência com educação infantil, concomitante com o tempo trabalhado no município, ou seja, elas ingressaram na educação infantil no município e exercem função até o ano presente. No grupo com menor tempo de serviço, nove professoras responderam ao questionário. Destas, a mais velha possui dez anos de docência e a mais nova, dois anos.

Ao analisar os dados do grupo das professoras com maior tempo de serviço, em ambos os municípios, verificou-se que, exceto uma professora do Município A, todas as professoras possuem o tempo de serviço na educação infantil concomitante ao tempo exercido no município, ou seja, elas ingressaram no município como sua primeira experiência profissional e permanecem até o corrido ano da pesquisa.

Em relação ao grupo com menor tempo de serviço, verificou-se que há duas professoras de cada município que possuem tempo de experiência na educação infantil, antes de ingressar no município. Quando se comparam os dois municípios, nota-se que há uma diferença entre o tempo de serviço municipal, principalmente nos últimos casos, demonstrando assim que o Município B contratou professores nos últimos cinco anos, ao passo que o Município A não contrata há quase uma década.

Ao observar o tempo de docência dos professores na educação infantil nos dois municípios analisados, nota-se que há professores que estão em vias de aposentadoria e outros, porém, são recém-contratados. Essa realidade demonstra que os docentes vivenciam os mais variados aspectos do desenvolvimento da carreira profissional, experimentando sensações e sentimentos ambíguos no tocante a si mesmo e a sua atuação docente.

Nessa perspectiva, os estudos de Huberman (2000) tornam-se referência ao tratar do ciclo de vida profissional dos docentes. Para esse pesquisador, a carreira docente é composta por ciclos ou fases que são vivenciadas pela maioria dos professores. A primeira fase é a “entrada na carreira”, em que se inicia com o ingresso até os três anos de docência e divide-se em fase da descoberta da sobrevivência e da exploração. A fase seguinte da estabilização, de quatro a seis anos, perpassada pelo sentimento de segurança, competência e o de pertencer a um grupo profissional. De sete a 25 anos, observa-se a fase da diversificação da

experimentação, busca de novos desafios e a reflexão sobre a carreira. Serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações são fases entre 25 e 35 anos de docência, e por último a fase de desinvestimento (35-40 anos). Para Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira é:

Um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências – tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 2000, p. 38).

As etapas do desenvolvimento profissional também foram estudadas por Rossi e Hunger (2012) que analisaram a relação entre tais etapas e a formação continuada de professores de educação física.

Os dados da pesquisa apontaram que, no início de carreira, os professores buscam ações formativas para aprimorar sua prática, na fase da estabilização os docentes buscam solucionar os problemas concernentes ao contexto educacional e também disseminar os conteúdos entre os professores, na fase de diversificação, os professores buscam trabalhar novos conteúdos e por uma atualização diante das necessidades educacionais. A fase da serenidade e do desinvestimento é marcada pela busca de atividades formativas em espaços diferentes da escola.

#### 4.2.2. Formação acadêmica

A seguir, procedeu-se com as investigações sobre a formação das professoras entrevistadas, nos Municípios A e B. Nos Quadros 1 e 2, são apresentados os dados referentes à formação profissional das docentes, que se referem ao Magistério, Graduação e Pós-graduação.

**Quadro 1: Formação acadêmica das docentes do Município A**

> que 20 anos de docência	Magistério	Graduação 1	Graduação 2	Pós-graduação
1	Sim	Matemática (1994) presencial	Pedagogia pres. 1997	
2	Sim	Pedagogia (1999)		

		a distância		
3	Sim	Pedagogia (não recordou do ano) Presencial		
4	Sim	Pedagogia (2004) presencial		
5	Sim	Pedagogia (1994) presencial		
6	Sim	Geografia/História (não recordou ano) Presencial	Pedagogia (1998) presencial	Psicopedagogia (2000) Presencial
7	Sim	Pedagogia (1995) presencial		
8	Sim	Ciências/ Matemática(1991) Presencial		
9	Sim	Letras (1997) presencial		
10	Sim	Matemática (1998) presencial		
<b>&lt; que 10 anos de docência</b>	<b>Magistério</b>	<b>Graduação 1/ ano/ modalidade</b>	<b>Graduação 2/ ano/ modalidade</b>	<b>Pós-graduação</b>
11		Letras (2006) Presencial	Pedagogia (2009) semipresencial	Psicopedagogia/ Educação Especial (2017) a distância
12	Sim	Pedagogia (2009) a distância		Psicopedagogia ( 2016) a distância
13		Pedagogia (2002) presencial		Psicopedagogia (2008)a distância / Educação infantil (2014) a distância
14		Pedagogia (2005) presencial		Psicopedagogia/ Supervisão Escolar (2006) a distância
15	Sim	História (1999) Presencial	Pedagogia (2014) a distância	
16	Sim	História (2004) Presencial	Pedagogia (2016) a distância	
17		Matemática (1998) presencial	Pedagogia (2015) semipresencial	
18	Sim	Pedagogia (2010) a distância		
19	Sim	Pedagogia ( 2007) a distância		

Ao observar os dados do grupo de professoras com maior tempo de serviço, nota-se que, dentre as dez professoras, todas possuem como formação inicial docente o curso de magistério, cinco professoras possuem o curso de Pedagogia como primeira graduação e, destas, apenas uma mencionou que cursou na modalidade a distância. Duas professoras dentre as dez desse grupo possuem a

Pedagogia como segunda graduação, e ambas cursaram na modalidade presencial. Apenas uma professora possui especialização em Psicopedagogia, cursada na modalidade presencial.

Observando o grupo com menor tempo de serviço, nota-se que, dentre as nove professoras, cinco possuem o curso de magistério como formação inicial, cinco possuem o curso de Pedagogia como primeira graduação, dentre estas cinco, duas cursaram na modalidade presencial e três na modalidade a distância. Quanto à segunda graduação, quatro professoras, dentre as nove, cursaram Pedagogia, duas na modalidade a distância e duas na modalidade semipresencial. Quatro professoras, dentre todas do grupo, cursaram Psicopedagogia como pós-graduação na modalidade a distância.

Observando os dois grupos, notou-se que a maioria das professoras possui como formação inicial o curso de magistério, dentre as 19 professoras, 16 cursaram Pedagogia, destas, seis realizaram na modalidade a distância, duas, semipresencial e 12 cursaram na modalidade presencial. Cinco professoras, dentre as 19, possuem curso de especialização, sendo que a maioria das que cursaram pertence ao grupo das professoras com menor tempo de serviço.

**Quadro 2: Formação acadêmica das docentes do Município B**

<b>&gt; que 20 anos de docência</b>	<b>Magistério</b>	<b>Graduação 1</b>	<b>Graduação 2</b>	<b>Pós-graduação</b>
1	Sim			
2	Sim	Letras (1998) Presencial		Educação Inclusiva (2014) a distância
3	Sim	Pedagogia (2008) Presencial		
4	Sim	Letras (1991) Presencial		Letras (2011) a distância
5	Sim	Pedagogia (2008) Presencial		
6	Sim	Letras (2001) Presencial		Psicopedagogia (2011) a distância
7	Sim	Letras (não citou data) Presencial		Educação Inclusiva (2014) a distância
8	Sim	Pedagogia (1996) Presencial	Letras (2001) Presencial	Psicopedagogia (2014) a distância
<b>&lt; que 10 anos de docência</b>	<b>Magistério</b>	<b>Graduação 1/ ano/ modalidade</b>	<b>Graduação 2/ ano/ modalidade</b>	<b>Pós-graduação</b>
9	Sim	Pedagogia (2010) Presencial		Pedagogia Empresarial (2011) a distância
10	Sim	Artes Visuais (não citou data) Presencial	Pedagogia (2015) a distância	Educação Infantil (cursando) a distância

11	Sim	Pedagogia (1999) Presencial		Educação Infantil (2014) a distância
12	Sim	Pedagogia (2012) a distância.		Educação Inclusiva (2016) a distância
13		Pedagogia (1999) Presencial		Psicopedagogia (2014) a distância Ed. Inclusiva (2016) a distância
14	Sim	História (2001) Presencial		Psicopedagogia (2010) a distância
15	Sim	Pedagogia (2008) Presencial		Psicopedagogia (2009) a distância
16		Normal Superior (não citou data) a distância		Educação Infantil (2016) a distância
17	Sim	Pedagogia (2010) Presencial		Educação Inclusiva (2015) a distância

Quanto à formação inicial, observou-se que no grupo com maior tempo de serviço, todas as professoras, ou seja, oito docentes possuem o curso de magistério como formação inicial. Dentre elas, três cursaram Pedagogia na modalidade presencial e quatro cursaram Letras, também como curso presencial, e uma professora cursou apenas o magistério. Uma única professora cursou uma segunda graduação (Letras) e a realizou na modalidade presencial. Em relação aos cursos de pós-graduação, verificou-se que cinco professoras, dentre oito, possuem especialização, duas professoras cursaram Psicopedagogia, duas cursaram Educação Inclusiva e uma na área de Letras, todos os cursos realizados na modalidade a distância.

Em relação ao grupo com menor tempo de serviço, verificou-se que, dentre nove professoras, oito possuem o curso de magistério como formação inicial. Oito professoras, dentre as nove, possuem o curso de Pedagogia, seis como primeira graduação. Destas seis, cinco cursaram na modalidade presencial, e uma na modalidade a distância. Duas professoras cursaram como segunda graduação, uma na modalidade a distância e uma como semipresencial. Em relação aos cursos de pós-graduação, observou-se que todas as professoras, ou seja, as nove docentes, possuem cursos de especialização. Três cursaram Educação Infantil, duas Educação Inclusiva, duas Psicopedagogia, uma cursou Psicopedagogia e Educação Inclusiva, e uma cursou Pedagogia Empresarial, todos realizados na modalidade a distância.

Os dados apontam que a maioria das professoras cursou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), nível de segundo grau, como primeira formação pedagógica. Em relação ao curso de Magistério, para a formação dos professores



Trojan (1997, p. 71) destaca a real necessidade de “[...] encontrar alternativas que possibilitem melhorar a formação dos professores de nível médio e sua consequente atuação nas séries iniciais do ensino fundamental”. Nesse sentido, a autora defende a relevância nos investimentos feitos na qualidade da formação dos professores, e também por uma escola pública, gratuita universal e de qualidade. Em todo o seu texto, a autora deixa claro que essa busca pela qualidade estende-se para as séries do ensino fundamental, e não há apontamentos sobre a qualidade da formação do professor para educação infantil. Fato que também é apontado por Silva (2005, p. 161) ao afirmar que:

Os autores que discutem os aspectos relacionados à categoria do magistério ou pedagogia, dificilmente se referem à educação das crianças menores de sete anos e tampouco aos profissionais da educação infantil. Por outro lado, as pesquisas a respeito da educação das crianças pequenas raramente incluem a discussão da política de formação para o magistério ou ao curso de Pedagogia. (SILVA, 2005, p. 161).

Nota-se, com isso, que o curso de Magistério (2º grau) tinha como prioridade a formação dos professores das séries iniciais, e não havia um olhar destinado à educação infantil e aos professores que fossem atuar nessa faixa etária.

A formação acadêmica das docentes participantes da pesquisa demonstra que a maioria possui o curso de magistério como a primeira formação inicial, essa realidade leva a refletir sobre o que afirma Trojan (1997) quando defende a relevância dos investimentos na formação dos professores de nível médio. Contudo a autora, diante dessa realidade, não aborda a formação dos professores de educação infantil, o que justamente é proposto pelo presente estudo.

Segundo Silva (2005), aos poucos esse olhar atento à educação infantil foi sendo desenvolvido, e as especificidades das crianças pequenas e da infância foram incorporadas às disciplinas do Magistério e do Curso de Pedagogia, o qual a partir dos anos 1980 passa a ter dentre suas habilidades a formação para a pré-escola. Contudo, deve-se destacar que a dimensão da creche (0-3 anos) não é verdadeiramente reconhecida nos cursos de formação de professores, até os dias atuais como aponta Gomes (2017), após a realização de um estudo que analisou matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. Os resultados apresentam dados que demonstram que ainda há uma reduzida

formação específica voltada para a docência educação infantil, assim como a formação polivalente<sup>14</sup> não é intencionalizada, prevalecendo uma formação pautada em teorias que pouco contribuem para o exercício das práticas, no cotidiano da educação infantil. Percebeu-se que as matrizes curriculares são compostas por disciplinas fragmentadas, sem relação com a docência nas etapas iniciais, demonstrando grande dispersão, principalmente no campo dos conhecimentos, de experiências, das culturas da infância e das linguagens expressivas, que caracterizam a organização do trabalho educativo.

Corroborando essa ideia, Silva (2005) destaca que a arte ocupa um espaço elementar na formação de professores de educação infantil e, quando há ementas que abordam este tema, essas direcionam o ensino de arte para atividades que contemplem técnicas de música, teatro, literatura, desenho e pintura. “Na maioria das ementas não há referências à arte como um momento de livre manifestação ou de expressão da criatividade” (SILVA, 2005, p. 170).

Os dados apontados na pesquisa, em relação à graduação, aponta que o curso de Pedagogia, em algumas situações, foi realizado na modalidade a distância, realidade que o contexto educacional vivencia na atualidade com notável crescimento e que por sua vez demonstra:

A expansão de cursos de Licenciatura de Pedagogia e também na modalidade a Distância, na maioria dos casos, com insuficiente formação específica geral e também para a docência na educação infantil demonstra o descaso dos responsáveis pelas políticas de formação de professores no Brasil com essa área, tão necessária, por se tratar do alicerce, da base de formação que o cidadão levará ao longo de sua vida. (GOMES, 2017, p. 11).

Frente a esse cenário crescente de cursos de licenciatura em Pedagogia, e cursos de pós- graduação a distância, Nóvoa (1999) destaca que há muito discurso bombardeando os professores, que os considera elementos essenciais para melhoria da qualidade educacional, assim como para o progresso social e cultural.

---

<sup>14</sup> Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (RCNEI, 1991, p. 41).

Para o autor, o “excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas”, e desse modo a formação dos professores torna-se um “mercado rentável” (NÓVOA, 1999, p. 14), consolidando um “mercado de formação”. Nessa perspectiva o autor defende que não se pode pensar numa mudança que não passe pela formação dos professores, contudo, não é apenas mais um “programa de formação” que irá se juntar aos demais que são lançados diariamente, os quais pertençam ao “mercado rentável” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Verificou-se pelos dados dos quadros que há uma disparidade na busca pelos cursos de pós-graduação, há professores que optam por esse tipo de formação e a realizam ora presencialmente, ora pela via a distância, e há professores que não se interessam por esses cursos. Nóvoa (1999) problematiza esse mercado rentável de formação docente, uma vez que a sua realização vem contribuir para o acúmulo de pontos para evolução na carreira profissional. Ou seja, a busca por esses cursos torna-se interessante, não necessariamente porque o objetivo dos professores seja buscar conhecimentos, e assim contribuir para sua formação docente. A busca se justifica pelas vantagens financeiras que esse curso pode proporcionar.

Para Nóvoa (1999, p. 18), é necessário construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. Assim, a formação de professores é perpassada por ações e processos que:

Valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores [...] o que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p. 18).

A criação de cursos de pós-graduação e a frequência deste não garantem a formação continuada dos professores por si só. É relevante que exista um processo de desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, ao longo de sua carreira docente. Nessa direção, Araujo, Araujo e Silva (2015) destacam que a

formação continuada é uma prática educativa que possibilita a humanização dos sujeitos e o crescimento integral dos professores, caso contrário, ela não se constitui numa prática de formação humana.

A seguir, serão apresentadas duas questões investigadas, referentes à relevância da formação inicial para a realização do trabalho docente. A primeira perguntou sobre a relevância do curso de Magistério (para aquelas que cursaram), e a segunda sobre a relevância do curso de Pedagogia, para a atuação como docente da educação infantil.

### 4.3. Relevância da formação inicial

#### 4.3.1. Magistério (Municípios A e B)

Em relação ao *Município A*, 15 dentre as 19 professoras confirmaram a contribuição desta formação, para a atuação em sala de aula. Dentre elas, dez mencionaram a relevância deste curso na formação inicial.

**Professora 1:** (Magistério) As aulas foram suportes para compreender as fases pelas quais as crianças passam pela alfabetização, a maneira correta de escrever na lousa, contação de estórias.

**Professora 7:** (Magistério) Foi dada experiência para atuar mais tarde com crianças na educação infantil, principalmente aulas de "psicologia e didática da educação".<sup>15</sup>

Algumas professoras que mencionaram o magistério apontaram aspectos que contribuíram para uma atuação futura. Sete delas apontaram que as aulas de Didática foram essenciais para a sua formação docente.

**Professora 17:** As aulas de Didática foram fundamentais para o meu crescimento em sala de aula, tanto com os adolescentes quanto com os pequeninos da educação infantil.

**Professora 8:** Magistério, sem dúvida, preparou o professor em todos os sentidos. A aula de Didática ensinou-nos muita coisa, até mesmo a letra, a lousa, a postura. Os estágios também foram muito proveitosos, pois nos deu noção do que é uma sala de aula.

---

<sup>15</sup> As falas das professoras foram escritas representando fielmente as respostas que as mesmas escreveram no questionário.

Cinco professoras relataram que, principalmente aulas práticas realizadas durante o curso de magistério, e atreladas à teoria, contribuíram para sua formação docente.

**Professora 3:** O Magistério foi muito bom, por ter aulas práticas, contato com as crianças, preparar material e a avaliação da professora. Com a Pedagogia aprendi muito com a teoria.

**Professora 5:** (Magistério) - Muito bom. A parte teórica me ajudou, mas, principalmente, os estágios e as aulas práticas que realizamos durante o curso. Quanto à pedagogia deixou muito a desejar, eu esperava mais.

**Professora 18:** (Magistério): facilitou mais em sala de aula, pois, havia aulas prática, os assuntos eram mais voltados para a educação. Curso Superior- devido ser a distancia ficaria difícil tirar as dúvidas, as aulas foram baseadas somente na teoria.

Em relação ao Município B, 15 dentre as 17 professoras confirmaram a contribuição desta formação, para a atuação em sala de aula. Dessas, 16 cursaram o magistério e dentre estas, sete mencionaram a relevância deste curso na formação inicial.

**Professora 7:** (Magistério) Foi muito bom (mas um pouco teórico), mas de muito proveito para minha formação já que tinha em mente fazer carreira profissional como professora de educação infantil.

**Professora 16:** Magistério contribuiu bastante no exercício e na prática em sala de aula.

No Município B, seis professoras relataram a contribuição do magistério e mencionaram as aulas práticas como elemento favorável para a sua formação.

**Professora 1:** Magistério - Iniciei minha carreira um pouco insegura porém ao longo dos anos fui aprendendo muito com as **aulas práticas** e também com as crianças a cada dia sinto-me realizada pois amo o que faço.

**Professora 4:** Magistério - Aprendi muito com a teoria, mas principalmente com as aulas práticas do estágio supervisionado e com os planos de aulas que tinha que elaborar para aplicar nas práticas de estágio.

**Professora 5:** Em minhas duas formações o que contribuiu para minha atuação em sala de aula foram os estágios e aulas práticas, mas como me formei há muito tempo as práticas mudaram e o que me ajuda todos os dias é minha prática e experiência vivida no dia a dia e troca de conhecimentos com os colegas de trabalho.

Em relação às aulas práticas realizadas no magistério e abordadas pelas professoras em seus relatos, Freitas (1992) chama atenção para a ideia da formação do professor orientada pelo viés prático, o que pode trazer riscos para a formação docente:

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”; e os últimos orientam a formação do professor. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muito de nós colaboramos com essa visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o domínio da “prática” [...] A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, do dia a dia, elimina a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um prático. (FREITAS, 1992, p. 95-96)

Uma formação docente perpassada especialmente pelo aspecto prático não atende às expectativas para um curso de formação de professores, como destaca Pimenta (1997). A autora aponta que o curso de magistério não forma adequadamente nem na teoria, tampouco na prática, não delineando a formação de um profissional para atuar na “prática social”. Corroborando a perspectiva Gatti (2013), quando destaca que as práticas pedagógicas estão no âmago do papel social da escola, dessa maneira a:

Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum retificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*. (GATTI, 2013, p. 55)

O discurso das professoras, em relação à formação docente inicial, demonstra a sua satisfação, pois a mesma era voltada para a prática, aspecto considerado por elas como fator importante que contribuiu para sua formação. Não obstante, os autores Freitas (1992), Pimenta (1997), Gatti (2013) apontam os riscos de uma formação docente baseada em sua maioria pelo viés prático. Observa-se

que, para as professoras, a teoria não tem relação com a prática, ao passo que o referencial teórico aponta a relevância dessa relação.

A dimensão da formação profissional docente é realizada pela articulação entre teoria e prática, de maneira que a união de ambas se concretize na aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento adquirido, ao longo das experiências vividas nos contextos escolares. Gatti (2012) utiliza os estudos de Alves (1992) para redirecionar a concepção de prática, entendendo-a como o lugar de relações profissionais e de ensino, no qual se constroem conhecimentos vitais sobre os processos do exercício da docência. A partir disso a criatividade emerge, surgindo soluções criativas e novas compreensões sobre a relação didática. Para essa autora, as práticas profissionais são fatos culturais que geram conhecimento.

Em relação aos estágios, as professoras apontaram a relevância e a sua contribuição para a formação inicial. Ostetto (2012) destaca o estágio como um processo de autoconhecimento e de formação, o que implica em mudança e transformação. Dessa maneira, a autora afirma que no estágio o aprendizado não é sobre uma metodologia, uma técnica ou um saber fazer, mas sobretudo sobre um “saber sobre si”, ou seja, um processo de autoconhecimento “que se abre da vivência interativa, para a percepção de limites e possibilidades. O reconhecimento da falta é que provoca o desejo da busca” (OSTETTO, 2012, p. 130).

#### 4.3.2. Pedagogia (Municípios A e B)

Para quatro professoras do Município A, Pedagogia não atendeu a suas expectativas, deixando a desejar, tal como pode ser observado nos excertos abaixo.

**Professora 5:** Magistério - Muito bom. A parte teórica me ajudou, mas, principalmente, os estágios e as aulas práticas que realizamos durante o curso. Quanto à pedagogia deixou muito a desejar, eu esperava mais.

**Professora 15:** Magistério - devido aulas práticas e as teorias educacionais.

**Professora 18:** Magistério: facilitou mais em sala de aula, pois, havia aulas prática, os assuntos eram mais voltados para a educação. Curso Superior- devido ser a distância ficaria difícil tirar as dúvidas, as aulas foram baseadas somente na teoria.

No Município B, alguns relatos apontaram a contribuição do curso de Pedagogia para a formação docente. Assim, quatro professoras opinaram

positivamente sobre o curso, e quatro professoras alegaram que não atendeu às expectativas.

**Professora 10:** Pedagogia - Contribuiu muito pelo fato de me levar ao conhecimento da teoria para prática em sala de aula pois, quando terminei a faculdade, já lecionava a muito tempo.

**Professora 9:** Pedagogia - contribuiu com os conteúdos estudados principalmente na parte lúdica, onde me auxiliou muito na prática com as crianças.

**Professora 11:** Pedagogia - nem tanto, pois repetiu tudo aquilo que eu vi no magistério e nem me cobravam, pois alguns professores diziam que "não era preciso pagar a mensalidade e ainda ter que estudar, bastava pagar".

Percebe-se que, nos dois municípios analisados, 17 professoras apontaram a importância do magistério para sua formação inicial. No Município A, houve um destaque para as aulas de Didática, citadas em sete relatos, ao passo que no Município B, seis professoras mencionaram as aulas práticas, como elemento enriquecedor para sua formação inicial e sua atuação futura.

Quanto ao curso de Pedagogia, no Município A somente quatro professoras mencionaram o curso e o descreveram de forma negativa. Já no Município B, as professoras citaram mais o curso de Pedagogia, no entanto, metade delas alegou que o curso foi relevante e contribuiu para a formação profissional, outra metade discorda desse grupo e opinou de maneira negativa.

Dentre os estudiosos que têm se debruçado na pesquisa sobre o curso de licenciatura em Pedagogia, Gatti (2012, 2013, 2014) aponta dados relevantes sobre este curso. De acordo com a autora, o curso de em Pedagogia no Brasil é muito diferente dos cursos encontrados em outros países, os quais oferecem curso de Ciências da Educação ou Cursos de Formação de Professores.

No Brasil, essa graduação foi criada buscando seguir os moldes semelhantes à Escola Normal Superior Francesa, o que de fato não ocorreu, uma vez que seu currículo era composto por disciplinas fracionadas, consolidando habilitações específicas. Assim, a licenciatura em Pedagogia passa-se a diferenciar por suas formações específicas como Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão. De acordo com a autora, os estudos da área demonstram pouca evolução nas estruturas curriculares e ementas disciplinares, persistindo por quase um século formas tradicionais de formação, com discretas orientações e poucas inserções no que tange aos aspectos referentes à Didática, práticas de



Alfabetização e, também, aquelas relativas às séries iniciais e à educação infantil. Desse modo, percebem-se elementares investimentos estruturais em relação à formação docente de educação infantil.

As respostas das professoras em relação aos cursos de Pedagogia chamam atenção para que se reflita sobre as estruturas curriculares desses cursos, de que modo as disciplinas oferecidas contribuem para a formação do futuro professor. De igual modo, essa situação é também apontada nos estudos de Gatti (2012, 2013, 2014) ao afirmar que os cursos de Pedagogia necessitam de reestruturação.

Na pesquisa recente realizada por Gomes (2017), os dados apontam que a grande maioria dos 144 cursos analisados possui matrizes curriculares sedimentadas na reprodução das grandes áreas do conhecimento, tais como, Língua Portuguesa e Matemática, que recebem outras denominações como Alfabetização/Letramento, Raciocínio Lógico, Pensamento Matemático. No entanto, verificou-se, também, que há instituições superiores (um número reduzido) que buscam organizar seus currículos com os olhos voltados às especificidades da educação infantil, e assim contemplam disciplinas como literatura infantil, movimento, jogos, brincadeiras e outras como: Políticas Públicas para a Infância e História da Infância. Há um número bem pequeno de instituições que ofertam disciplinas voltadas à saúde e nutrição das crianças, considerando que é relevante esse conhecimento para a formação docente, uma vez que os profissionais da educação em alguns contextos desenvolvem atividades com bebês e crianças pequenas.

Considerando o curso de Pedagogia como espaço de formação profissional docente é pertinente que seu currículo contemple os aspectos relacionados aos conhecimentos sobre criança e seus processos formativos, como destaca Silva (2005). A autora assinala que a Pedagogia enquanto ciência cumpre o papel de sistematizar os conhecimentos a respeito das crianças, e também aqueles pertinentes à educação infantil, como as atividades pedagógicas e a organização do tempo e do espaço, “[...] no intuito de fundamentar a prática educativa e de ser aporte para a formação das profissionais que ali trabalham” (p. 164). A autora acredita na possibilidade de que a Pedagogia da Educação Infantil ainda esteja em processo de construção e por isso ocupe tímidos espaços em encontros e seminários. Diante disso, assinala que:

A pedagogia tem o papel de pesquisar /estudar/analisar/compreender a dinâmica das relações dentro e fora das instituições de educação infantil. Ou seja, compreender as relações na esfera pública entre as crianças; entre as crianças e os adultos profissionais; entre os adultos (família e profissionais) e entre a instituição e a sociedade de uma forma mais geral nas dimensões política, administrativa, histórica e social. (SILVA, 2005, p. 162).

Outra pesquisa que contribui para os estudos da formação docente refere-se à análise da formação do professor polivalente para educação infantil e séries iniciais, investigando as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, realizadas por Pimenta et al. (2017). Os resultados evidenciam um contexto de insuficiência, indefinição e também inadequação dos cursos de Pedagogia para a formação de professores polivalentes. Além disso, a pesquisa demonstrou que a formação de professores no Estado de São Paulo (na maioria dos casos) se mostra “[...] frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (p. 19).

De acordo com os autores supracitados, a maioria dos cursos de Pedagogia necessita de reformulações em suas estruturas curriculares. Os cursos apresentam lacunas na formação do professor polivalente de educação infantil e séries iniciais, o que também é apontado nos relatos de algumas professoras as quais demonstraram pouca ou nenhuma contribuição do curso de Pedagogia para sua formação.

#### **4.4. Formação continuada**

A seguir, a análise de dados se aproxima mais do foco do presente estudo, que se refere à formação continuada das docentes. Apresenta-se, assim, como as professoras definem formação continuada.

##### **4. 4. 1. Conceito de formação continuada**

Ao investigar o que as participantes entendiam por formação continuada no *Município A*, oito professoras relacionaram essa formação com cursos que realizam, em diferentes momentos de sua vida.

**Professora 5:** São os cursos realizados durante e depois da nossa formação pedagógica.

**Professora 17:** É a formação realizada por meio de cursos que sempre nos auxiliam em sala de aula.

Quatro professoras, dentre as 19, relacionaram formação continuada como aperfeiçoamento das práticas docentes.

**Professora 10:** Formação continuada é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional com o objetivo de assegurar um aprendizado significativo.

**Professora 19:** São os cursos que fazemos para aperfeiçoamento e complementação da área que atuamos.

Para duas professoras, a formação continuada efetiva-se por meio de cursos de especialização:

**Professora 11:** São cursos que fazemos após formados; cursos não acadêmicos ou acadêmicos.

**Professora 12:** São os cursos, especializações no qual o professor pode se preparar e atualizar-se.

Em relação ao *Município B*, observa-se que cinco das 17 professoras relacionaram a formação continuada aos cursos e às palestras realizados:

**Professora 8:** Formação continuada são cursos, palestras, oficinas que nos são oferecidas para nossa capacitação, reflexão de nossa prática em sala de aula.

**Professora 2:** São cursos, palestras oferecidas para um complemento no trabalho.

Para três professoras, a formação continuada está relacionada ao aperfeiçoamento das práticas em sala de aula:

**Professora 12:** Formação continuada para mim é algo que vem a somar e aperfeiçoar minha prática pedagógica em sala de aula.

**Professora 14:** A cada dia me aperfeiçoar com curso e práticas para melhorar minha prática profissional

Nos dois municípios, a formação continuada é compreendida pelas professoras como cursos, palestras que são oferecidos, e estes possuem como objetivo melhorar as práticas em sala de aula no dia a dia. Dessa maneira, a formação é entendida como um aperfeiçoamento daquilo que já é realizado, de

modo que possa trazer melhorias ao trabalho pedagógico do professor, tendo o aluno como maior beneficiado.

Contraopondo-se a essa ideia, Imbernón (2011) afirma que se deve abandonar o conceito obsoleto de formação como atualização científica, didática e pedagógica “para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e reconstruir a teoria” (p. 51). Para o autor, esse conceito considera o profissional de educação como construtor de conhecimento pedagógico, de forma coletiva e individual.

O professor constrói seu conhecimento de forma autônoma e reflexiva, e não individualista, sendo capaz de pensar sobre suas ações, protagonizando seu próprio desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo em que está inserido num contexto que lhe permita uma formação permanente coletiva e colaborativa. Frente a esse contexto, Nóvoa (1995, p. 27) ressalta que as “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Para construir conhecimento profissional coletivo, Imbernon (2011) afirma que é fundamental desenvolver instrumentos intelectuais, com a ajuda dos companheiros por meio de processos de formação permanente dos professores. Tais instrumentos intelectuais facilitam as capacidades reflexivas coletivas sobre a prática docente, cuja meta principal busca aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social sob um olhar comunitário. Para o autor: o isolamento, também chamado por ele de “funcionamento celular” ou “celularismo escolar”, se caracteriza pela falta de solidariedade, pelo individualismo entre os membros da comunidade educativa (2010, p. 67).

O conceito de formação continuada das professoras é totalmente contrário ao que vem sendo proposto pelo referencial teórico. As professoras compreendem a formação continuada como a realização de palestras, oficinas e cursos, que possuem objetivo de melhorar suas práticas em sala de aula. Proposta diferente ao que vem sendo abordado neste estudo, cuja ideia de formação está vinculada às instâncias reflexivas das práticas docentes, inseridas num contexto formativo que contemple as dimensões coletiva e cooperativa, e assim contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

#### 4.4.2. Realização de formação continuada nos Municípios A e B

A seguir, são apresentados os dados relativos à investigação sobre a existência de formação continuada em ambos os municípios, como ocorrem e em quais momentos ela se realiza.

##### *Município A*

Fora perguntado se havia uma formação continuada no município, e as 19 professoras responderam positivamente, sendo que seis mencionaram os ATPCs, como espaço onde é realizada essa formação.

**Professora 6:** Estamos sempre nos preparando para um trabalho melhor através de encontros de formação e ATPCs para alcançar um resultado da proposta contribuindo para meu trabalho no dia a dia em sala de aula.

**Professora 8:** Nosso município favorece muito a formação continuada. Nosso planejamento há sempre bons palestrantes que prepara o professor para um ano letivo bem consciente. Temos também nosso ATPCs semanais.

Seis professoras descreveram como ocorre a formação continuada realizada no município, dentre as quais se destacam:

**Professora 3:** Com palestras, filmes, estudos

**Professora 10:** Temos a jornada pedagógica com palestrantes bem conceituados e mensalmente temos formação com palestrantes ou CEMAC<sup>16</sup>.

**Professora 11:** Palestras e cursos.

Quatro professoras apenas afirmaram existir a formação continuada, sem descrever detalhes sobre como é realizada no município. Duas professoras compararam o Município A, com outros municípios onde trabalham, descrevendo sobre ambos.

##### *Município B*

---

<sup>16</sup> CEMAC (Clínica de Educação Municipal de Apoio à Criança) oferece atendimento por meio de duas psicopedagogas e uma psicóloga.

Fora perguntado se há uma formação continuada no município, e todas as 17 professoras responderam positivamente. Dez professoras mencionaram o HTPC como horários de formação.

**Professora 4:** A formação é realizada nos horários de HTPC.

**Professora 7:** A formação ocorre nos HTPC em horários de trabalho e também é realizada em horários fora do trabalho, nesses casos é oferecido convite e participa quem quiser

**Professora 13:** Além dos HTPC foi oferecido oficinas e participava quem quisesse.

Assim como no Município A, sete professoras apenas indicaram positivamente, sem descrever detalhes da formação continuada realizada.

Pelos relatos das professoras, nota-se que elas reconhecem o ATPC como espaço coletivo de formação docente. De acordo com o documento orientador elaborado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (2014) “[...] as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino” (SÃO PAULO, 2014, p. 17). Este documento fornece subsídios e orientações, de acordo com os aportes legais previstos nas normatizações e decretos que o regulamentam, para que as Secretarias de Educação (estadual e municipal) organizem seus ATPCs. Sendo assim, busca incentivar esse espaço de formação docente em momentos privilegiados de planejamento, replanejamento, acompanhamento e reflexão sobre o currículo e avaliação das ações educativas. Corroborando essa perspectiva, Begnami (2013) ressalta as contribuições dos HTPCs como espaço de formação coletiva, uma vez que se configura como:

Espaço que estimula o desenvolvimento das atividades coletivas na própria unidade escolar, desta forma, abrindo espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções dos colegas, com o contexto escolar, provocando uma reconfiguração, um outro sentido para o agir pedagógico no individual e no coletivo, que possibilite transformações no trabalho pedagógico e gere autonomia formativa. (BEGNAMI, 2013, p. 51).

Assim, o HTPC se concretiza como espaço de interação coletiva, possuindo como objeto a realização da formação continuada, proporcionando com isso a

autonomia formativa. Dessa maneira, o HTPC se configura como “[...] um mecanismo possível para a reflexão sobre o discurso constitutivo de uma realidade, que produz relações de poder e também inúmeros saberes advindos da produção e interação dos sujeitos nesse coletivo” (BEGNAMI, 2013, p. 53).

Constituir espaços formativos coletivos no interior das instituições de educação infantil é tema de investigação na pesquisa de Zapelini (2009), cujos estudos investigaram a formação continuada descentralizada e o modo de compreender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de educação infantil, uma vez que esse processo de formação continuada descentralizada é uma política da rede educacional municipal, a qual possibilita que cada instituição promova sua formação continuada, de acordo com seu contexto e suas especificidades. Outro ponto destacado na pesquisa refere-se ao papel da coordenadora no processo de formação docente, e sua atuação no que tange à motivação do grupo, coordenação, sistematização e direção dos estudos. Segundo Zapelini (2009), a construção de saberes e a relação desta na prática pedagógica evidencia o esforço dos professores em relacionar prática e teoria e assim, conseqüentemente, percebe-se uma dificuldade de mudança da prática justificada por uma rotina já instaurada. Tal realidade foi identificada nos depoimentos, o que leva a autora a considerar “[...] a importância do estudo contínuo e do aprofundamento dos conhecimentos como fatores mobilizadores das transformações” (ZAPELINI, 2009, p.183). Dessa maneira, a constituição desses espaços formativos descentralizados proporciona momentos de formação qualificados, pois:

Ao mesmo tempo que oportuniza ao professor estudos mais focalizados com relação à prática, à diversidade e a temas e à construção coletiva dos saberes pedagógicos, exige que sejam criadas melhores condições para efetivação desse processo, como manter um profissional que possa ser o formador dos professores, com competências para organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões sobre teoria e prática. (ZAPELINI, 2009, p. 183)

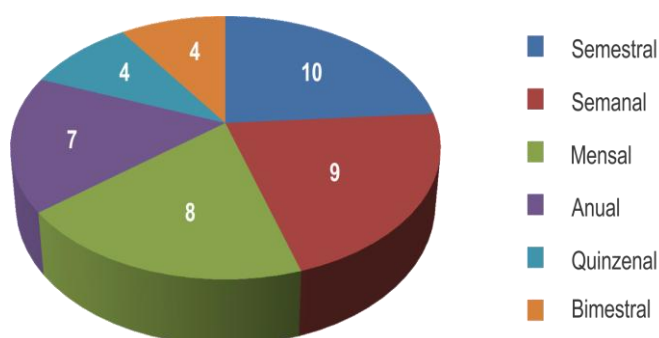
Diante disso, a pesquisa apontou a relevância e magnitude da formação descentralizada constituída nos espaços formativos, o que representa alternativas de experiências qualificadas para a realização do trabalho do professor de educação infantil.

#### 4.4.3. Frequência das ações formativas

Posteriormente, as professoras deveriam apontar a frequência de ocorrência da formação continuada. Para tanto, foi elaborada uma questão para que as professoras apontassem a frequência das formações realizadas no município, com possibilidade de assinalarem mais de uma opção.

##### *Município A*

Em relação ao *município A*, observou-se que as opções semanal e semestral foram as mais indicadas, seguidas de mensal e anual, e poucas vezes quinzenal e bimestral, conforme apresentado na Figura 1.



**Figura 1: Gráfico de frequência de ocorrência da formação continuada no Município A**

O gráfico aponta a escolha das professoras, indicando que por dez vezes foi assinalada a opção *semestral*, contudo, referente a essa frequência nenhuma professora comentou sobre. A opção *semanal* foi assinalada por nove vezes, e quatro professoras, dentre as 19, descreveram sobre essa frequência mencionando os ATPCs (professoras, 1, 2, 4 e 7).

A opção *mensal* foi assinalada oito vezes e, novamente as quatro professoras citadas anteriormente mencionaram: cursos palestras e oficinas realizadas nesse período. Por sete vezes, a opção *anual* foi assinalada e três professoras (2, 4 e 7) apontaram a “Feira do Livro” como evento anual integrante da formação continuada. Quatro vezes a opção *quinzenal* e *bimestral* foram assinaladas, porém não houve comentários para essas frequências de formação continuada.

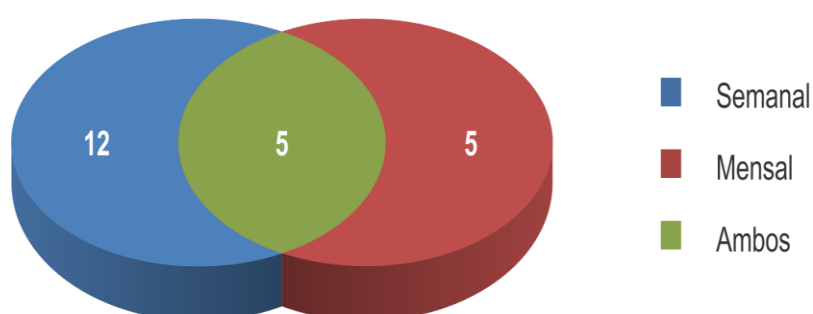


Ao investigar se a formação ocorre em horário de trabalho, 17 professoras do *Município A* responderam positivamente, e duas alegam que não ocorre (Professoras 12 e 13).

Nota-se que a professora 13, na questão anterior, ao ser perguntada sobre a frequência da formação continuada ela marcou a opção *semanal*, o que indica uma contradição entre as respostas, pois não seria possível uma formação continuada semanal, fora do horário de trabalho.

### *Município B*

Fora perguntado se havia uma formação continuada no município, assim, as 17 professoras responderam positivamente, no entanto nenhuma delas comentou sobre essa frequência.



**Figura 2: Gráfico de frequência de ocorrência da formação continuada no Município B**

As professoras deveriam apontar a frequência de ocorrência da formação continuada. Neste caso, observou-se que as opções *semanal* e *mensal* foram as únicas assinaladas, visto que a maioria das professoras concorda que há uma formação continuada que ocorre semanalmente. Cinco professoras (3, 6, 8, 11, 12) assinalaram as duas opções, as demais escolheram e optaram por apenas uma. Assim, 12 professoras apontaram semanalmente, cinco escolheram mensalmente, e cinco professoras assinalaram as duas opções.

Ao levantar se tal formação ocorre em horário de trabalho, oito professoras responderam positivamente, uma respondeu não, cinco escolheram a opção “às vezes”. E três professoras assinalaram as opções “*sim*” e “às vezes”. A professora 9 destacou que ocorre semanalmente nos HTPCs, porém há palestras e cursos que

ocorrem aos sábados, durante a semana no período da noite, neste caso, são realizados convites, e a participação é livre.

Os gráficos acima (Figura 1 e Figura 2) apontam para a frequência da formação continuada, nos dois municípios. Nota-se que no Município A as escolhas foram abrangentes, contudo as opções semestral, semanal e mensal foram as mais escolhidas. Ao passo que no Município B, as escolhas ficaram em torno das opções semanal e mensal. Em ambos a escolha “*semanal*” foi considerada pelos docentes como formação continuada realizada nos ATPCs, como abordada no item acima, enquanto a opção mensal foi compreendida como formação realizada por meio de palestras e oficinas.

Em relação à formação continuada desenvolvida nos ATPCs, Begnami (2013) destaca que:

A atividade do HTPC, como objeto para formação continuada, tem como meta a qualidade da educação escolar, o desenvolvimento do professor como agente principal dessa educação. Que, por meio de instrumentos culturais, como a linguagem, da interação social e simbólica, dos conhecimentos historicamente produzidos, de suas histórias e vivências, conduzam as atividades que tenham como objeto a construção de práticas discursivas que desencadeiem a reflexão e o aprimoramento profissional do próprio grupo. (BEGNAMI, 2013, p. 51)

A formação continuada realizada nos ATPCs, como aponta as professoras, tende a promover a interação entre os pares, uma vez que propicia a troca de experiências de conhecimentos bem como a análise de suas práticas e currículos, desse modo a participação dos professores é elemento necessário para a realização de todo o processo formativo, desde seu planejamento, execução e avaliação, como salientam Davis et al. (2012). Para os autores, é fundamental levar em conta as “opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares” (p.17). Dessa maneira, o grupo de professores em conjunto busca definir os aspectos referentes ao tipo de formação que almejam, traçando os objetivos e formas de implementação, pois:

A expectativa dessa vertente é promover, por via da colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência a respeito de

seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. (DAVIS, et al, , 2012, p. 17)

Quando os pares se reúnem e buscam concretizar um processo formativo, partem de uma realidade contextual e de bases teóricas que fundamentam o processo educativo. Assim, Kramer (2005) destaca que:

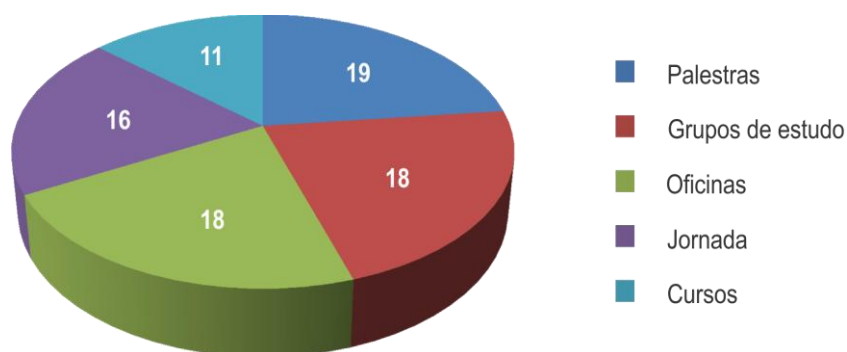
Qualquer projeto de formação continuada ou sua inexistência reflete o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças. Toda proposta pedagógica tem uma história, e a sua reflexão em serviço sobre suas bases teóricas e os desafios da prática é o eixo dessa história. (KRAMER, 2005, p. 220).

Em relação à formação continuada, Nóvoa (1995) ressalta que esta não é construída por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho voltado às capacidades reflexivas sobre as práticas e de um processo permanente de (re) construção da identidade pessoal.

Diante disso, Micarelo e Drago (2005) ressaltam que a urgência em proporcionar formação para os docentes, que algumas vezes é colocada como necessária, faz com que isso ocorra de forma apressada, por meio de cursos esporádicos sem continuidade e significação, sem a pretensão de buscar uma linha ideológica que norteie toda a formação. Essa situação tende a contribuir para a perda de autonomia desse profissional sobre o seu fazer frente aos discursos que buscam convencer sobre a necessidade da formação, para que o professor ascenda à categoria de “profissional”.

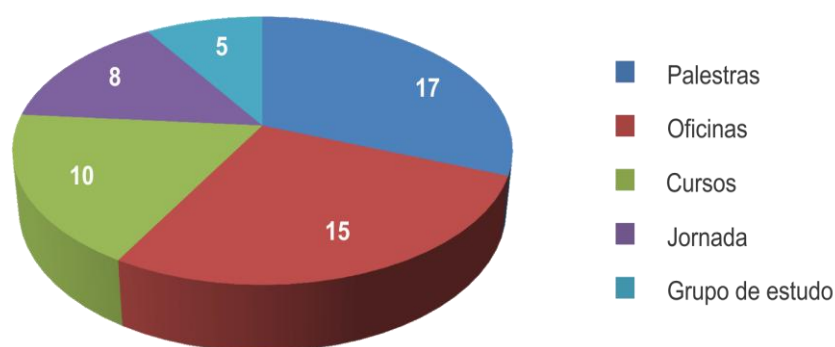
#### 4.4.4 Modalidades das ações formativas

Neste item buscou-se investigar quais as modalidades de formação continuada são realizadas em ambos os municípios, no caso do Município A as professoras apontaram:



**Figura 3: Gráfico de modalidades de formação continuada indicadas pelas participantes do Município A**

Verificou-se que dez professoras assinalaram todas as opções, ao passo que as outras nove diversificaram suas escolhas. A opção *palestra* foi a mais assinalada, todas as professoras assinalaram essa modalidade. *Grupos de estudos* e *oficinas* foram assinalados 18 vezes, a opção *jornada* foi escolhida 16 vezes e, por fim, a opção *cursos* foi assinalada 11 vezes. Nota-se um equilíbrio entre as escolhas, apontando que a formação continuada nesse município é realizada nas várias modalidades. Ao perguntar sobre quais são as modalidades em que ocorre a formação continuada, as professoras do *Município B* apontaram:



**Figura 4: Gráfico de modalidades de formação continuada indicadas pelas participantes do Município B**

Observou-se que, dentre as 17 professoras, todas concordam que *palestra* é a modalidade mais utilizada na formação continuada. A opção *oficinas* foi escolhida 15 vezes, e uma professora (17) descreveu que a participação ocorre mediante sorteio. Por dez vezes, a opção *cursos* foi assinalada, e duas professoras (2, 17) mencionaram que participam quem demonstra interesse, pois não é aberto a todos. A opção *jornada* foi assinalada oito vezes e grupos de estudos cinco vezes.

Pelas opções assinaladas, percebe-se que *palestras* foi a opção mais apontada em ambos os municípios, percebendo certa frequência dessa modalidade. Considerando que elas venham a contribuir com a formação docente, nem sempre se configura num processo contínuo de reflexão, troca de experiências e discussão coletiva entre os pares. Geralmente os assuntos abordados nas palestras são abrangentes e proferidos para um grupo ou para toda a equipe educacional do município, embora pareça que uma ação coletiva se configura uma ação individual, pois o professor, na maioria dos casos, ouve o que é falado, em algumas situações há espaço para perguntas, outras não, assim como os temas abordados não traduzem e às vezes não abordam a realidade contextual da instituição. Frente a esse contexto, Kramer (2005, p. 170) destaca que “só é possível se formar com o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes”

Os professores reconhecem os HTPCs como espaços de formação docente, e estes se configuram como momentos de troca, reflexão e estudo como citado acima, no entanto, é interessante observar que esses espaços são ocupados na maioria das vezes por palestras, oficinas e grupos de estudo. Ou seja, os momentos privilegiados de formação docente são ocupados por modalidades que pouco contribuem para a troca de experiências coletivas, considerando a ausência de momentos de reflexão sobre as ações educativas, como apontam os autores Imbernón (2010) e Nóvoa (1995).

Diante disso, acredita-se que uma formação continuada perpassada pela união entre as necessidades individuais dos docentes, e as que tangem as demandas da instituição, seja relevante para um processo de formação que evidencie a colaboração entre seus pares. Uma formação concretizada por ações que contemplem a troca de experiências práticas, troca de saberes, momentos de reflexão sobre as ações do grupo, que subsidiem elementos para a formação social, cultural e intelectual de alunos, professores e todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, os grupos de estudos assinalados nos dois municípios representam uma modalidade que favorece a formação coletiva de forma cooperativa, proporcionando a troca de experiências, bem como proporcionam momentos de estudos colaborativos entre os docentes. Tal modalidade é defendida por Antich e Forster (2012) ao afirmarem que:

A criação de redes de formação participada como esta, organizada em grupos de estudos mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado. (ANTICH; FORSTER, 2012, p. 80).

Em relação às outras opções apontadas pelos professores, nota-se que cursos, oficinas e jornadas são as outras modalidades de formação oferecidas pelos municípios, as quais se configuram, na maioria das vezes, como estratégias de formações rápidas de caráter emergencial, como destaca Kramer (1994), ao afirmar que tais “[...] estratégias são marcadas pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico” (p. 23). De acordo com a autora, essas formações emergenciais, organizadas como encontros, cursos, seminários, treinamentos, não resultam em melhorias para a carreira profissional daqueles que frequentam, pois há uma dicotomia entre o discurso enfático sobre a valorização dos professores por um lado, e de outro ressalta a necessária formação em serviço, sem que esta última reverta em benefícios para a primeira.

Observa-se que os municípios realizam uma formação docente que, em sua maioria, é concretizada por meio de cursos, palestras, oficinas, modalidades que são criticadas pelo referencial teórico, uma vez que esse tipo de formação além de ser fragmentada não apresenta uma continuidade e assim pouco contribui para a formação.

Corroborando essa ideia, Pereira (2007) aponta que há realidades sociais em que as condições de trabalho docente são precárias, impossibilitando o professor de se dedicar ao estudo e à análise sistematizada da prática docente; o professor torna-se um “dador de aulas” (termo utilizado pela autora). Nesse contexto, a formação continuada, quando existir, será baseada em cursos de curta duração com estratégias pobres e pouco eficazes. Isso instiga a refletir sobre quais condições os professores de ambos os municípios trabalham, e quais possibilidades de formação são oferecidas.

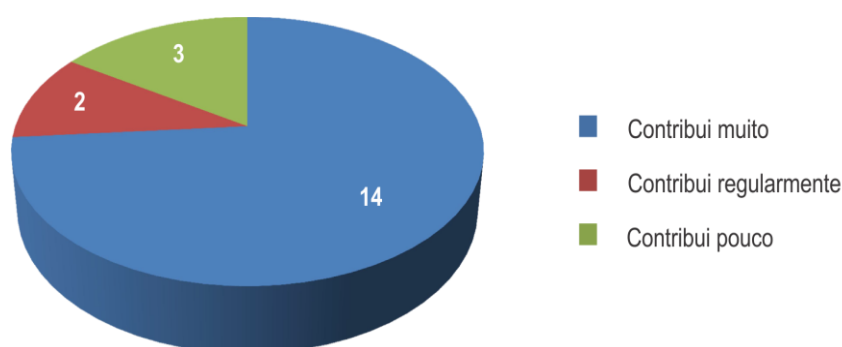
Em relação à formação de profissionais de educação infantil, Kramer (2005) ressalta uma formação cujas histórias vividas de cada indivíduo é conteúdo precioso, “[...] a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática” (127). Nessa perspectiva, a autora ressalta que a formação acontece em espaços e tempos diferentes, iniciando pela formação prévia por meio de uma graduação, transitando

por uma formação política realizada em reuniões sindicais, associações e fóruns. Destaca a formação que ocorre em cada contexto escolar, reconhecendo a instituição como espaço que se fortalece por meio do estudo coletivo e individual, na busca por compreender a realidade e o dia a dia de cada criança e de cada adulto envolvido nesse processo.

Nessa direção, a interação com as crianças, em diversos espaços e tempos, possibilita a observação de suas vivências e experiências e fornece subsídios para uma formação continuada que reconheça as especificidades da infância e valorize o conhecimento dos pequenos e seus saberes culturais e plurais.

#### 4.4.5. Contribuição da formação continuada para o trabalho docente

Com relação à contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, as professoras do *Município A* escolheram uma dentre três opções: *contribui pouco*, *contribui regularmente*, *contribui muito*, que podem ser vistas na Figura 5.

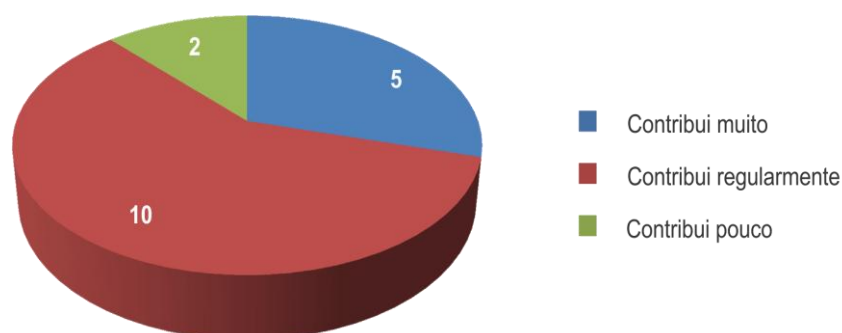


**Figura 5: Gráfico sobre a contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município A**

Das 14 que apontaram que a formação continuada *contribui muito*, destaca-se a noção de que sempre são acrescentados novos conhecimentos “*Porque sempre traz coisas novas e contribui para aumentar conhecimentos*” (Professora 3), a importância desses momentos para a realização profissional e trabalho coletivo “*O professor torna-se mais pleno, realizado e feliz no convívio com os colegas, com as palestrantes, enfim, com toda a equipe da educação porque “nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos”* (Professora 9), e uma que integra as ideias e informações novas, com a interação com novas colegas “*Muitas ideias novas,*

*interação com novas colegas de trabalho e informação sobre mudanças que ocorrem ocasionalmente na educação”* (Professora 19).

Três professoras (1, 12, 14) concordam que a formação continuada contribui pouco, no entanto, duas destas, ao justificarem suas escolhas, apontam dados sobre a formação, indicando sua relação com o conhecimento: *“É um instrumento de aprendizagem e geração de conhecimentos que pode contribuir para o desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno”* (Professora 14) e *“Contribui trazendo novos conhecimentos, lembrando alguns e atualizando”* (Professora 1). Uma professora aponta o motivo de a formação continuada contribuir pouco: *“Gostaria de algo novo que viesse a inovar o meu trabalho. Palestras são sempre as mesmas e os assuntos também”* (Professora 12). As duas professoras que indicaram que a formação *contribui regularmente* consideram uma formação que traga melhorias para o trabalho que desenvolvem em sala de aula: *“Pois nos dá dicas de como melhorar o nosso trabalho em sala de aula”* (Professora 13). Outra professora associa a formação continuada com aquisição de conhecimentos: *“Aprendizado é necessário, quanto mais a gente buscar conhecimento é melhor”* (Professora 18). Com relação à contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, segundo as professoras do *Município B*, os dados apontam opiniões diferentes do *Município A*, como demonstra a Figura 6:



**Figura 6: Gráfico sobre a contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município B**

Dentre as 17 professoras, dez acreditam que a formação continuada *contribui regularmente* apontando, com isso, o motivo de suas escolhas. *“Poderia ser melhor. Às vezes fica muito na teoria ou em práticas que já são trabalhadas.”* (Professora 13). Algumas falas demonstram o distanciamento da formação com as necessidades postas pela realidade do trabalho, tais como: *“Muitas vezes alguns*



*conteúdos que nos é passado não condiz com a nossa realidade” (Professora 17), “Muitas das formações não condizem com a nossa realidade, mas em outras aprendemos novas maneiras de trabalhar um conteúdo que não estava totalmente assimilado” (Professora 4) e “Tem atividades que contribuem sim, mas têm algumas que realidade é outra” (Professora 5).*

Cinco professores concordam que a formação continuada *contribui muito*, no sentido de refletir sobre sua prática e no planejamento das mesmas, *“Contribui muito, pois me acrescenta mais conhecimento e me faz refletir sobre a minha prática de sala de aula de aula” (Professora 8)*, ou , ainda:

*Contribui muito, pois tinha uma mente fechada para uma educação tradicional, não pensava em minha prática. Hoje trabalho com meus alunos pensando de como formá-los pra o mundo, e minhas práticas pedagógicas todas planejadas de forma lúdica (Professora 10).*

Duas professoras mencionaram que a formação continuada contribui pouco, pois não condiz com a realidade de sala de aula, além de não ter especificidade definida *“Porque às vezes é usado algum tipo de material e muitas das vezes a nossa realidade é outra” (Professora 3)*, como citado anteriormente e, *“Acredito que poderia ser mais específica com uma finalidade mais marcante” (Professora 11).*

Ao observar os dados presentes nos dois gráficos, paralelamente às respostas das professoras, nota-se que os dois municípios apresentam opiniões diferentes em relação à contribuição da formação continuada para as práticas docentes. Verifica-se com isso o significado da formação continuada para as professoras, reconhecendo-a como acréscimo de conhecimentos, desenvolvimento profissional, melhorias no trabalho em sala de aula, processo de reflexão para a prática, assim como se percebe que em algumas situações, segundo as docentes, a formação continuada não condiz com a realidade, apresentando-se em assuntos generalizados e não em temas mais específicos.

Diante desse contexto, é interessante pensar o motivo que leva à formação estar distante da realidade das professoras como elas mesmas afirmam, e assim refletir sobre a qualidade da participação das docentes nas formações continuadas que os municípios oferecem. A qualidade da participação se dá investigando se são apenas ouvintes ou se participam efetivamente, dando suas opiniões e contribuindo com a realização das mesmas e, dessa forma, exercendo sua autonomia docente.

Além disso, nota-se que a formação continuada realizada nos dois municípios é compreendida pelos professores unicamente como ferramenta de auxílio numa dimensão pedagógica, contribuindo para desenvolvimento profissional e para melhorias na ação educativa. Estas, não vislumbram a formação continuada como processo de desenvolvimento e formação pessoal, bem como não a compreendem como uma formação privilegiada para produção de saberes como é apontado por Nóvoa (1995, p. 26) que destaca a “[...] importância das redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”.

Propor uma formação cujo objetivo é voltado apenas para a dimensão pedagógica, com fins exclusivos a modificar e ou propor melhorias para as práticas, não consolida um processo de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. É necessário que a formação continuada seja fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, para que a partir dessa dinâmica de formação os professores possam (re) pensar e modificar sua prática. Imbernón (2010) destaca que essa prática está além das atualizações científicas didáticas ou pedagógicas, e defende uma prática cujo alicerce é delineado pela teoria e reflexão desta e, conseqüentemente, pela mudança e transformação do contexto escolar. Desse modo o autor defende que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2011, p.75).

A formação continuada, entendida como processo de desenvolvimento pessoal e do conhecimento profissional, possibilita que os docentes, por meio de suas capacidades reflexivas, analisem o processo educativo. A partir dessa perspectiva, Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3) apontam que a formação continuada “[...] conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças”.

Corroborando essa ideia, Santos (2004) destaca que a formação continuada é fator relevante de condição de mudança das práticas pedagógicas, porém, deve

ser entendida a partir de dois aspectos: como processo de autonomia do professor e da unidade escolar, e como processo de pensar-fazer dos docentes, com o intuito de concretizar o propósito educativo da escola. Nesse sentido, a formação continuada é compreendida como elemento consecutivo de mudança e não como condição prévia como forma de garantir sua implementação. Nóvoa (1995) destaca que a “[...] formação não se faz antes da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 28). Nessa perspectiva:

A formação precisa, então, ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um *continuum* progressivo. Isso é o oposto de se definir, a partir das instâncias superiores do sistema, ações formativas voltadas para a implementação de algumas inovações, sem levar em conta o coletivo e as situações problemáticas da prática do professorado. (SANTOS, 2004, p. 47).

Considerando a formação continuada como componentes de mudança por meio da aprendizagem constante e que esta formação ocorra preferencialmente no contexto escolar, Nóvoa (1995) destaca que as escolas não mudam sem o empenho dos docentes e estes por sua vez não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. “O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (p. 28).

A escola, enquanto espaço de formação continuada e de produção de conhecimentos, contribui para que seus docentes atuem como investigadores de suas próprias práticas e, dessa forma, possam analisar de forma coletiva e individual a realidade do cotidiano tanto da escola como um todo como da sala de aula e suas singularidades. Essas ações vislumbram a escola como “local onde as identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável” (PEREIRA, 2007, p. 89).

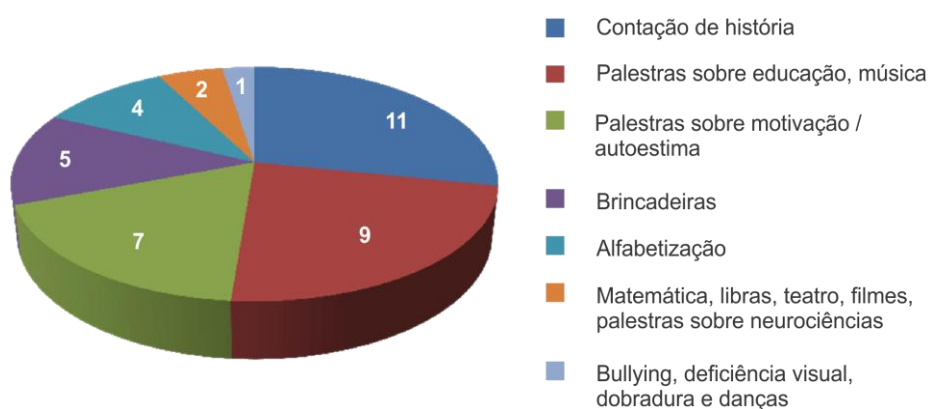
A partir dos relatos das professoras, verifica-se que a formação realizada nos municípios em relação à formação que abrange concomitantemente os aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional não está em consonância com o referencial teórico, isso porque os autores propõem uma formação continuada que considere o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Segundo as docentes,

essa a formação que é oferecida contempla apenas os aspectos pedagógicos e assim não abarca os aspectos de uma formação que contemple o desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 4.4.6. Temas presentes nas formações continuadas

Buscou-se investigar quais temas estiveram presentes nas formações continuadas de que as docentes já haviam participado.

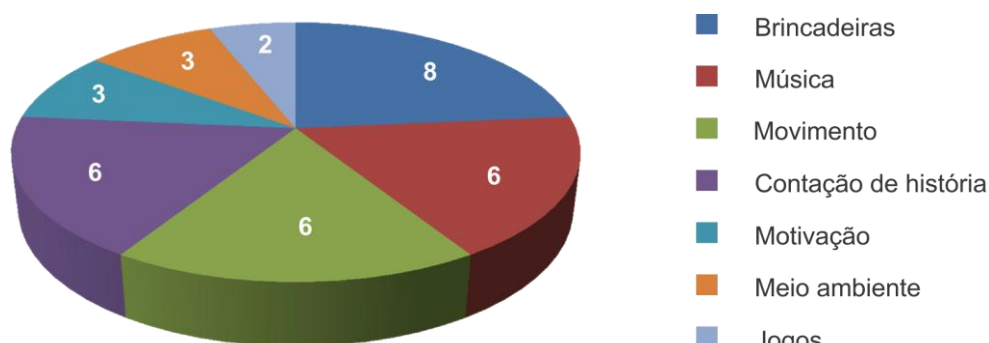
Fora pedido que professoras registrassem, conforme fossem lembrando, quais temas de formação continuada eles já haviam participado, ao longo de sua carreira docente. A maioria das professoras escreveu mais de quatro temas como pode ser visto na Figura 7:



**Figura 7: Gráfico sobre os temas de formação continuada de que as professoras já participaram, no Município A**

O tema contação de história foi o assunto mais apontado pelas professoras, escolhido 11 vezes. Palestras sobre educação e o tema música foram apontados nove vezes, palestras sobre motivação/autoestima foram lembrados sete vezes, seguidos por brincadeiras, apontado cinco vezes o tema alfabetização foi lembrado por quatro professoras, e matemática, libras, teatro, filmes, palestras sobre neurociências apontados duas vezes. Bullying, deficiência visual, dobradura e danças foram apontados uma vez cada tema.

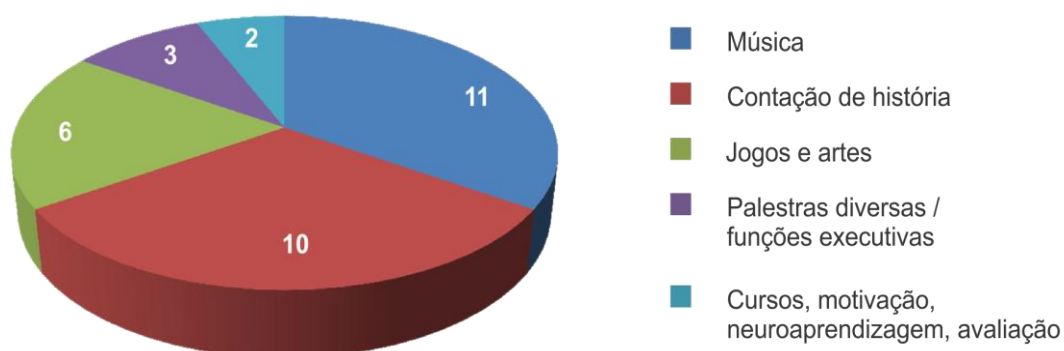
Após isso, fora pedido que as professoras escrevessem, no mínimo, três temas abordados na formação continuada, cujo conteúdo tenha contribuído para as práticas pedagógicas. Os temas mais apontados são apresentados na Figura 8 a seguir:



**Figura 8: Gráfico sobre os temas abordados na formação continuada que contribuíram para as práticas pedagógicas, no Município A**

As 19 professoras deveriam apontar, pelo menos, três temas abordados em formações continuadas que contribuíram para sua prática pedagógica.

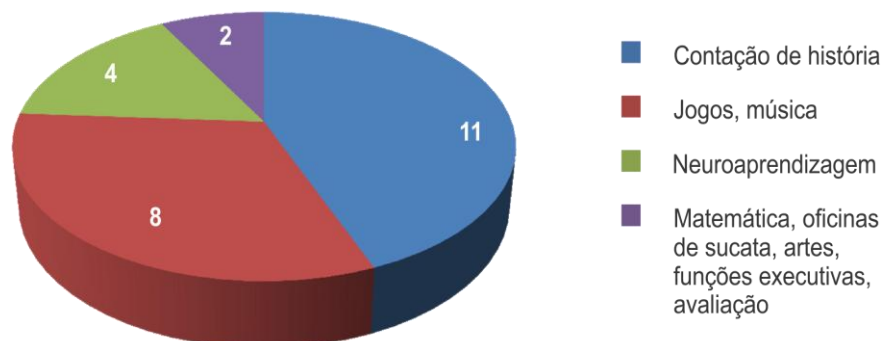
Dos temas elencados, as brincadeiras foram apontadas oito vezes, música, movimento, contação de histórias e motivação foram apontadas seis vezes, o tema meio ambiente foi lembrado três vezes e os jogos duas vezes. Alguns temas foram apontados uma vez, como por exemplo: inclusão, rotina, alfabetização, libras, palestras sobre motivação e funções executivas.



**Figura 9: Gráfico sobre os temas de formação continuada que as professoras já participaram, no Município B**

A música foi o assunto mais apontado pelas professoras, pois, dentre as 17, foi escolhido 11 vezes. Contação de história foi apontado nove vezes, jogos e artes foram lembrados seis vezes. Palestras (as professoras não citaram os temas das palestras) e funções executivas (não fora mencionado qual o formato que foi trabalhado esse tema) foram lembrados por três professoras cada tema. Cursos, motivação, neuroaprendizagem e avaliação (não foi descrito de que forma esses temas foram desenvolvidos nas formações continuadas) foram apontados duas

vezes cada tema. Após, fora pedido que as professoras escrevessem, no mínimo, três temas abordados na formação continuada, cujo conteúdo tenha contribuído para as práticas pedagógicas. Os temas mais apontados foram



**Figura 10: Gráfico sobre os temas abordados na formação continuada que contribuíram para as práticas pedagógicas, no Município B**

Notou-se que todas as professoras citaram três temas que contribuíram para sua prática, assim, o tema contação de história foi apontado 11 vezes, seguido por jogos e música que receberam oito votos cada um, o tema neuroaprendizagem foi apontado quatro vezes. Matemática, oficinas de sucata, artes, funções executivas e avaliação receberam dois votos cada um.

Em relação aos temas abordados nas formações continuadas, e aqueles que contribuíram para as práticas pedagógicas, nota-se a presença de temas artístico-culturais como danças, artes, música e teatro. Esses sugerem que embora ainda os municípios recorram ao formato de palestras e cursos, os temas abordados pertencem ao que se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A formação cultural compreendida por meio do acesso à arte, música, ao teatro, cinema e à pintura, cujas experiências encaminham para uma dimensão humanística da vida, e, dessa maneira, é importante que a formação dos profissionais de educação infantil contemple esses aspectos. “[...] das crianças e dos adultos para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural” (KRAMER, 2005, p. 225).

Em relação à formação continuada e à maneira como esta é proposta, Imbernón (2010) chama a atenção para os cursos padronizados, nos quais as explicações são generalizadas. Neles explica-se tudo a todos, sem levar em conta

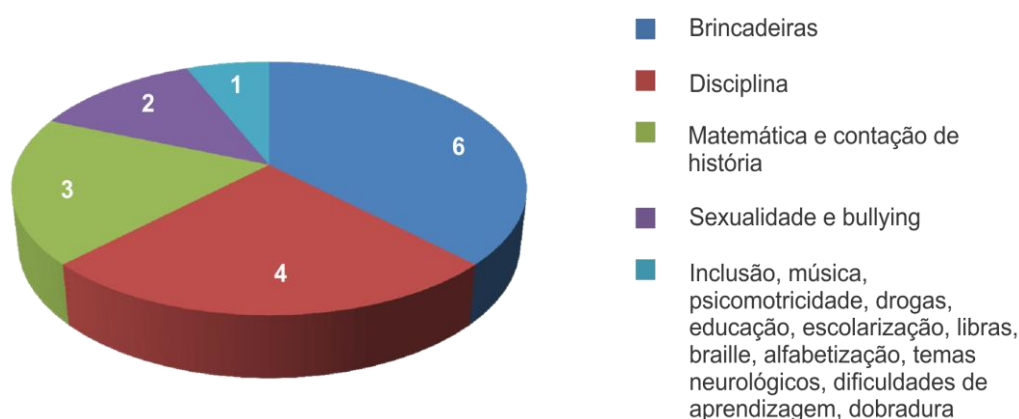
as singularidades do contexto, com o objetivo que os professores transfiram o que viram e ouviram para o planejamento de suas aulas. Tais cursos não deveriam ficar restritos às teorias explicativas. De acordo com o autor, isso não deveria acontecer “[...] já que não houve tempo para analisar diversas propostas em contextos diferentes, selecionar aquela que é mais adequada, planejá-la para a ação, experimentá-la para assim incorporá-la à prática” (p. 37). Sendo assim, o autor propõe uma formação que seja unida concomitante a um projeto de trabalho e não ao contrário, ou seja, primeiro realiza a formação e depois um projeto de trabalho e, dessa forma, que contemple não somente os conhecimentos objetivos, baseados em noções ou disciplinas, mas que considere o conhecimento subjetivo, propondo uma formação pautada em:

Autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupo, processo de tomadas de decisão coletivas, etc. A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”. (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Diante disso, acredita-se em uma formação continuada que considere os aspectos subjetivos dos docentes, suas experiências de vida, suas vivências enquanto professor inserido num determinado contexto educativo e seus saberes plurais para que se perceba ao mesmo tempo como sujeito formado e formador, cujos conhecimentos pessoais contribuem para os aspectos coletivos presentes na formação do outro.

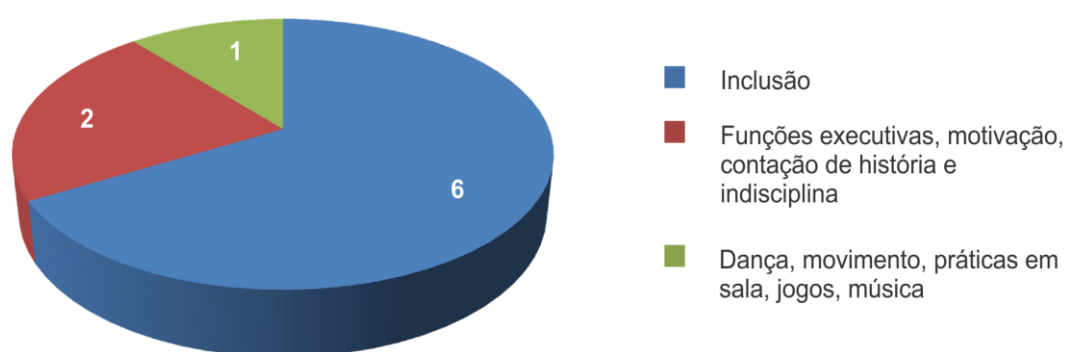
#### 4.4.7 Sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada

Após apontar temas que contribuíram para as práticas pedagógicas, foi solicitado que as professoras dessem sugestões de temas que já foram trabalhados e que gostariam de ver novamente, ou ainda de temas que não foram trabalhados e elas gostariam de conhecer melhor. Os dados são apresentados na Figura 11 a seguir:



**Figura 11: Gráfico sobre sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada no Município A**

Observou-se que somente duas professoras sugeriram três temas, oito professoras citaram dois temas e seis professoras citaram um tema. As brincadeiras aparecem em primeiro lugar, como sugestão de tema escolhido para ser trabalhado em uma formação continuada. O tema disciplina aparece em segundo lugar com quatro votos, os temas matemática e contação de história receberam três votos cada um, e os temas sexualidade e bullying receberam dois votos cada um. Alguns foram apontados uma única vez, são eles: inclusão, música, psicomotricidade, drogas, educação, escolarização, libras, braille, alfabetização, assuntos neurológicos, dificuldades de aprendizagem e dobradura.



**Figura 12: Gráfico sobre sugestão de temas abordados ou temas que ainda não foram trabalhados na formação continuada no Município B**

Observou-se que seis professoras sugeriram mais de um tema, e onze apenas um tema. O tema inclusão foi apontado seis vezes, e receberam dois votos cada um os temas: funções executivas, motivação, contação de história e indisciplina. Os temas: dança, movimento, práticas em sala, jogos e música receberam um voto cada um. Diante desses dados, optou-se por apresentar uma



tabela comparativa de forma decrescente, de acordo com os assuntos elencados pelas professoras dos dois municípios analisados.

**Tabela 2. Temas indicados pelas docentes dos Municípios A e B, que estão presentes e sugeridos para as atividades formativas**

MUNICÍPIO A			MUNICÍPIO B		
Formação continuada de que já participou	Formação continuada que contribuiu para as práticas	Formação continuada de que gostaria de participar	Formação continuada de que já participou	Formação continuada que contribuiu para as práticas	Formação continuada de que gostaria de participar
Contação de história (11)	Brincadeiras (8)	Brincadeiras (6)	Música (11)	Contação de história (11)	Inclusão (6)
Palestras sobre educação (9)	Música (6)	Disciplina (4)	Contação de história (10)	Jogos Música (8)	Funções executivas Motivação Contação de história Indisciplina (2)
Palestras sobre motivação (7)	Movimento (6)	Matemática, contação de história (3)	Jogos e artes (6)	Neuroaprendizagem (4)	Dança /Movimento /Práticas de sala/ Jogos/ Música (1)
Brincadeiras (5)	Contação de história (6)	Sexualidade, bullying (2)	Palestras diversas/ funções executivas (3)	Matemática Oficinas de sucata Artes Funções executivas Avaliação (2)	
Alfabetização (4)	Motivação (3)	Inclusão, música, psicomotricidade, drogas, educação, escolarização libras, Braille, alfabetização, temas neurológicos, dificuldades de aprendizagem, dobradura. (1)	Cursos, motivação, neuroaprendizagem, avaliação (2)		
Matemática,	Meio				

libras, teatro, filmes, palestras sobre neurociência (2)	ambiente (3)				
	Jogos (2)				

### *Município A*

Observa-se que o tema “contação de história” foi apontado 11 vezes, pelas professoras, nas formações de que participaram, contudo somente seis professoras acreditam que essa formação contribuiu para a prática, e somente três professoras gostariam de participar de uma formação com esse tema.

As palestras sobre educação foram apontadas nove vezes como tema das formações de que já participaram, nota-se, no entanto, que ela não é citada nenhuma vez na coluna “Formação continuada que contribuiu para as práticas”, além disso, verifica-se que ao perguntar às professoras quais são as modalidades em que ocorre a formação continuada, as 19 apontaram palestras como formato mais utilizado. Ou seja, é o formato mais utilizado, porém não contribuiu para a prática, segundo as professoras; somente uma professora citou esse tema para uma formação da qual gostaria de participar.

O mesmo pode ser observado nas palestras sobre motivação, cujo tema foi a escolha de sete professoras para as formações das quais já participaram, porém, somente três acreditam que esse tema contribuiu para sua prática. Nenhuma professora apontou este tema para uma formação da qual gostaria de participar. Brincadeira foi o tema escolhido por cinco professoras, sobre a formação de que já participaram, oito professoras acreditam que este tema contribuiu para sua prática, e seis professoras gostariam de passar por essa formação novamente.

O tema alfabetização foi apontado quatro vezes, como assunto de formações das quais participaram, no entanto, não foi citada nenhuma vez sobre a contribuição para as práticas, e somente uma professora citou como tema de formação que gostaria de participar. Duas apontaram a matemática como tema de formação já visto, contudo, esse não apareceu nenhuma vez sobre a contribuição

para as práticas, e três professoras gostariam de participar de formações com esse tema.

Os temas “meio ambiente” e “jogos” foram apontados como aqueles que contribuíram para as práticas, contudo, não mencionados na coluna sobre “formação que gostaria de participar”. Observa-se na tabela que “brincadeiras” e “contação de histórias” são temas mencionados nas três colunas, assim, verifica-se que as professoras já participaram de formações com esses temas, e, segundo elas, contribuíram para suas práticas, de modo que desejam revê-los em outras formações. Destaca-se que estes temas pertencem à rotina da educação infantil, contribuindo para a formação da criança e favorecendo seu acesso à cultura por meio da linguagem oral, e dos elementos lúdicos.

### *Município B*

Observa-se que o tema “música” foi apontado 11 vezes, pelas professoras, como tema visto em formações anteriores, contudo, somente oito acreditam que essa formação contribuiu para a prática, e somente uma gostaria de participar de outro encontro com este tema. O tema contação de história foi apontado dez vezes como componente de formações ocorridas; nota-se que ela aparece em destaque com 11 votos na coluna “Formação continuada que contribuiu para as práticas”, mas apenas duas professoras sugeriram como tema que retorne em encontros formativos. Três professoras citaram as funções executivas como tema de formação de que já participaram, duas apontaram que este tema contribuiu para sua prática, e duas gostariam de revê-lo.

O tema neuroaprendizagem foi citado duas vezes como componente de formação já ocorrida, e quatro professoras apontaram que este tema contribuiu para sua prática, entretanto, ninguém sugeriu que esse tema retorne nas formações. O tema avaliação apareceu somente como tema de formação da qual participou, lembrado por duas professoras, contudo não foi citado nas outras colunas. Duas pessoas participaram de formação ligada ao tema motivação, e duas gostariam de participar dessa formação. Os temas jogos, música e movimento foram temas que contribuíram para as práticas e também foram sugestão de formação de que gostariam de participar.

Nota-se que o tema inclusão não foi citado nem como formação de que participaram e tampouco que tenha contribuído para a prática, porém é citado por seis professoras como sugestão de tema para uma formação futura. Esse dado demonstra que as professoras não participaram de formações sobre esse tema e, diante disso, possuem o desejo de vir a participar. O mesmo ocorre com os temas dança e indisciplina e práticas na sala de aula.

Os professores apontaram acima temas que gostariam de conhecer, e aprender um pouco mais, assim, é importante que os órgãos gestores propiciem espaço para que os professores falem sobre si, sobre o que pensa sobre sua realidade, e opine sobre o que quer aprender. Saber o que pensam os professores sobre a formação continuada, ouvir seus desejos sobre novas formações, anseios, dificuldades e projetos faz parte da escuta e fornece subsídios para que a formação se concretize, a partir das singularidades de cada contexto educativo. Nessa perspectiva, Imbernón (2010) ressalta que uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos princípios:

Estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências do trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição. (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Ao pensar em como elaborar a formação continuada, é importante considerar as novas estruturas organizativas no interior das instituições escolares, de modo que prevaleçam espaços para trocas de dúvidas, de experiências, de relatos sobre problemas, sucesso e fracasso, ações que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Além disso, que consequentemente, “[...] engrandece as atitudes e as emoções no coletivo” (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Considerando a formação continuada desenvolvida no interior da escola, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apontam a existência de três possíveis equívocos, dentre eles: *formação sentada na escola*, ou seja realizar uma formação deslocando as conferências da universidade para as escolas, acreditando que haverá maior participação dos professores, nesse caso os docentes mantêm-se ouvintes passivos. O segundo equívoco é a *formação barricada na escola*, esse

modelo de formação se caracteriza por ser “um apelo baseado nas iniciativas de formação promovidas pela escola, qualquer que seja o formato pedagógico” (p. 10), O terceiro equívoco trata-se da *formação encerrada nos professores*, ou seja, uma formação voltada para “necessidades e interesses dos professores, sendo essas escolhas tidas como a garantia máxima da relevância da formação” (p.10).

Assim, a formação realizada no interior das instituições escolares não pode ficar restrita somente aos interesses dos professores, ou somente aos interesses coletivos, é fundamental que exista uma relação dialógica entre formador e professores, de modo que essa formação considere a subjetividade dos docentes e os meios que utiliza para organizar seu projeto educativo. Assim como as especificidades dos alunos e o lugar que estes ocupam no seu projeto educativo. Diante dessa perspectiva, é fundamental:

Considerar as ações das crianças e dos professores no contexto de suas atividades e analisar as emoções e as representações dos professores nas práticas culturais concretas em que estão inseridos, incluindo o próprio trabalho docente. Nesses contextos, o campo de interação do professor e seus elementos diversos podem propiciar novas interações e (re) construir o sentido que esse profissional atribui à atividade de ensino e a si mesmo como professor. Isso requer discutir o valor da subjetividade na carreira docente. (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 22)

Assim, a formação pauta-se no reconhecimento das singularidades dos docentes, propiciando espaços de discussão, de diálogo e escuta, para que os professores questionem suas crenças e práticas realizadas na educação infantil. Nessa direção, Oliveira, Ferreira e Barros (2011) acreditam que a formação continuada deve dar possibilidades aos docentes de serem ouvidos, além de propiciar momentos para trabalhar sua autoestima e assim se “assumirem como protagonistas de seu processo de mudança, condição imprescindível para aprender e ensinar, e garantir o exame das dimensões éticas da atuação docente” (p. 23). As autoras consideram que esses momentos são enriquecedores, na medida em que propiciem aos docentes localizarem seus pontos de resistência a mudanças, considerando-os como produtores de conhecimento e não como meros consumidores.

#### 4.4.8 Expectativas sobre formação continuada e o plano de carreira

##### *Município A*

Foi investigado junto às professoras o plano de carreira do município e sua relação com a formação continuada. Observou-se que todas as professoras possuem conhecimento sobre o plano de carreira docente, no entanto, 13 não souberam responder desde quando o plano vigora, quatro professores apontaram o ano de 2009 como início da vigência do plano. Há uma divergência entre as professoras no tocante à sua elaboração, para quatro houve participação dos docentes, nove apontaram que não houve participação dos docentes.

Ao perguntar para as professoras sobre evolução acadêmica e não acadêmica<sup>17</sup>, as professoras deveriam responder se o plano faz referências, ou não, a esses elementos. Das 19 docentes, 12 afirmaram que sim, cinco professoras não souberam responder, deixando em branco, e apenas uma apontou que não faz referências. Algumas professoras relataram que o plano faz referência, porém, não é cumprido quanto ao item “não acadêmico”, como demonstram os excertos abaixo:

**Professora 17:** Não há remuneração pela via não acadêmica.

**Professora 19:** Pela evolução acadêmica recebemos 1% e não acadêmica não recebemos nada.

Cinco professoras demonstraram insatisfação quanto à forma como é realizada esta evolução:

**Professora 4:** Mas não estamos satisfeitas.

**Professora 7:** Faz referências mas não tem motivação.

**Professora 12:** Porém não atende as nossas expectativas.

A insatisfação demonstrada nos relatos acima também é percebida nas respostas, quando perguntado se o plano de carreira instiga ou motiva a buscar pela formação continuada. Das 19 professoras, 12 apontaram que não há motivação,

---

<sup>17</sup> A evolução acadêmica considera as habilidades acadêmicas obtidas em nível superior. A evolução não acadêmica considera os fatores relacionados à formação contínua docente, como cursos de atualização, aperfeiçoamento e trabalhos desenvolvidos na área de atuação.

justificando sua resposta pela via financeira, como demonstram os relatos seguintes (Professoras 2, 4, 7, 9). Três professoras afirmaram que sim, o plano de carreira motiva a busca de realizar uma formação continuada (Professoras 11, 17, 19). Uma professora afirmou que não participa de “formação continuada, pois não tem tempo” (Professora 2), três afirmaram que se o plano vigorar, vai favorecer a todos (Professoras 1, 6, 8):

**Professora 2:** Porque não somos valorizados em relação ao salário.

**Professora 4:** Pelo incentivo baixo com relação ao salário.

**Professora 7:** A remuneração e a pontuação é muito baixa.

**Professora 9:** Da forma como foi elaborado não. A porcentagem de progressão salarial é pequena. Em cidades da nossa região, a porcentagem é bem maior.

**Professora 11:** Sim porque você tem a chance de evoluir dentro da carreira que escolheu.

**Professora 17:** Para um melhor crescimento profissional em sala de aula, para melhorar as práticas pedagógicas e também em favor de uma melhor remuneração

**Professora 19:** Pela remuneração e contagem de pontos.

Nota-se, pelos relatos das professoras, que 16 professoras demonstraram insatisfação com o plano de carreira, pois alegaram que, além de não vigorar de maneira efetiva, não possui uma progressão salarial acadêmica justa, que faça com que se sintam valorizados. Algumas professoras, por sua vez (Professoras 17 e 19), alegaram que não existe remuneração pela via não acadêmica. Diante dessa informação, fora investigado, junto ao departamento de pessoal da prefeitura do município A, a realidade sobre a remuneração pela via não acadêmica. Assim, foi informado que desde que o plano vigora (2009), houve apenas um levantamento sobre a lista dos professores que teriam direito à remuneração pela via não acadêmica, desde então, nunca mais houve novos levantamentos. Ao investigar essa realidade junto ao setor da educação, o mesmo informou que está realizando o levantamento para que em breve todos possam gozar dos seus direitos.

### *Município B*

Foi investigado junto às professoras o plano de carreira do município e sua relação com a formação continuada. Observou-se que todas as professoras possuem conhecimento sobre o plano de carreira docente, no entanto, 16, dentre as

17, não souberam responder desde quando o plano vigora, somente uma apontou o ano de 2008 como início da vigência do plano. Todas as professoras concordam que não houve participação dos docentes, contudo após ele já pronto, os profissionais puderam fazer sugestões, como descrito nos excertos abaixo:

**Professora 12:** Não houve a participação dos professores na elaboração, mas às vezes aceita sugestões e opiniões sobre alguma emenda no plano.

**Professora 16:** Depois dele pronto houve abertura para discussão e sugestões.

Quando perguntadas sobre evolução acadêmica e não acadêmica, as professoras deveriam responder se o plano faz referências, ou não, a esses elementos. Todas as 17 professoras concordam que o plano possui dois tipos de evolução, uma efetivada por meio de cursos acadêmicos (graduação, pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*) e outra evolução compreendida por meio dos cursos realizados, somado ao longo de quatro anos.

**Professora 2:** De quatro em 4 anos fazem as somas das horas do curso e tem uma porcentagem a mais o salário.

**Professora 6:** A cada 4 anos é somado as horas do curso e aumenta o salário.

Por fim, buscou-se investigar se o plano de carreira motiva ou não os docentes a buscarem por uma formação continuada, identificando com isso os motivos que incentivam a busca. Somente uma professora não respondeu. Dentre as respostas das 16 professoras, identificaram-se três motivos que instigam a participar de formações: seis citaram os benefícios de adquirir novos conhecimentos concomitante ao aumento salarial.

**Professora 2:** Além de aprender mais, um aumento no salário por mais que seja pouco, sempre é um incentivo.

**Professora 12:** Busco a formação continuada para me aperfeiçoar e também pelo reajuste salarial.

**Professora 13:** Como profissional me sinto mais motivada e se assim também for possível a melhoria do salário posso buscar novos conhecimentos.

Quatro apontaram a aquisição de novos conhecimentos como motivo para buscar por formações continuadas.



**Professora 6:** Pois quem faz o curso evolui

**Professora 16:** Porque motiva aprimorar cada vez mais o que trabalhamos

Uma professora afirmou que desconhece o plano de carreira, e uma acredita que o plano deveria motivar, porém “não funciona a não ser para mudança de faixa” (Professora 14). Uma professora mencionou que o plano sempre contribui na busca por uma formação continuada, “pois valoriza o profissional da educação” (Professora 9). Três professoras acreditam que o plano contribui por que proporciona reajustes salariais os quais incidem futuramente para os cálculos da aposentadoria.

**Professora 3:** Porque ajuda financeiramente e ajuda a ter aposentadoria um pouco mais digna.

**Professora 8:** Nos motiva a buscar pela formação continuada que nos beneficia nos ajustes salariais e posteriormente para a aposentadoria.

**Professora 11:** Porque aumenta o salário e logicamente uma futura aposentadoria, sendo assim é sempre melhor optar por um salário um pouco maior.

Nota-se pelos relatos das professoras que três professoras não estão satisfeitas com o plano de carreira. Contrapondo essa realidade, a maioria, 14 professoras, aprova o plano de carreira e o relaciona com aumento salarial.

Os relatos das professoras evidenciam que o plano de carreira foi elaborado sem a participação das docentes, ou seja, não houve discussão democrática para elaboração dos mesmos. Essa perspectiva vai ao encontro do que afirma Gatti (2012), ao considerar o plano de carreira como um instrumento de natureza mais burocrática e assim não vincula a carreira docente à qualidade da educação ou à valorização do professor.

Essa valorização perpassa pelos investimentos realizados junto aos docentes e aos incentivos à formação continuada e esta, por sua vez, deve ser valorizada no plano de carreira. Nessa direção:

A Formação Continuada demanda investimento, seja ele por parte institucional, seja por parte do próprio profissional; um investimento financeiro e temporal. Deve ter um ou mais objetivos e atender a demandas específicas (sejam elas institucionais e ou pessoais e profissionais do próprio trabalhador), que conforme a demanda pode assumir formatos diferentes. (GODINHO; FARIAS, 2013, p. 212).

Os incentivos sobre a evolução funcional contidos no plano de carreira são apontados pelas professoras do Município A com grande descontentamento e insatisfação, demonstrando a desvalorização do trabalho docente. Essa realidade é comprovada por Jacomini e Penna (2016), ao afirmarem que questões relativas a salários e à carreira são essenciais para compreender a desvalorização da docência, e de certa forma também está diretamente ligada à desvalorização social. Diante disso, nota-se que os professores se sentem desvalorizados em relação ao plano de carreira vigente que foi elaborado sem nenhuma participação dos mesmos, desse modo, não encontram incentivos para participar de formações que contribuam para seu desenvolvimento pessoal e profissional, provocando uma estagnação em relação ao desenvolvimento docente. Nessa perspectiva, Gonçalves (2009) destaca que a formação docente, ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança, ademais é uma condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Verifica-se com isso que o desenvolvimento profissional do professor é alimentado por vários aspectos, de modo que não basta investir de forma dispendiosa, apenas, em programas de formação continuada, e não oferecer um ambiente de trabalho com condições adequadas ou, ainda, investir somente nos recursos e na estrutura física e não atender às necessidades dos recursos humanos. Nesse sentido Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores.

Em relação ao Município B, percebe-se que as professoras demonstram uma satisfação em relação ao plano de carreira, atribuindo a ele ajustes salariais os quais colaboram para a aposentadoria. As duas realidades demonstram que o plano de carreira está diretamente ligado a incentivos que incidem nos salários. Nessa direção, acredita-se que pensar a formação continuada apenas pelo ângulo do desenvolvimento profissional, realizado preferencialmente num contexto coletivo e cooperativo, não é suficiente para acreditar na possibilidade de melhorias no processo educativo.

É primordial que exista no município uma política pública de formação continuada, que atenda às singularidades da profissão docente, nos seus aspectos

sociais, políticos, culturais e pedagógicos e que principalmente, exista um plano de carreira que vigore e seja atualizado, para que promova a valorização profissional e social dos docentes. Frente a isso, Kramer (1994) ressalta a importância de uma:

Diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que têm uma periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam. (KRAMER, 1994, p. 23).

A formação continuada dos docentes circunda sobre os aspectos que envolvem as melhorias e qualidade do ensino e, assim, em alguns discursos prevalece a ideia de que a educação está ruim devido à má preparação dos professores para exercer essa profissão (PEREIRA, 2007). Outros discursos, apontados por Nóvoa (1999), evidenciam o papel relevante dos professores na construção da sociedade, enfrentando os “desafios do futuro” e, nessa perspectiva, os docentes encontram-se no centro das preocupações políticas e sociais. Segundo o autor, é para os professores que “se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas”, (p. 13) provocando assim um efeito desresponsabilizador. O autor destaca que esse excesso de discurso sobre os professores esconde a pobreza das práticas políticas e assim:

Os professores são olhados com desconfiança acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente: por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 14).

Os discursos redundantes que atribuem a qualidade do ensino à formação dos professores não consideram as especificidades da profissão, tampouco reconhecem os docentes como profissionais que desempenham socialmente seu papel singular. De acordo com Jacomini e Penna (2016), é fundamental proporcionar aos docentes condições para seu desenvolvimento profissional, sobretudo abranger os aspectos relativos à implementação da carreira.

Se o trabalho do professor perpassa pelos aspectos que envolvem melhorias e qualidade do ensino, seria interessante que a formação profissional estivesse atrelada às condições de trabalho descritas num plano de carreira, que também envolvesse aspectos de qualidade em relação à valorização docente e, sobretudo, fosse respaldada por políticas públicas de formação docente.

#### **4.5. Entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil dos dois municípios analisados**

Foram entrevistadas as duas coordenadoras pedagógicas que respondem pela educação infantil dos dois municípios analisados, e a partir das respostas das entrevistadas foram levantados alguns tópicos.

A escolha das coordenadoras como participantes da pesquisa está pautada na intenção de comparar as respostas das professoras com as das coordenadoras sobre a formação continuada que é realizada em seu respectivo município.

**Tabela 3: Características das duas coordenadoras**

Dados Pessoais	Coordenadora Município A	Coordenadora Município B
Data nascimento	24/06/1967	25/10/1971
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia
Modalidade	Presencial	Presencial
Pós-graduação (ano de conclusão)	Cursando Psicopedagogia (2017)	Ed. Infantil ( 2004) Pós em coordenação pedagógica (2016)
Tempo que exerce como coordenadora	20 anos	2013 a 2016

A coordenadora pedagógica da educação infantil do Município A exerce essa função há 20 anos. Trabalhou como professora da educação infantil por seis anos e ingressou nesse cargo por meio de um convite feito pelo prefeito em exercício na época. Nesse período houve mudanças de chefia no executivo municipal, contudo, a coordenadora permanece na secretaria da educação até os dias atuais.

A coordenadora do município B trabalhou como professora na educação infantil desde 2005, em 2013 recebeu o convite do prefeito para ser coordenadora pedagógica, permanecendo até o final da gestão do prefeito em 2016.

#### 4.5.1. Contribuição da formação inicial para atuação futura

Foi perguntado às coordenadoras sobre a relevância da formação inicial para sua atuação em sala de aula e também como coordenadora pedagógica. Seguem abaixo os relatos das coordenadoras.

##### *Município A*

Segundo a coordenadora, sua formação inicial no magistério foi muito boa, sobrepondo inclusive ao curso de Pedagogia. De acordo com seus relatos, os estágios do curso de magistério tiveram uma carga extensa: “Tive boa formação inicial sim, mas minha formação ensino médio magistério contribuiu muito mais que o curso de Pedagogia. Fiz 4 anos de magistério com carga horária de estágio muito grande”.

##### *Município B*

Ao perguntar para a coordenadora sobre sua formação inicial, a mesma discorreu sobre o curso do magistério e sua pouca contribuição:

O magistério pra ser sincera não contribuiu minha formação. O que contribuiu foi minha entrada numa escola montessoriana quando tinha 16 anos, de trabalhava como estagiária e realizava meus estágios do magistério. Quando, formada, cheguei na creche ninguém fazia o que era certo com as crianças, aí fui colocando em prática tudo o que tinha visto na escola montessoriana (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Nota-se que, para as duas coordenadoras, a formação inicial foi bem distinta, enquanto para a primeira essa formação foi essencial e ofereceu muitas contribuições, para a segunda o curso de magistério não forneceu subsídios para

atuação futura. No entanto, percebe-se, em ambos os relatos, a importância do estágio para a formação inicial, pois foi destacado pelas duas coordenadoras.

Ao comparar os relatos em relação à formação inicial, nota-se que a opinião das professoras e a da coordenadora do *Município A* são semelhantes, pois ambas concordam que o magistério contribuiu essencialmente para a atuação em sala de aula. Além de citar as aulas práticas e os estágios como elementos que subsidiaram tal formação.

Os relatos da coordenadora e professoras do *Município B* em relação à formação inicial (magistério) são opostos. Para as professoras, essa formação contribui essencialmente para sua atuação em sala de aula, ao passo que para a coordenadora o magistério não trouxe contribuições. No entanto, observa-se em todos os relatos, dos dois municípios, o quanto foram relevantes os estágios e as aulas práticas nessa formação inicial.

Quanto aos estágios, Gomes (2013, p. 57) afirma que o “[...] revela-se uma das possibilidades de reflexão sobre teoria e prática e de ação profissional qualificada na área da educação infantil”. Para a autora, o estágio é considerado uma porta para adentrar ao campo profissional, e assim o estudante tem a oportunidade de relacionar a significação social da profissão com a significação dada pelos profissionais que o supervisionam, dispondo elementos que contribuem para a construção de sua própria identidade profissional. Dessa maneira:

O estágio impulsiona uma reflexão sobre a formação que ocorre ao longo da vida e da carreira profissional e possibilita o exercício da práxis, criadora mediada pelo manejo de instrumentos de pesquisa, tornando-se, na universidade, importante elemento de ligação entre a teoria e a prática, entre a formação nesse nível de ensino e a Formação Contínua desenvolvida nas instituições de educação infantil que acolhem os estagiários. (GOMES, 2013, p. 82)

A partir da realidade apontada pelas coordenadoras e professoras em relação à contribuição do magistério e dos estágios, leva-se a pensar como este último era realizado e supervisionado.

Geralmente o curso de magistério estava lotado em uma escola de segundo grau do município. A maioria dos municípios da região possuía esse curso, e os respectivos estágios eram realizados em escolas do mesmo município. Assim, a supervisão dos estágios era bem próxima da realização dos mesmos, de modo que

a coordenadora visitava as escolas durante o período de estágio, havendo uma relação direta entre a estagiária, a professora e a coordenadora.

Nos cursos de Pedagogia realizados em centros universitários, faculdades e universidades, os estágios se configuram de modo diferente. A coordenadora de estágio não visita as escolas em que são realizados os estágios, pois na maioria dos casos são realizados em diferentes cidades. Ademais não se consideram os cursos de Pedagogia na modalidade a distância cuja supervisão parece mais difícil, e não há uma relação próxima entre supervisão de estágio, professor e estagiário.

Os cursos de Pedagogia e magistério, apontados respectivamente pelas coordenadoras do *Município A* e *Município B*, apresentam falhas, segundo a opinião das mesmas, não atendendo às suas expectativas. O que também é apontado por Gatti e Barreto (2009), ao destacarem:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério e nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Corroborando esta ideia, Kishimoto (2002) aponta que muitos cursos de Pedagogia apresentam problemas no tocante à sua organização disciplinar, assim como os cursos normais superiores, que também reproduzem propostas fragmentadas que não levam em conta as especificidades da educação infantil, tampouco a pedagogia da infância. Desse modo, separam a formação geral da formação especializada “desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a educação infantil” (p. 110).

Nota-se com isso a realidade em torno dos cursos de Pedagogia no tocante à sua estrutura, e como estes vêm sendo elaborados para formar professores tanto para educação infantil como para o ensino fundamental. Nessa perspectiva, Leite (2002) defende que é:

Necessário rever e reformular os currículos de formação inicial dos docentes de educação infantil, de modo que possa assegurar

conhecimentos e competências profissionais para um trabalho mais qualitativo. (LEITE, 2002, p. 195).

É de igual importância pensar na estrutura dos currículos de formação dos professores de educação infantil, assim como na realização dos estágios, uma vez que esses possam ser efetivados como momento de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ofereçam a oportunidade de acionar a formação ocorrida nas instituições superiores, com as aprendizagens advindas da relação com os professores que acolhem os estagiários. Se por um lado os estágios foram apontados como fator que contribuiu para a formação inicial, é necessário repensá-los nos cursos de Pedagogia, sobre como vêm sendo concretizados, e a real função de sua realização.

#### 4.5.2 Conceito de formação continuada

Neste item são apresentadas as respostas sobre como as coordenadoras entendem a formação continuada. Sobre o que pensam ser e o que compreendem por formação continuada., e como realizam a formação continuada.

##### *Município A*

A coordenadora pedagógica do Município A define a formação continuada como formação que se estende ao longo da vida: “quando vivos estamos aprendendo sempre, estamos nos formando enquanto profissionais frente aos desafios, portanto formação continuada é para vida toda”.

Além disso, acredita que a formação possibilita uma atualização no campo de “novos estudos, novas tecnologias, novas reflexões”, e dessa forma ela tende a:

Suprir as lacunas da formação inicial, pois a formação inicial não dá conta, você não sai da universidade pronto para enfrentar os desafios do dia a dia, pois são os mais diversos, e estão em mudança. Não dá para acreditar que a formação está engessada, é algo que se atinge e pronto, ela requer atualização constante, requer novas reflexões pode ter um tema, desencadeado com graus diferentes do desafio, de ter periodicidade, ter frequência com encontros pontuais com objetivos específicos. Deve acontecer dentro da unidade escolar, dentro do contexto que trabalha para discutir as questões do cotidiano, as questões que emergem que aparecem na



lida mesmo é na convivência no cotidiano, no contexto escolar que apresenta novas deficiências de formação as nossas dificuldades, e a formação continuada deve vir de encontro com essa fragilidade (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO A).

A coordenadora relatou que participa de formações continuadas em várias instâncias, tanto aquelas oferecidas pelo município, como palestras, oficinas, cursos, como as que são realizadas em outros municípios, como congressos e seminários.

Nota-se que essa coordenadora compreende que a formação continuada deve ser realizada dentro do ambiente escolar, refletindo e discutindo assuntos que pertencem ao cotidiano do contexto em questão, ideia que é defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011). Contudo, mesmo sabendo que a formação deve ser realizada no ambiente escolar, por meio de um processo formativo que contemple a discussão reflexiva e o estudo coletivo, não se verificou essa realidade nos relatos das professoras.

Percebe-se que a formação continuada é compreendida como um processo para suprir as lacunas da formação inicial, além de se constituir em momentos de atualização que se estendem ao longo da vida e possibilitam aos docentes reflexões sobre a realidade e o contexto social.

### *Município B*

Ao responder sobre o conceito de formação continuada, a coordenadora pedagógica da educação infantil do *Município B* afirma que a é “extremamente importante na vida do educador, porque não adianta ter apenas experiência e não ter conhecimento”. Para essa coordenadora, é essencial que o professor tenha sua prática aliada à busca de conhecimentos, para “as aulas ficarem mais interessantes [...] o professor que não se interessa pela formação e não aplica ele estaciona fica estagnado no tempo”.

Em relação à sua participação em formações continuadas, a coordenadora relatou:

Durante esses três anos no primeiro ano fizemos formação com os professores. Os professores apresentaram trabalhos com ludicidade, às vezes não faziam nas instituições mas tiveram que procurar para apresentar. Em 2015 foram oferecidas duas palestras seis oficinas uma de cada eixo temático, com duração de 2 meses. No último ano duas palestras. Todos com grandes nomes da Educação Infantil (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Ao comparar os relatos das coordenadoras e das professoras de ambos os municípios, verifica-se que a formação continuada é compreendida por todas como processo de atualização, cujo objetivo é aplicar melhorias nas práticas em sala de aula, atendendo às dificuldades do cotidiano.

Nota-se que ambas as coordenadoras acreditam na formação continuada como processo constante de atualização, cujas ações permitem a reflexão sobre os novos conhecimentos atrelados ao exercício diário da prática docente.

Realidade que também é apontada por Moss (2002), cuja ideia retrata a necessidade de pensar na formação do professor para primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática e seja um coconstrutor tanto do seu conhecimento como do conhecimento das crianças, sustentando as “[...] relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades” (p. 247).

Além disso, a formação continuada é concebida com o propósito de suprir lacunas da formação inicial, como relata a coordenadora do Município A, e de igual modo é destacado por Gatti e Barreto (2009):

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo 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. 201)

Os relatos da coordenadora do Município A e das professoras dos dois municípios chamam a atenção sobre o que pensam os cursos de Pedagogia, ou seja, para as professoras não trouxeram contribuições para a formação profissional, e para a coordenadora a formação continuada é realizada justamente para suprir essa lacuna da formação inicial. Contexto que é apontado nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) como citado acima.

Não se pode pensar numa formação continuada compensatória apenas com o objetivo para suprir as demandas da formação inicial, é fundamental pensar sobre

a atual situação da formação continuada e a partir desse questionamento elaborar novas propostas de formação, as quais são apontadas por Tardif (2002) como:

A formação se torna contínua e não pode se limitar-se a retomar os conteúdos e modalidade da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito estreito entre Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação que eles vão definir em sua própria linguagem em função de seus próprios objetivos. (TARDIF, 2002, p. 292).

Assim, a formação dos professores parte da reflexão prático-teórica que realizam sobre sua atuação, voltando-se para análise da realidade educacional de seu contexto, bem como uma participação dialógica nas instituições. Vivenciam, assim, um desenvolvimento profissional pautado por meio do trabalho colaborativo com possibilidades de comunicação e de reflexão sobre a prática de todos os envolvidos.

#### 4.5.2.1 Realização da formação continuada

Fora investigado se os municípios realizam formação continuada junto aos professores, como se organizam para realizá-la e quais os assuntos e critérios levados em consideração. Investigou-se se as formações são oferecidas mediante convite ou convocação, como o município se organiza para realizá-las, se há contratos de empresas ou se ocorrem por outras vias e como são escolhidos os temas.

##### *Município A*

A coordenadora do Município A afirmou que o município sempre realiza formação junto aos professores e detalhou como essa ocorre:

Temos 4 palestras ao ano, uma por bimestre essa agenda é feita no início do ano. No início do ano temos uma jornada pedagógica de três dias e em julho na volta às aulas temos uma palestra uma jornada, e no decorrer do ano escolhemos assuntos a serem abordados apontados pelos docentes (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Em relação às convocações, a coordenadora apontou que as formações são realizadas em horários de ATPC, sendo assim o professor é convocado para participar em horário de trabalho. Segundo ela, não há contratação de empresa. “Houve um tempo que consultávamos empresa para trazer palestrante, mas onera custos, então decidimos por fazer escolhas nós mesmos”. Desde então o município contrata os palestrantes, diretamente com ele. Em relação à escolha dos temas, a coordenadora apontou:

Fazemos pesquisa junto aos docentes para eles apontarem a demanda, os assuntos abordados, que necessitam de formação, enquanto formadores percebemos a necessidade do docente, sua fragilidade, também indicamos, quando alguém assiste e recomenda uma palestra, apontamento do docente como nossa visão em perceber a necessidade da formação (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Diante disso foi perguntado se o município destina uma verba específica para o pagamento das formações, e a coordenadora respondeu afirmativamente “há verba específica, dentro dos recursos da educação, há uma verba separada para essas formações. É dado o real valor, pois sabemos da importância em continuar formando os docentes”.

### *Município B*

A coordenadora do Município B apontou como ocorre a formação continuada “[...] antes realizava palestras, mas ia todos da educação, geralmente era temas abrangentes como motivação. Formação continuada sistematizada e voltada p educação infantil, somente nos três anos que fui coordenadora”. Em relação às convocações, ela relatou que as palestras são realizadas mediante troca de ATPC, e as oficinas foram realizadas aos sábados por meio de convite destinado aos docentes. De acordo com o relato da coordenadora, o município recebeu o repasse federal do “Brasil Carinhoso”<sup>18</sup> e realizou a formação utilizando esse recurso, sendo assim “as contratações foram feitas por meio da empresa Kant”.

---

<sup>18</sup> Este repasse consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, de 0 a 48 meses e assim contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil (FNDE)

Em relação à escolha dos temas dessa formação, a coordenadora relatou como ocorreram tais escolhas:

Como eu fui convidada e minha proposta era implantar novo paradigma na Educação Infantil. Quando entrei nós estudamos por 6 meses, em 2014 veio a implantação do novo paradigma, eu mesma que realizava as formações com as professoras e de todos os eixos temáticos apresentei atividades para elas terem material para trabalhar. Queria que a arte tinha que ser trabalhada que a música tinha que ser trabalhada então fui elaborando as oficinas, eu que escolhi até os nomes das oficinas. Cada eixo temático foi elaborada uma oficina. As palestras, a Maristela Angotti realizou uma palestra baseado no livro *Para quem para que e por que? Na Educação Infantil*, a cidade estava estagnada na Educação Infantil. Fazia anos e anos que o material mimeografado e as impressoras crianças faziam coordenação motora em caderno pautado. Tinha que ter um segmento, todos tinham que seguir juntos. Sem teoria não existe prática, e acabou dando certo. No princípio ficaram assustadíssimas. Há uma aflição que a criança tem q sair lendo e escrevendo com 5 anos, que tem que adiantar um pouco, o art. 11 das Diretrizes não permite, não e fase preparatória para fundamental. Acreditaram porque não era só minha fala, encontrei vários vídeos da Univesp que embasavam o que eu falava.

Foi perguntado à coordenadora a existência de uma verba específica para o pagamento das formações. Ela respondeu que não havia, pois o município não possui uma política orçamentária destinada à formação docente. E relatou que, quando houve a necessidade de verbas, utilizou do repasse federal do “Brasil Carinhoso” como já mencionado acima.

Ao comparar os relatos das coordenadoras e das professoras de ambos os municípios, verificam-se realidades opostas. No Município A, as professoras são consultadas em relação aos temas das formações continuadas, há uma escuta e um espaço para que as professoras coloquem suas opiniões e reflexões, assim a coordenadora busca organizar a formação a partir do que pensam, desejam e opinam os docentes. Interessante observar que as professoras desse município estão satisfeitas com a formação que vem sendo realizada. Ao passo que no Município B, a coordenadora escolheu os temas a serem trabalhados, não abrindo espaço para que as professoras opinassem e discutissem sobre a formação continuada. Ao serem questionadas sobre a formação que o município oferece, as professoras demonstraram insatisfação, alegando que não atendem à realidade do contexto escolar.

Nóvoa (1995) destaca a participação dos professores nos processos construtivos da formação continuada. Para o autor, a escola é o espaço por excelência onde essa formação é realizada e, dessa maneira, deve ser concebida como o espaço onde formar e trabalhar ações concomitantes que abordam as particularidades desse contexto. Assim, a formação continuada dos docentes representa um investimento dos projetos profissionais, organizacionais e educativos da escola. Diante disso a escola, considerada como o território da formação continuada a qual é habitada por atores individuais e coletivos, se constitui numa construção humana e social, cujos atores possuem autonomia na condução de seus projetos.

Corroborando Imbernón (2010, p. 47), ressalta-se que a formação continuada “deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva”. Considerando os professores como participantes ativos de sua formação, Nóvoa (1995, p. 30) aponta a realidade de uma formação continuada instituída pelas redes de trabalho que já existem. e pelas experiências inovadoras. Segundo o autor, a formação implica:

A mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos (NÓVOA, 1995, p. 30). Diante disso, nota-se a importância da participação dos professores na construção de sua formação continuada, considerado seus saberes plurais, suas experiências, seu contexto educativo, seus anseios, desejos, sonhos e projetos. Prevalendo suas particularidades e reconhecendo-os como protagonistas ativos em todas as fases da formação, desde o planejamento, acompanhamento, elaboração e avaliação.

#### 4.5.3 Formação continuada e políticas públicas

Buscou-se investigar o que as coordenadoras entendem por políticas públicas e, diante disso, deveriam apontar se o município possui políticas voltadas para formação continuada.

### *Município A*

Ao perguntar sobre o que a coordenadora entende por políticas públicas, a mesma respondeu: “são os programas do governo, as decisões, em relação a um determinado segmento, são a garantia dos nossos direitos de cidadania”. Em relação à existência de políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada, a coordenadora afirmou a existência dessas políticas, apontando a planilha orçamentária e o planejamento orçamentário anual “tem uma verba destinada à formação continuada, na prefeitura há um investimento em formação continuada, há uma preocupação há uma liberdade, um olhar atento para uma formação continuada”. Essas formações ocorrem dentro do horário de trabalho do professor, geralmente nos ATPCs, assim a escolha dos temas e como é realizada ocorrem da seguinte forma:

Temos 4 palestras ao ano, uma por bimestre essa agenda é feita no início do ano. No início do ano temos uma jornada pedagógica de três dias e em julho na volta às aulas temos uma palestra uma jornada e no decorrer do ano escolhemos assuntos a serem abordados apontados pelos docentes, elegemos determinados temas e trazemos os profissionais para falar nessa área ou buscamos trazer reflexões e estudos para trabalhar a área de fragilidade do professor, ele aponta a demanda e trabalhamos sobre essa demanda algumas vezes, outras, nós identificamos, percebemos a necessidade e elegemos o tema  
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)

De acordo com a coordenadora, não há uma empresa contratada para realizar a formação continuada, pois “houve um tempo que consultávamos empresa para trazer palestrante, mas onera custos, então decidimos por fazer escolhas nós mesmos”. Assim, quando o palestrante é contratado ocorre “de forma direta com o palestrante, ou com a equipe dele”.

Percebe-se que o município se organiza anualmente para realizar a formação continuada, e isto já está descrito na planilha orçamentária anual, há também um olhar atento ao professor, suas dificuldades e demandas e assim o professor sugere sobre as futuras formações continuadas.

### *Município B*

De acordo com os relatos da coordenadora do Município B, políticas públicas “são os estudos para que aconteça melhoria na educação, acredito que dentro da escola na construção do projeto político - pedagógico”. Em relação à existência de políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada, a coordenadora respondeu que não há políticas públicas voltadas para a formação continuada, no entanto, o município se organiza para que os professores participem da formação, que é realizada nos horários de ATPC, nos formatos de palestras e oficinas.

Em relação ao que as coordenadoras pensam sobre políticas públicas, ambas concordam que estas são elaboradas para garantir os direitos de cidadãos, propiciando melhorias em vários segmentos inclusive na educação. Considerando as políticas públicas que subsidiam a formação dos profissionais de educação infantil, Micarello e Drago (2005) apontam que tais políticas têm como ponto de partida as concepções do perfil desejável desses profissionais. Sendo assim:

Tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de infância e de educação infantil que subsidiam as escolhas em termos de conhecimento, habilidades e competências que seriam necessárias ao profissional que atua junto à criança pequena. (MICARELLO; DRAGO, 2005, p.34).

A existência de políticas públicas de formação dos docentes é o ponto de partida para almejar melhorias no atendimento da educação infantil que vem sendo realizado ao longo desses anos. Ao elaborar tais políticas, é necessário que alguns elementos sejam merecedores de atenção, de maneira que se busca apreciar a realidade da infância e da criança no contexto atual e, de igual modo, considerando os docentes e suas particularidades no trabalho junto aos pequenos. Nessa direção, Kramer (1994, p. 25) defende que tais políticas “precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma determinada forma, enquanto se age com eles de forma oposta”.

Em relação à elaboração de políticas públicas municipais para a formação continuada, verificaram-se duas realidades distintas. No Município A, existe uma política de formação respaldada pelo orçamento anual, ao passo que no Município B não há uma política pública de formação. Frente a essa realidade, Kramer (1994,



p.28) destaca como urgente “a delimitação de políticas municipais e estaduais de educação infantil e de formação de seus profissionais”.

#### 4.5.4 A receptividade dos professores quanto à formação continuada

Buscou-se investigar como é a receptividade dos docentes frente às formações continuadas que são realizadas pelo município.

##### *Município A*

Em relação à receptividade dos professores, a coordenadora apontou que percebe atualmente uma insatisfação docente e detalha que há um tempo os professores eram mais empolgados com oficinas e palestras que levavam à reflexão. Contudo, esse cenário se modificou, e em tempos reais os professores preferem palestras mais “agradáveis”

Já foram mais hoje, nem tanto já trouxemos grandes nomes como Mario Sergio Cortella, Marcos Meyer, Julio Furtado, Rosita Engler, Cesar Nunes, Livia do Instituto Glia, que trabalha com Marcos Arruda, Emilia Cipriano, enfim vários nomes. Antes eles eram mais satisfeitos, hoje não sinto tanta empolgação, percebo que eles estão saturados eles querem mais entretenimento, palestras show, mais gente que faça massagem no ego, palestras agradáveis, do que palestras profundas que tragam reflexão, percebo que o docente não quer muito estudar, não quer aquele formato de formação que exige reflexão, quando trazemos mais reflexivo, que aborda assuntos da realidade com mais criticidade o docente não aceita com tanta facilidade. Quer palestrantes que trabalhem no campo da autoajuda com reflexões não tão profundas (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

##### *Município B*

Em relação à receptividade dos professores à formação continuada, a coordenadora aponta que ela não foi bem recebida. Quando se propôs a realizar a formação “alguns aceitavam, porque está senso importante, outros aceitavam porque entendiam que mandou tem que fazer” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Percebe-se que, em ambos os municípios, os docentes não são muito receptivos à formação continuada, de modo que se pode acreditar que ora não compreendem a relevância desse momento para seu desenvolvimento profissional e pessoal, ora aceitam por acreditar que faz parte do processo educativo. Assim, é necessário que as formações realizadas tenham elementos que se entrelacem às vivências e experiências dos docentes, de modo que estes se sintam parte essencial dessa formação.

Os relatos das coordenadoras deixam claro que as professoras não são receptivas às formações em relação à forma como vêm sendo realizadas. No Município A, embora as professoras relatassem que estão satisfeitas com a formação, percebe-se que estas preferem palestras que envolvem temas sobre auto ajuda, entretenimento, e não simpatizam com palestras que envolvam mais “profundidade” e que levem à reflexão. Além disso, observa-se que brincadeiras foi o tema que contribuiu para as práticas pedagógicas e também o tema que elas gostariam de ver novamente numa formação continuada. Tema que está relacionado diretamente às práticas que as docentes exercem no cotidiano com a educação infantil.

Na opinião da coordenadora do Município B as professoras não foram receptivas à formação, tendo em vista que em sua visão estas participavam porque era algo “imposto”. Nota-se aqui que as professoras não puderam opinar em relação à realização das formações, e estas por sua vez não estavam relacionadas à realidade das docentes, como elas relataram. Ou seja, realmente foi uma formação realizada somente a partir do olhar da coordenadora.

Considerando a formação como construção coletiva cujos contextos são reconhecidos e prestigiados, Kramer (2005) ressalta que:

A maioria das iniciativas de formação trabalha com a ideia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo. Como se os professores fossem colocados em ponto morto e fossem alavancados a cada vez que se descobrisse um novo método, uma proposta ou teoria. Pensamos, ao contrário, que a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática. (KRAMER, 2005, p.223)

Propiciar uma formação continuada, a partir da vida e das experiências dos professores, torna-se elemento fundamental para elaborar as ações formativas pautadas, sobretudo, num processo educativo comunitário.

Nesse contexto, Imbernón (2010) ressalta que é indispensável fugir de políticas de investimento na formação, que acreditam que transformando a formação em grandes quantidades de cursos, seminários e jornadas é possível mudar a educação, o que na realidade deixa o contexto laboral igualmente empobrecido. Segundo o autor, as formações realizadas em grande parte por meio de cursos e seminários não trazem contribuições enriquecedoras, situação que por sua vez é a realidade dos municípios, de acordo com os relatos das professoras.

Para o autor, a capacidade dos professores não se encerra na formação técnica, disciplinar ou conceitual, mas deve alcançar as concepções que estabelecem suas ações pedagógicas. Desse modo, a formação continuada deve utilizar uma metodologia que proporcione aos docentes a revisão de pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática. Sendo assim, deve ser pensada a partir de uma:

Criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Objetivo: refletir sobre a prática educacional, mediante a realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Pensar na formação dos professores de educação infantil é acreditar numa formação cujos saberes são compartilhados e construídos, de forma coletiva e cooperativa, a partir da troca de experiências, dos relatos e narrativas sobre a vida profissional no interior da instituição.

#### 4.5.5 Relação do plano de carreira com a formação continuada

Em relação ao plano de carreira e sua ligação com a formação continuada, fora investigado se esse plano motiva os professores a buscarem pela formação

### *Município A*

Segundo os relatos da coordenadora, não há motivação por parte dos professores na busca de uma formação continuada, isso porque “não é um plano de carreira a contento, não está de maneira satisfatória, pois o percentual que é acrescentado pelos cursos de formação é muito pequeno”. A coordenadora acredita que um plano de carreira deva motivar os professores a construir uma carreira e que essa seja respeitada:

Não fica claro uma carreira, não consegue visionar uma carreira por meio do plano. Acredito que o plano tem que levar o docente a uma perspectiva de crescimento [...] Ele não condiz com os anseios da classe. Tem que motivar os docentes a estudar mais, crescer mais, há projeto para repensar o plano de carreira que temos atualmente (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Nota-se que a busca por uma formação continuada nem sempre é motivada pelo plano de carreira, pois há uma grande insatisfação por parte dos professores em relação aos critérios do plano para a evolução na carreira, uma vez que esse não valoriza, como deveria, as formações de que o docente participa.

### *Município B*

Ao perguntar sobre a influência do plano de carreira na busca por uma formação continuada, a coordenadora acredita que o plano não motiva nem instiga os professores a buscarem por uma formação.

A grande maioria acredito que não, elas ficam na zona de conforto. Se aparece alguma coisa palestra, oficina que é oferecido eles vão, caso contrário, não procuram. Conheço professora que não conseguiu evoluir porque não tinha certificado, poucas pessoas têm coragem de sair e pagar para ir para congresso. Elas vão mesmo quando tem a troca do atpc pela formação [...] E o município não aceita certificados de cursos online, ou seja, elas têm que sair de casa para fazer cursos, participar de congressos (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Diante do relato da coordenadora, percebe-se que a busca por uma formação continuada, exceto aquela que é oferecida pelo município, nem sempre é motivo para a evolução no plano de carreira. Isso porque o município aceita somente

cursos na modalidade presencial, e isso tende a dificultar um pouco essa busca. Dessa maneira, os docentes ficam restritos às formações que o município oferece. Contudo, é válido ressaltar que as professoras do Município B buscam por cursos de pós-graduação e, segundo seus relatos, o plano de carreira é viável, pois traz incentivos financeiros.

Para as coordenadoras, os planos de carreira, em ambos os municípios, não motivam os professores a buscarem por uma formação docente, além de não atenderem aos anseios das professoras. Imbernón (2010) destaca a relevância de uma formação continuada viva e dinâmica, relacionada com uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções que tentem valorizar os docentes que se interessam pela formação. Desse modo o autor destaca que:

A formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivo profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente. Enfim, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação. (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

A relação do plano de carreira com a formação continuada também é apontada nos estudos de Jacomini e Penna (2016), cuja pesquisa realizada em 12 Estados brasileiros buscou analisar os planos de carreira, no que se refere a: formação para o ingresso na profissão; jornada de trabalho; incentivos para a formação continuada; progressão na carreira. Esse estudo traz contribuições concernentes ao que está sendo proposto pelos planos de carreira e suas reais contribuições para a evolução da carreira docente. Assim verificou-se que os planos “[...] preveem a participação dos professores em atividades de formação continuada, como congressos, reuniões científicas, atividades culturais e sindicais, relacionadas às funções do professor” (p.195).

Também fora percebido que a quase totalidade dos planos de carreira analisados contemplava licença com ou sem remuneração, para atividades de formação continuada. No entanto, há inúmeras condições para a concessão dessa liberação na realização e cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tais condições

“[...] têm servido, muitas vezes, para as secretarias de educação negarem os pedidos, recaindo sobre o professor a difícil tarefa de continuar os estudos sem afastamento das atividades profissionais” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 195).

Se considerar que a participação em formação continuada está contemplada por meio de um plano de carreira, não deveria haver impedimentos para que os docentes pudessem participar, uma vez que é direito dos profissionais. Contudo, a realidade demonstra que nem sempre esses direitos são garantidos, o que se leva mais uma vez a pensar na criação de políticas públicas municipais de formação continuada para os professores.

As melhorias na formação continuada intervêm diretamente no desenvolvimento profissional docente, como aponta Imbernón (2009), ao destacar fatores decisivos como salários, níveis de decisão, estruturas, níveis de participação carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista. Para o autor, é fundamental oferecer uma excelente formação que propicie um desenvolvimento pessoal e profissional aliados a fatores suficientemente garantidos com vistas ao aperfeiçoamento.

Outras melhorias mais abrangentes são sinalizadas por Jacomini e Penna (2016), no tocante à carreira docente:

A necessidade de avanços na efetivação da maioria dos professores; no estabelecimento de uma jornada de tempo integral numa única escola, com um terço destinado às atividades de apoio à docência; na definição de progressão que estimule a permanência do professor na rede de ensino; na avaliação de desempenho que contribua para promover a qualidade do trabalho do professor; e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada, rumo à configuração de uma carreira docente que favoreça a necessária valorização política e social da profissão docente. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 195).

Valorizar as iniciativas de formação continuada e propiciar condições para que os docentes participem, de modo a contribuir para seu desenvolvimento profissional e pessoal, são elementos fundamentais para a implementação e efetivação da carreira docente. Assim, Estados e municípios são responsáveis por traçarem metas e objetivos, com apoio da União, para que tais iniciativas sejam implementadas com vistas ao reconhecimento e à valorização da carreira.

#### 4.5.6 Impacto da formação continuada

Buscou-se investigar se os municípios avaliam o impacto da formação continuada na qualidade do trabalho docente na educação infantil, se possuem instrumentos para tal avaliação e como identificam esse impacto.

##### *Município A*

Em relação ao impacto da formação no trabalho docente, a coordenadora apontou que o município não possui um instrumento sistematizado sobre a avaliação da formação continuada, contudo, avalia o “impacto quando aquilo que foi ouvido vira prática, práxis, quando o docente consegue fazer relação entre teoria e prática, consegue fazer que vire realidade com aquilo que foi ouvido e discutido”. Dessa maneira, acredita que esses momentos devam ser valorizados e cada vez mais proporcionados aos professores:

A formação continuada nos leva a refletir a galgar outros horizontes, cada vez que passamos por uma palestra, refletimos de outra maneira, é material para refletir por muito tempo, quando lemos um livro repensamos nossa prática. Tem impacto positivo, sem ela fica parado, o docente começa a agir de maneira empírica e mecânica, é muito importante, ela tem sua relevância na carreira, é essencial numa rede e muda história do professor, acredito que esse é o caminho para mudança, é estudando, é ouvindo, refletindo e discutindo. Tem que ser cada vez mais valorizada para melhorarmos a formação do nosso docente (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Para a coordenadora, a formação continuada é a oportunidade de os professores pensarem sobre suas práticas a partir do que está sendo oferecido, ou seja, palestras, oficinas e outras modalidades, possuindo assim impacto positivo na formação docente.

##### *Município B*

Ao perguntar sobre o impacto da formação no trabalho docente, a coordenadora apontou que o município não possui um instrumento sistematizado sobre a avaliação da formação continuada, no entanto, ela observa o impacto das mesmas por meio da observação dos semanários, em conversas com os diretores

de cada instituição, e assim apontou que: “depois desse trabalho que comecei a desenvolver, teve um impacto bem visível, teve professor que me surpreendeu e alguns professores não fizeram nada, mas a maioria beneficiou as crianças”.

A formação continuada possibilita modificações na prática docente, de maneira que as crianças tornam-se as maiores beneficiadas desse processo. Mesmo que ainda haja professores que levam tempo para assimilar a formação, aos poucos sua prática vai adquirindo novas nuances.

Os relatos das coordenadoras de ambos os municípios demonstram que não há instrumentos sistematizados de avaliação, para identificar o impacto da formação continuada realizada. Assim, as coordenadoras observam os resultados das formações por meio das práticas e ações dos professores junto aos alunos. Desse modo, a avaliação da formação continuada não se submete a um processo avaliativo sistematizado como aponta Souza (2013), ao conceituar a avaliação de políticas públicas:

A avaliação de políticas públicas é uma área de pesquisa dedicada a coletar, analisar e interpretar informações sobre a formulação, implantação e implementação das ações governamentais que visam alterar as condições de vida da população, em particular dos segmentos sociais mais destituídos. Nesse sentido, para que a avaliação se efetive é condição indispensável a geração e divulgação de dados confiáveis e a utilização de metodologia adequada. (SOUZA, 2013, p. 56).

Ao fornecer informações de dados úteis e confiáveis, a avaliação torna-se um mecanismo de melhoria na tomada de decisões “a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas” (ALA–HARJA, HELGASON, 2000, p.5). Na sequência dessa ideia, Souza (2013, p. 56) aponta que a “avaliação desconstrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas ao mesmo tempo transformando as relações entre indivíduos e grupos”.

Ao considerar o impacto da formação continuada por meio das práticas das professoras, como ressaltam as coordenadoras, nota-se que a fala das coordenadoras é genérica, pois não apresentam indicadores claros de como observam a melhoria das práticas. Observar sem uma sistematização não pode ser considerado um meio válido para dimensionar o impacto das formações nas práticas. Indica desorganização e falta de sistematicidade. Nessa perspectiva,



Souza (2013) afirma a necessidade de indicadores e parâmetros para uma avaliação, seja ela classificatória, comparativa ou escalonadora, pautada em determinados valores e construída politicamente. Segundo a autora, “a avaliação exige um procedimento específico, uma estrutura processual que se articula com o objetivo da operacionalidade” (SOUZA, 2013, p. 61).

Ao considerar os indicadores como medidas que permitem a operacionalização de um conceito abstrato, Jannuzzi (2005, p. 138) afirma que “os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”.

Desse modo, a criação de indicadores para a avaliação da política pública de formação continuada, realizada nos dois municípios, tende a enriquecer a análise e orientar a interpretação do contexto educacional, de maneira a contribuir para a intervenção e (re) avaliação da formação que vem sendo realizada. De acordo com Jannuzzi (2002), os indicadores são:

Um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão ocorrendo na mesma. Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento, por parte do poder público e da sociedade civil, das condições de vida e bem-estar da população e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002, p. 55)

Em relação à avaliação de políticas públicas, Souza (2013) ressalta que “a avaliação é marcada por um toque eminentemente prático, ou seja, tende a ser usada como um modelo para estudar como uma política tem sido desenvolvida, de acordo com expectativas estabelecidas em seus objetivos” (p. 62). Tal condição não é observada nos municípios analisados.

As coordenadoras de ambos os municípios apresentaram suas impressões, a partir de exemplos concretos, dos resultados proporcionados pela formação continuada, a partir da observação de mudanças dos professores em relação às suas práticas e na elaboração de suas aulas. Contudo, como dito anteriormente, uma observação não sistematizada e instrumentalizada, pautada nos valores e conhecimentos das coordenadoras, não pode ser considerada como avaliação de

uma política pública. Assim, Souza (2013) considera a avaliação como uma construção coletiva e contínua alimentada por um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que possibilitem uma transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, de modo a melhorar seus processos e relações sociais.

Ao considerar a avaliação de políticas públicas como fator qualitativo para a iniciativa pública, Ala-Harja e Helgason (2000) ressaltam que a qualidade da avaliação interfere positivamente no monitoramento, mensuração e auditoria de desempenho, de modo que o uso objetivo da avaliação “permite aos governos melhorar seu desempenho, sua responsabilidade e capacidade para prestar contas” (p. 6).

Verifica-se, assim, que a avaliação de políticas públicas de formação continuada docente e a criação de indicadores são elementos fundamentais no tocante à avaliação de uma política pública que busca investigar o impacto da formação continuada, no trabalho docente.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 E 5 ANOS

A proposta de formação continuada nasce da pesquisa de mestrado cujo título é *“Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade”*, realizada por Lindinara Vieira do curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Mestrado Profissional Interdisciplinar, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Franca.

A partir da pesquisa realizada em dois municípios próximos do Estado de São Paulo, verificou-se que ambos elaboram a formação continuada de seus respectivos professores, sendo as palestras o formato mais utilizado. Notou-se que em um município as professoras não buscam por formação continuada em outros espaços, participando somente da formação que é oferecida pelo município, embora todas dissessem acreditar que a formação continuada possui papel relevante para sua atuação docente. Percebeu-se pelos relatos das professoras que há temas trabalhados nas formações continuadas que, segundo elas, necessitam serem abordados novamente, tais como as brincadeiras e outros que ainda não foram trabalhados, como, por exemplo, a inclusão.

Constatou-se, também, que não fora citada pelas professoras uma formação continuada que oportunizasse momentos de reflexão sobre suas práticas, bem como análise e estudo de teorias que respaldam seu trabalho. Como afirma Imbernón:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p.57).

Os municípios possuem diversos setores administrativos os quais são chefiados por um secretário ou assessor responsável, designado pelo chefe do executivo. Assim, a área educacional possui o secretário de educação, responsável

por administrar, monitorar e supervisionar os recursos financeiros, materiais e humanos que este setor administrativo possui, os quais devem ser direcionados na intenção de propiciar um atendimento pedagógico de qualidade às crianças. É também da alçada do secretário de educação elaborar, implementar e fiscalizar as políticas públicas educacionais e dentre essas aquelas pertinentes à formação continuada.

Compete também à Secretaria Municipal de Educação, por meio de seus supervisores e coordenadores pedagógicos, orientar, organizar e supervisionar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, assim como mediar os encontros formativos realizados nos horários de ATPCs, proporcionando momentos de estudo, reflexão e formação docente. Diante dessa perspectiva, acredita-se que a Secretaria de Educação possui papel de grande responsabilidade na implementação e elaboração de uma política de formação continuada docente para os professores de educação infantil. Assim, a partir da pesquisa realizada, foi elaborada uma proposta que tem por objetivo servir como documento orientador para municípios, no que tange ao planejamento da formação continuada de professores de educação infantil e está em consonância com o parágrafo único do artigo 62ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). E também em consonância com a meta 16 do Plano Nacional de Educação.

A proposta foi elaborada, objetivando uma formação estruturada sistematicamente, de modo que os órgãos competentes como a Secretaria da Educação Municipal e Gestão Escolar tendam a implementar ações organizadas, que viabilizem a realização da proposta. Assim, foram estabelecidas propostas de ações que contemplem a elaboração do diário reflexivo, os grupos de estudos colaborativos e as ações compartilhadas, para que gestores públicos percebam e compreendam a necessidade da formação continuada docente dentro de uma perspectiva diferente daquelas que executam e, desse modo, incluam na agenda de políticas públicas municipais.

As ações que tratam sobre o diário reflexivo foram pensadas a partir da pesquisa de Midlej (2004), cuja pesquisa demonstra a importância do registro dos docentes, em razão da reflexão que proporcionam. Assim: “encaminha a prática, de novo, à teorização e convida os agentes sociais, à luz de suas próprias reflexões, a desenvolver suas potencialidades de compreensão do contexto, instigando-os a transformarem-se, transformando” (MIDDLEJ, 2004, p. 53).

A proposta sobre os grupos de estudos colaborativos foi pensada a partir dos estudos de Prates e Muller (2015), os quais destacam que:

A constituição de um grupo colaborativo de estudo como ferramenta para o desenvolvimento de formação continuada na instituição, ao mesmo tempo em que tem uma característica própria, apresenta objetivos comuns, mas mantém os objetivos individuais, mantendo a singularidade dos participantes do grupo (PRATES; MULLER, 2015, p.46).

É importante considerar também a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que salienta em seu artigo 16º a formação continuada pensada a partir de “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica” (BRASIL, 2015).

Antich e Forster (2012) também apontam os grupos de estudo na formação continuada docente, e estes grupos por sua vez são considerados como um “impulsionador de movimentos em direção à busca de práticas inovadoras” (p. 10).

A formação pautada nos grupos colaborativos é apontada como elemento relevante para a formação continuada docente nos estudos de Gama e Fiorentini (2009), os quais apontam que tais grupos minimizam a cultura individualista da profissão docente, pois é na reflexão compartilhada com outros colegas que os docentes assumem seu próprio desenvolvimento e tornam-se pesquisadores da própria prática.

As ações compartilhadas foram pensadas a partir das pesquisas de Astori (2014), Stano (2015), tais pesquisas apontam as contribuições que o compartilhar de experiências e de ideias pode trazer para a ação docente.

Ao refletir sobre “como” e “por que” da ação docente, vivenciando coletivamente, pelos relatos de colegas de profissão, situações e experiências semelhantes, os professores vão construindo certezas provisórias sobre a própria docência. Este exercício é fundamental como ponto de partida para a mudança na/da ação no cotidiano e as práticas repetitivas passam a ser questionadas. Há, neste percurso, um movimento que é salutar para a permanente revitalização da prática docente, ou seja, a capacidade de se surpreender com a própria profissão, manter a curiosidade e a atenção sobre fazeres e saberes que permeiam o exercício profissional. (STANO, 2015, p. 289).

Tais ações colocam em prática uma formação continuada cujos participantes docentes não sejam meros expectadores, mas sujeitos atuantes e reflexivos na construção de sua formação. Optou-se por uma proposta de formação continuada pautada na qualidade da formação, desenvolvida no ambiente de trabalho, sob a supervisão de um ou mais responsáveis, apoiada na análise e reflexão da prática educativa, considerando o conhecimento profissional coletivo, de maneira que os professores tornem-se companheiros colaborativos, na construção de instrumentos intelectuais.

A proposta preconiza que essa formação seja realizada em oito meses: de março a junho e de agosto a novembro, quinzenalmente, em horário de trabalho, podendo ser realizado nos horários de ATPC, ou seja, uma hora e quarenta minutos a cada quinze dias. Desse modo, ao findar dos oito meses, a formação terá duração de 26 horas e 40 minutos, presenciais, além das horas de estudo e leitura dos textos. É importante considerar as atividades práticas realizadas pelos professores, de modo que no total a formação possa ser validada por 100 horas certificadas. Vale ressaltar que essa formação ocorrerá no ambiente de trabalho, ou seja, dentro da escola, considerando que todas as escolas realizam ATPC semanalmente. Levando em conta que alguns municípios não disponibilizam de recursos humanos suficientes que possam atender a todas as escolas, propõe-se que seja realizada uma parceria com alguma Universidade Pública, próxima ao município, ou ainda com alguma instituição educacional de nível superior que demonstre interesse em planejar e estruturar as ações estabelecidas na formação.

Assim, logo no início do ano letivo, é interessante que as escolas se organizem junto aos membros responsáveis pela formação e elaborem seu calendário anual de formações, considerando os dias letivos assim como os feriados e pontos facultativos.

Cada encontro será estruturado com acolhida dos professores por meio de uma música ou leitura de um texto, ou apresentação de um vídeo que promova e reflexão, depois será apresentada a pauta, para dar sequência às atividades. Ao final do primeiro semestre, com oito encontros realizados, será solicitado aos professores que registrem por escrito uma avaliação da formação até esse momento, destacando pontos fortes e fracos. Assim também será feito no segundo semestre.

A partir dos relatos das professoras e das coordenadoras, deve ser realizada a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na proposta de formação continuada. Assim, sugere-se por leitura e reflexão a discussão de dois textos de Imbérnon (2011), os quais tratam da formação permanente do professor de modo que esta seja realizada na escola.

No caso da presente pesquisa, se a formação for realizada junto às docentes participantes, os conteúdos: brincadeiras e jogos, linguagem oral e contação de história, música e inclusão foram temas elencados, desse modo, deve-se incluí-los na proposta. Os outros temas: adaptação, avaliação e matemática na educação infantil foram inclusos na proposta, embora não tenham sido mencionados, com o intuito de propiciar o trabalho com assuntos peculiares ao contexto da educação infantil.

## Proposta de Formação Continuada para os Professores de Educação Infantil

Ações	Objetivos das Ações	Procedimento das Ações	Avaliação
<p>1) Construção de um diário reflexivo sobre três momentos distintos:</p> <p>a) Eu enquanto aluno</p>	<p>1) Introduzir o desenvolvimento da escrita por meio dos registros e relatórios.</p> <p>2) Elaborar um diário reflexivo baseado nas vivências enquanto aluno e professor, em determinadas épocas.</p> <p>3) Refletir sobre os professores que marcaram positivamente ou não, toda a</p>	<p>Registrar, apresentar para o grupo e discutir as lembranças da infância, da <i>educação</i> infantil, por meio de desenhos, ou escrita de fatos e situações que marcaram essa época.</p> <p>Discussão e análise em grupo. Registrar com escrita ou desenhos os professores e algumas ações que marcaram sua trajetória escolar e por quê? Foi um professor que marcou? Por quê? Que postura tinha? Como eram suas aulas? Por que eu gostava? Ou por que eu não gostava?</p>	<p>Avaliação da elaboração do diário reflexivo, observando se todas as professoras se envolveram e realizaram a atividade, identificando a participação e a realização do que foi proposto em relação às vivências enquanto aluno; depois em relação à formação inicial e atuação enquanto professora, e por último em relação à formação continuada.</p>



	trajetória escolar.	Discussão e análise em grupo Como eram suas aulas? Por que eu gostava? Ou por que eu não gostava? Discussão e análise em grupo.	
b) Eu e minha formação inicial	4) Analisar e refletir sobre a formação inicial: Magistério ou Graduação.	Apontar por meio de registros, figuras, desenhos ou música, o processo de formação inicial. Observando os elementos: Expectativas, dificuldades, relação teoria/prática, realidade, estágios. Pensando sobre: Como foi essa formação? Por quê? O que apresentou de bom? Contribuiu para quê?	As professoras em grupo irão redigir um texto sintetizando as principais ideias dos textos analisados. Poderá apresentar em tópicos ou em slides para todo o grupo.
c) Eu como professora, participante de formações continuadas.	5) Analisar e refletir sobre a formação continuada e seu conceito enquanto professora.	Análise e discussão sobre a formação continuada da qual participam. Pensando sobre: O que é a formação continuada? Conceito de formação continuada. Como é essa formação? Por quê? O que apresenta de bom? Contribuiu para quê? O que poderia ser acrescentado? Apresentar um quadro sobre as análises e discussões da formação continuada	

	<p>5) Analisar e comparar a formação continuada com o contexto escolar e a realidade vivida no espaço educativo.</p>	<p>Leitura e discussão e análise dos textos:</p> <p>IMBERNÓN, Francisco. A formação permanente do professor. In: _____ <b>Formação Docente Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.</b> 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.50-58.</p> <p>IMBERNÓN, Francisco. A formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor. In: _____ <b>Formação Docente Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.</b> 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.84 -91.</p> <p>Os textos serão lidos e discutidos pelo grupo, com o direcionamento e a supervisão do responsável pela formação.</p>	
<p>2) Grupo de estudos colaborativos</p>	<p>1) Elaborar um percurso de estudo em grupo. De modo que contemple a subjetividade e a autonomia dos docentes.</p>	<p>1) Individualmente as professoras identificam e registram suas maiores dificuldades (pontos fracos) e suas maiores habilidades (pontos fortes) para trabalhar com educação infantil.</p> <p>2) Cada professora comenta sobre suas dificuldades e habilidades.</p>	<p>Esse momento será filmado para posteriormente ser utilizado para elaboração de um documento. Este por sua vez compõe-se de alguns itens a serem analisados e descritos:</p>

	<p>2) Identificar e apontar as maiores dificuldades e habilidades encontradas pelo grupo para trabalhar com educação infantil.</p> <p>3) Identificar as principais áreas para serem trabalhadas no estudo.</p>	<p>3) Troca de ideias e experiências em relação aos pontos fortes e fracos do grupo. Discussão, análise e reflexão.</p> <p>4) As dificuldades e habilidades serão analisadas e separadas, em grupos. Por exemplo: Grupo 1: Brincadeiras e jogos, Grupo 2: Linguagem oral e escrita, Grupo 3: Raciocínio lógico....</p> <p>5) Após a formação dos grupos, cada professora irá escolher o grupo que possua mais habilidade. Dessa forma todos os docentes estarão engajados em algum grupo.</p> <p>6) Cada grupo irá se organizar, estudar e analisar os principais teóricos referentes ao tema de seu grupo, sob a supervisão e direcionamento do responsável pela formação. Dessa maneira os textos para estudos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura e reflexão do texto: <b>“Bem- vindo à Holanda”</b></li> <li>❖ FERREIRA et al. <b>Os Fazeres da Educação Infantil.</b></li> </ul>	<p>a) Como as professoras interagiram em grupo?</p> <p>b) Como foi para as professoras o momento de refletir e identificar as habilidades e dificuldades?</p> <p>c) Como foi a apresentação das habilidades e dificuldades?</p> <p>d) Como foi a divisão dos grupos?</p> <p>e) Como interagiram nos grupos após a divisão?</p> <p>Avaliar a discussão e reflexão e interpretação do texto, identificando a percepção dos pontos centrais do texto, bem como a analogia que o texto traz referente ao contexto</p>
--	--	---	---

	<p>4) Organizar os grupos e os estudos.</p> <p>5) Favorecer a troca de experiências no contexto coletivo.</p>	<p>São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>7) Cada grupo irá fazer sua apresentação.</p>	<p>educacional.</p> <p>Avaliar a participação das professoras na exposição das ideias do livro.</p> <p>Professoras, todas juntas, irão elaborar um relatório, com as ideias principais do livro, e selecionar indicadores de mudanças das práticas educativas.</p> <p>As apresentações serão filmadas para que sejam analisadas e avaliadas, atentando para alguns pontos como:</p> <p>Compreenderam o conteúdo trabalhado, souberam interpretar para apresentar para os colegas?        Como os colegas compreenderam o que foi apresentado?        Esse tipo de trabalho colaborativo foi bom? Em quais aspectos?        As professoras gostam de trabalhar em grupo?</p>

<p>3) Grupos de ações compartilhadas</p>	<p>1) Elaborar ações práticas para serem trabalhadas na educação infantil sob a supervisão do responsável pela formação.</p> <p>2) Favorecer o processo constante de autoavaliação dos professores sobre sua prática docente.</p> <p>3) Promover dentro do contexto educativo um espaço de reflexão sobre as práticas educativas, sobre a realidade social e sobre as relações que se estabelecem nesse espaço de construção</p>	<p>1) Após os estudos teóricos, cada grupo elabora as ações práticas a serem trabalhadas na educação infantil.</p> <p>2) Trabalho com a sala de aula. Desenvolvendo atividades em sala, a partir das ações práticas elaboradas.</p> <p>3) Autoavaliação das práticas trabalhadas.</p> <p>4) (Re)organização das práticas após a reflexão e autoavaliação junto ao grupo.</p> <p>5) Apresentação para o grupo da nova organização das ações a serem trabalhadas. Elaborar quadro comparativo entre as ações de início e as ações reformuladas.</p> <p>6) Autoavaliação de todo o processo de formação continuada.</p> <p>7) Apresentação para o grupo da avaliação da realização da formação continuada.</p>	<p>Elaboração de um documento contendo todas as atividades desenvolvidas por meio de um portfólio, ou em um livro encadernado.</p>
--	--	---	--

	coletiva.		
4) Apresentação de todas as ações desenvolvidas	1) Compartilhar a formação com todos os docentes e equipe pedagógica.	<p>1) Os responsáveis pela formação de cada escola se reunirão e juntos farão uma análise e avaliação das formações realizadas.</p> <p>2) Apresentação (num teatro ou auditório) para toda a equipe técnica e pedagógica e também para todos os professores de educação infantil da rede municipal, os aspectos abordados em todas as escolas.</p> <p>3) Distribuição para todas as escolas, do material organizado com todas as ações práticas elaboradas pelos próprios professores.</p>	Documento elaborado contendo todas as ações práticas a serem desenvolvidas com os alunos.
4) Ações para avaliação do impacto da formação na prática docente		<p>1) Construir, ao final de cada encontro de formação, indicadores de qualidade das práticas docentes na educação infantil, com base na legislação e teoria estudadas.</p> <p>2) Indicadores para resolução de problemas também poderão ser construídos pelo grupo de professoras e formadoras.</p> <p>3) Reunir os indicadores em um instrumento de observação, a ser utilizado pelas coordenadoras e professoras.</p>	Discussão coletiva sobre os indicadores e as práticas educativas, com construção de um relatório que contenha planos de ação sobre as fragilidades encontradas no trabalho, e encaminhamentos para a melhoria da qualidade do trabalho.

		<p>4) Visitas às salas das professoras para observação dos indicadores construídos coletivamente.</p> <p>5) Ao final, as professoras elaboram um relatório pessoal opinando, sugerindo ou criticando sobre essa proposta de formação continuada para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	
--	--	--	--

## Referências

### Material Sugerido para Formação– vídeos e bibliografias

#### Vídeos

A CRIANÇA que não aprende. Univesp. 2010. Duração: 11:42. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_0noT10qVc](https://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc). Acesso em 12 jan. 2018

ADAPTAÇÕES na Educação Infantil. Cindedi, Centro de Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, e da Creche Carochinha, USP, Ribeirão Preto. 2013. Duração: 11:07 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b35ftfYefDU&t=546s>. Acesso em 6 jan. 2018

ADAPTAÇÃO escolar - parte 1. Conexão Futura. Psicóloga Infantil Daniella Freixo de Faria. 2011. Duração:13:28 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-NMWCKmMQs>. Acesso em 4 jan. 2018.

ADAPTAÇÃO escolar- parte 2 Conexão Futura. Psicóloga Infantil Daniella Freixo de Faria. 2011. Duração: 11:02 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uqhg01yOhL4>. Acesso em 4 jan. 2018

A MATEMÁTICA na educação infantil - pressupostos para o trabalho docente. Univesp 2011. Duração: 17:29 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uTAYIVXK9a4&t=10s>. Acesso em 11 jan. 2018

APRENDER a aprender. 2008. Duração 7:50 Min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_Emzl](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl). Acesso em 10 jan. 2018

AS CORES das Flores. 2011. Duração 4:08. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_Emzl](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl). Acesso em: 9 jan. 2018

AVALIAÇÃO NA Educação Infantil - legislação, pesquisas e práticas. Univesp 2013. Duração: 12:05 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hP2DMHpQNJo>. Acesso em: 6 jan. 2018

GRAFISMO infantil - leitura e desenvolvimento. Univesp 2011. Duração 14:51min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8&t=10s>. Acesso em 10 jan. 2018

LEV Vigotski - Desenvolvimento da linguagem. Univesp. 2010. Duração: 9:20 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_BZtQf5NcvE](https://www.youtube.com/watch?v=_BZtQf5NcvE). Acesso em 4 jan. 2018

LITERATURA e Educação Infantil - um grande encontro. UNIVESP 2011. Duração: 14:31. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yA70eRbhfl4>. Acesso 12 jan. 2018



LINGUAGEM e Mundo: Atividades Linguísticas Como Construção de Sentidos. Univesp 2011. Duração: 39:08. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=u1rZI\\_C4JAo&list=PL1327DA58B17F1DDF](https://www.youtube.com/watch?v=u1rZI_C4JAo&list=PL1327DA58B17F1DDF). Acesso em 9 jan. 2018

MÚSICA na educação infantil - a expressão musical e a criança de 0 a 5 anos. Univesp 2011. Duração: 17:04 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhPMUg58Abc&t=11s>. Acesso em 8 jan. 2018

O BRINCAR na educação infantil: Tizuko Morchida Kishimoto. Univesp 2016. Duração: 28:07. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&t=16s>. Acesso em 9 jan. 2018.

O BRINCAR na educação infantil: Tizuko Morchida Kishimoto. Univesp 2016. Duração: 27:38. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c&t=696s>. Acesso em 9. Jan. 2018

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Univesp, 2012. Duração: 15:20 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tqEUEKC8MOc>. Acesso em: 10 jan. 2018

TDAH - Histórias Reais. Abda Tdah. Duração: 6:24. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8\\_706OU&list=PLe3SAVVJXsGqgffktGbGTZO2A1ornWx0O](https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU&list=PLe3SAVVJXsGqgffktGbGTZO2A1ornWx0O). Acesso em 12 jan. 2018

PALAVRA cantada. Álbum canções de brincar. 1996. CD-ROM

### **Material bibliográfico**

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis E. (orgs). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez: 1996. p .45- 56.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0687.pdf>.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FERREIRA et al. Os Fazeres da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil. Porto Alegre. Mediação: 2012.

KINGSLEY, Emily Pearl. Bem vindo à Holanda. Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>. Acesso em 9 dez. 2017

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular. São Paulo: Ática, 1986. KRAMER, Sonia et al (orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas/SP: Papirus, 1999<sup>a</sup>

KRAMER, Sonia (org.). Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETO, Luciana Esmeralda. Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et. Al.). Creches: crianças, faz de conta e Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

## **BRINCADEIRAS E JOGOS**

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez: 1996. p. 57-61

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época) v. 48.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez: 1996. p. 13- 43.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez: 1996. p .45- 56.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez: 1996. p .57-61

Vídeo UNIVESP: **O brincar na educação infantil**: Tizuko Morchida Kishimoto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU>

Vídeo: UNIVESP: **O brincar na educação infantil** – Parte 2. Tizuko Morchida – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c>

## **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Porto Alegre. Mediação: 2012.

Vídeo UNIVESP: D-13 - **Avaliação na Educação Infantil - legislação, pesquisas e práticas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hP2DMHpQNJo>

## **ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

REDA, Maysaa Ghassan; UJIE, Nájela Tavares. **A Educação Infantil e o Processo de Adaptação: as concepções de educadoras da infância**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496\\_1090.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf) .

Vídeo: Adaptações na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b35ftYefDU&t=546s>

Vídeo: Conexão Futura- **Adaptação escolar - parte 1| Psicóloga Infantil Daniella Freixo de Faria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-NMWCkmMQs>

Vídeo: Conexão Futura- **Adaptação escolar- parte 2| Psicóloga Infantil Daniella Freixo de Faria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uqhg01yOhL4>

## LINGUAGEM ORAL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSI, Viviane Maria –MACHADO, Ilze Maria Coelho. O trabalho com a linguagem oral na educação infantil: algumas possibilidades. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5566\\_3023.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5566_3023.pdf)

Música: **Uma História** - Palavra Cantada

Vídeo Univesp: D-14 - Literatura e educação infantil - um grande encontro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yA70eRbhfl4>

Vídeo Univesp: D-14 – D-14 - Linguagem e Mundo: Atividades Linguísticas Como Construção de Sentidos. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=u1rZI\\_C4JAo&list=PL1327DA58B17F1DDF](https://www.youtube.com/watch?v=u1rZI_C4JAo&list=PL1327DA58B17F1DDF)

GREGORIN FILHO, JOSÉ NICOLAU. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Vídeo UNIVESP D-04 - Lev Vigotski - Desenvolvimento da linguagem. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_BZtQf5NcvE](https://www.youtube.com/watch?v=_BZtQf5NcvE)

## MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOHN, Maria da Glória, STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>

BRITO, Teca Alencar de. **Educação musical: território para a produção musical infantil**. Disponível em: [https://www.eba.ufmg.br/6encontro2003MOCILyC/port/docum/P3\\_Teca%20Alencar%20de%20Brito.pdf](https://www.eba.ufmg.br/6encontro2003MOCILyC/port/docum/P3_Teca%20Alencar%20de%20Brito.pdf)

\_\_\_\_\_. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

Vídeo UNIVESP: D-14 - **Música na educação infantil - a expressão musical e a criança de 0 a 5 anos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhPMUg58Abc&t=11s>

## MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vídeo UNIVESP: D-14 - **A matemática na educação infantil - pressupostos para o trabalho docente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uTAYIVXK9a4&t=10s>.

LEONARDO, Pamela Paola; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MIARKA, Roger. **A importância do ensino da matemática na educação infantil**. I Simpósio de Matemática em debate. Joinville – SC.

REAME, Eliane et al. **Matemática no dia a dia da educação Infantil**: rodas, contos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Saraiva, 2012.

SMOLE, Kátia Cristina Stoco. **A matemática na educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia (Orgs). **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática: Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

## DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEME, Angélica Sacconi. O desenho na escola: uma contribuição para o desenvolvimento infantil. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Ang%E9lica%20Sacconi%20Leme.pdf>.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0687.pdf>.

Vídeo UNIVESP: **D-14 - Grafismo infantil - leitura e desenvolvimento**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8&t=10s>

## INCLUSÃO

Vídeo para reflexão: **Aprender a aprender**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_Emzl](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl)

Vídeo: **As cores das Flores**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_Emzl](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl)

Vídeo UNIVESP : Eixo Articulador - **TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tqEUEKC8MOc>

Vídeo UNIVESP: EVS - **A criança que não aprende**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_0noT10qVc](https://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc).

Vídeo: **TD AH - Histórias Reais**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8\\_706OU&list=PLe3SAVVJXsGqgffktGbGTZO2A1ornWx0O](https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU&list=PLe3SAVVJXsGqgffktGbGTZO2A1ornWx0O)

**Materiais publicados pelo Ministério da Educação – Acesse:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)

A proposta de trabalho oferece sugestões relativas à formação continuada do professor de educação infantil, uma vez que esta etapa da educação básica compete aos municípios, (em parceria com Estado e União). Iniciativas de elaborar, planejar e organizar a formação continuada dos professores. Sabe-se, porém, que os municípios nem sempre possuem no seu quadro de funcionários pessoas que poderiam coordenar essa formação. Diante dessa situação, os municípios podem estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, para que desenvolvam este trabalho. Sendo assim, a proposta estabelece ações para a realização da formação continuada, de modo a orientar as etapas e o trabalho a ser realizado com os professores de educação infantil, possibilitando melhorias no atendimento e qualidade no serviço prestado, voltando-se para as peculiaridades da educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo permitem novos olhares na elaboração de programas de formação de professores pelos municípios brasileiros. Além disso, a legislação e os documentos oficiais apresentados, indicam a relevância da elaboração e implementação de políticas públicas, no campo da formação continuada de profissionais.

Considerando que a educação infantil está sob a responsabilidade das instâncias municipais, ainda que receba a colaboração técnica de Estados e Governo Federal, é importante realizar um diagnóstico sobre como a formação continuada docente vem sendo elaborada e implementada pelos municípios, de maneira a propiciar um processo formativo que busque atender às peculiaridades da infância, das crianças e dos professores. Desse modo, a presente pesquisa objetivou identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professores de educação infantil oferecida nos dois municípios do interior do Estado de São Paulo, a partir do olhar das professoras e das coordenadoras da educação infantil.

A partir das informações fornecidas pelas professoras e coordenadoras dos dois municípios, notam-se alguns aspectos que se assemelham como: ambos realizam a formação continuada que ocorre de forma semanal, semestral e mensal, na maioria das vezes, dentro do horário de trabalho. Percebeu-se que as palestras são a modalidade mais presente, em ambos os municípios.

E outras que divergem como: para as professoras do município B, essa formação realizada não atende a suas expectativas, contribuindo pouco para sua formação docente. Sendo assim, tais professoras buscam outras possibilidades de formação, como cursos de pós-graduação e, em alguns casos, realizam mais de uma especialização. Situação contrária à encontrada no Município A, dentre as 19 professoras que participaram da pesquisa somente cinco possuem cursos de pós-graduação. Tais professoras relataram satisfação com a formação que lhe é oferecida, contribuindo para sua formação docente, de modo que não há interesse em buscar por outras possibilidades de formação continuada.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu que os objetivos fossem atingidos, dessa maneira, foi possível identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professores de educação infantil, oferecida nos dois

municípios analisados, cuja realidade apontou que, embora os dois municípios procurem se organizar para propiciar uma formação continuada aos professores de educação infantil, no *Município B* não há um planejamento orçamentário destinado à formação continuada, ao passo que no *Município A* há uma organização quanto às planilhas orçamentárias destinadas para a elaboração de um projeto formativo. Em ambos os municípios, não há uma política pública específica e sistematizada que contemple a implementação da formação continuada dos professores de educação infantil.

O segundo objetivo da pesquisa buscou identificar os principais aspectos tratados na formação continuada, e como essa se efetiva e se caracteriza, a partir da opinião das professoras em relação a essa formação. Identificou-se que, em ambos os municípios, a formação se concretiza por meio de palestras, oficinas, cursos, jornadas, grupos de estudo, realizados em sua maioria de forma semestral, semanal e mensal. Essa realidade permite entender que os docentes são apenas ouvintes dessas ações formativas, cujos formatos apresentam temas e assuntos prontos, não existindo grupos de reflexão ou discussão sobre os assuntos abordados, tampouco realizam um processo contínuo de formação, a partir dos temas apresentados. Essa realidade apontada pelas docentes ajuda a compreender o conceito que elas atribuem sobre formação continuada, quando a define por meio da realização de cursos, palestras, oficinas e grupos de estudo.

Analisar as respostas das docentes, bem como a receptividade das mesmas às formações recebidas, de maneira a apontar as contribuições e limitações, foram as ações determinadas no terceiro objetivo e, assim, o percurso do estudo contribuiu para que tais objetivos elencados, no início da pesquisa, fossem atingidos. Verificou-se que enquanto no *Município A* a formação atende às expectativas das profissionais e contribui para prática educativa, as professoras do *Município B* apontaram um descontentamento, que tal formação não condiz com a realidade do contexto escolar que elas vivenciam. Esses resultados podem estar relacionados com os relatos das coordenadoras, tendo em vista que, no *Município A*, as professoras possuem espaço para indicar, avaliar, opinar e sugerir sobre os assuntos e temas das próximas formações, e, no *Município B*, não há abertura para que as professoras possam fazer sugestões. De acordo com os relatos da coordenadora desse município,



ela mesma escolheu os temas que acreditava serem necessários para a formação dos docentes. Esse fato sugere que os temas e assuntos trabalhados nem sempre partem dos professores, levando em conta seus saberes plurais, suas vivências e experiências, assim como seu conhecimento da realidade cultural e escolar.

Há de se considerar o fato de as docentes do *Município B* buscarem outras possibilidades de formação, como cursos de pós-graduação. Dentre as 17 professoras, 13 possuem pós-graduação, duas realizaram duas pós-graduações. Situação contrária à encontrada no *Município A*, pois se observou que, dentre as 19 professoras que participaram da pesquisa, somente cinco possuem cursos de pós-graduação.

Os dados apontaram que a formação continuada realizada no *Município A* atende às expectativas das professoras e, desse modo, não há interesse em buscar por outras formações, revelando que as docentes são receptivas a essa formação. Junto a essa situação, encontra-se um descontentamento, explicitado pelas professoras do *Município A*, no tocante à relação do plano de carreira e da formação continuada. Para elas, o plano de carreira encontra-se desatualizado e assim não proporciona uma valorização docente como desejam as professoras, fator que tende a contribuir para que as docentes não busquem outras possibilidades de formação, exceto aquelas que lhes são oferecidas.

Ao passo que no *Município B* as professoras não se sentem satisfeitas com a formação oferecida e, desse modo, procuram por outros espaços formativos. Em relação ao plano de carreira, as professoras demonstram satisfação com o plano vigente, relacionando-o com os ajustes salariais que este proporciona.

As circunstâncias que se referem à formação docente e ao plano de carreira colaboram para demonstrar que a formação continuada realizada nos municípios analisados não vai ao encontro daquilo que as políticas públicas tratam como assunto, pois as entrevistas apontaram que os municípios não possuem parcerias com instituições de ensino superior ou agências formadoras. Além disso, uma política pública de formação continuada deve incluir aspectos além daqueles relativos às instâncias pedagógicas do processo formativo, ou seja, há questões pertinentes à carreira, salários e condições de trabalho, que apresentam problemas segundo os relatos das professoras.

Para as professoras de ambos os municípios, tanto a formação inicial quanto a formação continuada deveriam fornecer subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da prática em sala de aula. Tal contribuição foi observada nos relatos sobre o curso de magistério que, segundo a maioria professoras, contribuiu satisfatoriamente. Em relação ao curso de Pedagogia, a maioria das respondentes aponta que não atendeu às expectativas, o que leva a acreditar que é a realidade da maioria dos cursos, tendo em vista que estudos teóricos há anos apresentam as lacunas na formação do professor polivalente de educação infantil e séries iniciais.

Assim, pode-se afirmar que a formação continuada nos municípios analisados é elaborada em diferentes formatos, com o intuito de suprir as lacunas da formação inicial, assim como relatou a coordenadora dos *Municípios A e B*. Essa compreensão também é compartilhada pelas docentes que atribuem à formação continuada um caráter funcional, uma vez que para elas a formação é realizada para atender à melhoria da atuação pedagógica. Esse ponto de vista das docentes se contrapõe aos aportes teóricos estudados nesta pesquisa, os quais esboçam uma formação continuada docente realizada não somente para suprir lacunas da formação inicial, e tampouco com a função de melhorar as práticas. A melhoria das práticas é a consequência de uma formação continuada docente, e não o motivo e a causa para realizar uma formação docente.

A formação continuada realizada a partir de atualização científica e pedagógica, que estabelece meios e instrumentos para o trabalho em sala de aula, não supre as necessidades do trabalho docente, assim como não pode ser conduzida somente pelos aspectos das práticas em sala de aula, tampouco pela atuação dos docentes. É importante que a formação seja percebida, observada e realizada por vários ângulos, principalmente os aspectos referentes à construção coletiva e colaborativa dos conhecimentos peculiares ao processo educativo. Inserida no contexto do trabalho do professor, pautada na relação dialógica e cooperativa, entendida como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando aos docentes a (re) elaboração de seus conhecimentos por meio de suas capacidades reflexivas, caracterizando um processo formativo, reflexivo e dinâmico.

Verifica-se, assim, que os dados analisados neste estudo permitiram responder à problemática inicial da pesquisa: *investigar se as formações para*

*professoras da educação infantil, que vêm sendo colocadas em prática pelos dois municípios analisados, estão em consonância com o referencial teórico vigente, bem como as questões complementares presentes nos objetivos específicos.*

Com a pesquisa ora presente, observou-se a importância de uma política de formação continuada para os docentes da educação infantil, que proporá partir da proposição de espaços de formação intimamente ligados à dinâmica do contexto institucional. Nesse sentido, o professor percebe-se inserido nesses processos coletivos, mediados pelos momentos de reflexão, voltados para a experiência formadora que o constitui. Assim, a formação realizada dentro das instituições possibilita a participação docente, considerando a trajetória pessoal e profissional do professor.

A realização da formação continuada corresponde a uma parte de todo o processo formativo, considerando a dimensão de uma política de formação docente. Assim, é fator importante que essa formação seja avaliada e para isso possua indicadores que possam avaliar o impacto das formações propostas. O resultado das avaliações e do impacto das formações realizadas são dados que contribuem para uma intervenção e uma (re) organização dessa formação, de modo a contribuir para melhorias de todo o processo.

Ao findar este ciclo de estudos, e após trilhar os caminhos da pesquisa, reconhece-se a necessidade de realizar uma proposta de formação continuada em educação infantil, a ser implementada pelos municípios. Uma proposta que considere as especificidades do contexto escolar, bem como os professores, sujeitos inerentes deste processo, cuja formação é refletida na sua prática docente.

A realização desta pesquisa buscou contribuir para maior compreensão sobre como estão sendo implementadas as políticas públicas municipais de formação continuada, para os professores de educação infantil.

As questões colocadas neste estudo fomentam novas pesquisas e assim contribuem para a concretização de uma formação docente de professores de educação infantil, no âmbito dos municípios, pautada, sobretudo, nas especificidades das crianças e dos professores envolvidos neste processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, Marjuka; HELGASON, Sigurdur . Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**. Ano 51, Número 4. Out-Dez 2000.

ANTICH, Andrea Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 71-83, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 20 dez. 2017

AMORIM, Gabriely Cabestré; LIMA, Elieuzza Aparecida de; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Formação de professores: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança cu ou sem deficiência. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 387-403, 2017.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Matemática e Infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **ZETETIKÉ – FE – Unicamp** – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010.

ARAUJO, Clarissa Martins de; ARAUJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015

ARIES, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. Os Sentidos das Experiências Compartilhadas pelas Professoras em Processos de Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Marilândia- Espírito Santo. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BASTOS, MARIA HELENA CAMARA Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira ( 1875-1887) In: MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001

BARRETO, Angela Mana Rabelo Ferreira. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BEGNAMI, Maria Luiz Vechetin. **Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa**. 2013, 203f. Dissertação ( Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano. Americana, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 dez. 2017

BRASIL. Decreto nº. 8752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/5/2016, Página 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 2 de fevereiro de 2017.

Brasil. Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm). Acesso em 3 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC. SEB. 2012

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035 de dezembro de 2010, aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?IdProposicao=490116>. Acesso em 4 fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Conselho Pleno. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 4 jan. 2018

BRASIL. Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm). Acesso em 20 dez. 2017

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso de 5 fev. de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 18 de abril de 2017.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 8 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em 5 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 5 de abril de 2017

BRASIL. Proinfantil: **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Nº8.069, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 3 de março de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 5 de março de 2017.

CAMPOS Rosânia. Políticas Governamentais e educação Infantil: Histórias ou estórias?. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 4,n.5, p. 21-31, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11158>. Acesso em: 24 de novembro de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade da educação infantil brasileira; alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n 127, p.87-128, jan./abri.2006.

CORRÊA, Bianca. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 5, n. 9 (2011). Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172/16820>. Acesso em 20 de dezembro de 2016

COSTA, Antonio Claudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Cândida de. As políticas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista de Educação Popular**. v. 10, n. 0 (2011). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20145>. Acesso em 5 de dezembro de 2016.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DIDONET, VITAL. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, nº 73, p. 1-161, jul. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandez. Diretrizes curriculares nacionais para a formação Inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Rosália Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de (Org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em: [www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao). Acesso em 7 de dezembro de 2016.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 05. 2017.

FREIRE. Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al.(Org.) Infância e educação infantil. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Prática Pedagógica).

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernadete Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete A. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.



\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GODINHO, Janaina Dias; FARIAS, Maria Eloisa. Análise de Indicadores de Incentivo e Valorização da Formação Continuada no Plano de Carreira do Magistério Municipal de Canoas/RS. **Acta Scientiae Canoas** v. 15 n.1 p.209-225 jan./abr. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. GT08 - Formação de Professores – Trabalho 87

\_\_\_\_\_. Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições** [online]. 2016, vol.27, n.2.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público** Brasília 56 (2): 137-160 Abr/Jun 2005.

\_\_\_\_\_. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2002.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018

KAPPEL, Dolores Bonbardelli; AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de Aranha. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

\_\_\_\_\_. Infância, Cultura Contemporânea e educação contra a Barbárie. **Revista Teias**. v. 1, n. 2 (2000). Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006

\_\_\_\_\_. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de Arruda (Org) **Encontros e Desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Aug. 2000.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, Yoshie Ussani Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lucia de Aranha. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares; BRANDT Celia Finck. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016 Disponível em: [http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxis\\_educativa/article/view/8738/5156](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxis_educativa/article/view/8738/5156).

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Políticas Públicas para a Educação da infância: chegamos a infância cidadã? **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n.1, jan./jun. 2012.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In FREITAS, MARCOS CESAR de. **História social da infância no Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDES, Rosane Penha **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. . da S. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MIDDLEJ, Jussara. Os diários reflexivos e os processos metacognitivos na práxis educacional. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação Vitória da Conquista Ano II n. 3 p. 49-61 2004.

MINAYO Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORUZZI, Andrea Braga; ROCHA, Maria José da Silva. A formação de professoras da educação infantil em contexto na UAC – UFSCar: efeitos e impactos das políticas públicas. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.87-100.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de Aranha. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36., 2013, Goiânia. Anais. Goiânia, 2013.

NÓVOA, Antônio . (Org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_ Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **Creches, Faz de Conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho. Políticas públicas e educação infantil: potencialidades e vulnerabilidades. **Univ. FACE**, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 83-100, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/478/452>. Acesso em 4 de março de 2017.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**. Vila Velha, Número 4, Jan./Jun. 2010 p. 22-27.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson. 2002.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcellos; BARROS, Joseane Ap. Bonfim. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARAES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha Reis. **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

OSTETTO, Luciana. Educação Infantil. Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 18 de novembro de 2016

PALHARES, Marina, Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina, Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: editora da UFSCar; Florianópolis, SC: editora da UFSC, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. 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.

PRATES, Claudia Aparecida; MULLER, Maria Cândida. Formação Continuada e grupos colaborativos: algumas considerações. **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 40-55, 2015.

PEREIRA, Meira Chaves. A formação continuada de professores da educação em Sorocaba/SP. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.190-199.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Formação e professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, ano 10, nº 15, pag. 82-98, jan.-jun. 2007

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Aspectos gerais para formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério – 2º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Elisa Antônio . A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência**, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 10 de março de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, MARCOS CESAR de(Org.) **História social da infância no Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. educ. fís. esporte* [online]. 2012, vol.26, n.2, pp.323-338. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180755092012000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092012000200014). Acesso 30 dez. 2017

SAMBRANO, Taciana Mirna; TRINDADE, Dioneia da Silva; TANUS, Vera Lúcia Fernandes. A. Atuação, concepções e saberes de profissionais da Educação Infantil: um olhar sobre um processo de formação inicial em serviço. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 429-442, maio/ago. 2015.

SANTOS, Solange Mary Moreira. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional**. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao\\_continuada.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf). Acesso em 10 out. 2017

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque**. Documento Orientador CGEB, nº 10. São Paulo, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Pt: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 4 de fevereiro de 2017..

SILVA, Anamaria Santana. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) - maio/ago. 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de criança e infância**. 2012 Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442\\_res.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_res.pdf). Acesso em 20 de dezembro de 2016

SOARES, Leticia Cavassana; CÔCO Valdete; VENTORIM, Silvana. Formação Continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 1. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 17 de outubro de 2016.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação pública de políticas educacionais. Concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. 2013, 192f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

STANO, Rita de Cássia. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, nº20 p. 103-116, 2006.

TROJAN, Rose Meri. A formação dos professores nos cursos de magistério de segundo grau. *Educar*, Curitiba, nº 13, p. 67-74, 1997.

VENANCIO, Renato Pinto. Maternidade negada In: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

WENGZYNSKI Danielle Cristiane; TOZETTO Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *Seminário de Pesquisa em educação na região Sul*, 2012.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009.

# APÊNDICES



## Apêndice A

**Questionário**

1. Data de nascimento: \_\_\_\_\_

2. Formação Acadêmica

( ) Ensino médio ( ) Magistério ( ) Propedêutico

( ) Superior – cursando. Área: \_\_\_\_\_

( ) presencial ( ) a distância

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Superior – completo. Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) presencial ( ) a distância

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Segunda graduação (se for o caso). Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) presencial ( ) a distância

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. \_\_\_\_\_

( ) cursando ( ) ano de conclusão.

3. Tempo total de trabalho na educação infantil: \_\_\_\_\_

4. Tempo de trabalho na presente rede municipal: \_\_\_\_\_

5. Carga horária de trabalho por semana: \_\_\_\_\_

6. Leciona somente na educação infantil? ( ) sim ( ) não - se não para qual nível de ensino? \_\_\_\_\_

7- Você acredita que a sua formação inicial (graduação, magistério) contribuiu para sua atuação futura em sala de aula?

( ) sim ( ) não

Explique:

---

---

8- O que você entende por formação continuada?

---

---

9- No município que leciona há uma formação continuada? ( ) sim ( ) não

10- Com qual frequência é realizada essa formação? ( ) Semanal ( )  
quinzenal ( ) mensal

( ) bimestral ( ) semestral ( ) anual

11- Ocorre dentro do horário de trabalho?

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

---

---

12- A formação é realizada por meio de :

( ) jornadas ( ) oficinas

( ) palestras

( ) cursos

( ) grupos de estudo

( ) outra: \_\_\_\_\_

13- Escolha de acordo com a tabela a contribuição da formação continuada para suas práticas pedagógicas:

1 contribui pouco ( )

2 contribui regularmente ( )

3 contribui muito ( )

Explique:

---

---

14- Cite pelo menos três temas trabalhados que você acredita que contribuiu diretamente para suas práticas pedagógicas?

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

15-A formação continuada oferecida pelo município atende as suas expectativas e contribui para o seu trabalho em sala de aula, junto às crianças?

( ) sim

( ) não

Explique

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16- Cite os temas da formação continuada de que já participou

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17- Você tem alguma sugestão sobre temas e assuntos que poderiam ser desenvolvidos? Ou alguns que já foram trabalhados, e você gostaria de estudá-los novamente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18- Você participa de formação continuada exceto daquela oferecida pelo município? ( ) não

( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

Explique:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19- Há um plano de carreira que respalda a categoria dos professores?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo responda: Como ele foi elaborado? Houve participação dos docentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desde quando o plano vigora? Ano: \_\_\_\_\_ ( ) não sei responder

Esse plano faz referências à evolução funcional acadêmica sim ( ) não ( )

e não acadêmica ( ) sim ( ) não

Explique

---

---

Você acredita que o plano de carreira instiga (motiva) você a buscar pela formação continuada?

( ) sim ( ) não Explique o porquê.

---

---

## Apêndice B

**Entrevista**

Data nascimento \_\_\_\_\_

Qual sua formação acadêmica?

Graduação ( ) ano conclusão \_\_\_\_\_

Modalidade: Presencial ( ) EAD ( )

Pós- graduação ( ) curso \_\_\_\_\_

Ano conclusão \_\_\_\_\_

1- Há quanto tempo está no cargo? \_\_\_\_\_

2- Antes de ocupar esse cargo trabalhava? Se sim, em qual área? \_\_\_\_\_

3- Você acredita que sua formação inicial (graduação) contribuiu para sua atuação futura? Sim ( ) não ( ) explique

4- O que você entende por formação continuada?

5- Participa de cursos de formação continuada? Sim ( ) não ( )

Onde? E com qual frequência?

6- O que você entende por políticas públicas?

7- Há no município políticas públicas voltadas para a formação continuada? Sim ( ) não ( )

8- Existe formação continuada no município? Sim ( ) não ( ) Como é realizada? Com qual frequência?

9- As formações são oferecidas mediante convite ou convocação?

10- Há uma empresa que é contratada para a realização da formação continuada?

11- Você sabe como é feita essa contratação?

12- Há uma verba específica para o pagamento das formações continuadas? Explique

13- Quais os critérios utilizados para escolha dos assuntos abordados na formação continuada?

14- O município possui algum convênio com alguma universidade ou centro universitário para a realização da formação continuada? Se sim, qual?

15- Em caso afirmativo na pergunta anterior responda:

a) Como é feito esse convênio?

b) Os professores possuem a liberdade de escolha dos cursos, ou a instituição ou o município direcionam os cursos para os respectivos professores?

16- Os docentes são receptivos às formações continuadas? Explique quais são as reações dos docentes, quando realizam as formações.

17- Há um plano de carreira que respalda a categoria dos professores?

18- Em caso afirmativo responda:

Como ele foi elaborado? Houve participação dos docentes?

Desde quando o plano vigora?

Esse plano faz referências à evolução acadêmica e não acadêmica ? Explique

Você acredita que o plano de carreira instiga (motiva) os professores a buscarem pela formação continuada? Explique

19- Como vocês avaliam o “impacto” dessa formação continuada na qualidade do trabalho docente na educação infantil? *(Nessa pergunta elas precisam dizer se existem estratégias para avaliar a qualidade do trabalho – instrumentos de observação?)*

20- Dê exemplos concretos sobre como a formação continuada oferecida pelo município tem promovido modificações no trabalho docente?

# ANEXOS

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: políticas públicas e suas contribuições para práticas pedagógicas

**Pesquisador:** Lindinara Vieira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59066016.5.0000.5408

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.751.834

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto sobre a formação continuada de professores de educação infantil.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as políticas públicas sobre formação continuada de professores em dois municípios do interior do estado de São Paulo, investigando-se ainda o discurso dos docentes e sua receptividade à formação continuada, com a finalidade de se elaborar uma proposta de trabalho de formação continuada cujas práticas são pautadas em ações que reconheçam o contexto escolar como espaço formativo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Serão tomadas medidas para se proteger as identidades dos docentes entrevistados, de modo se minimizar os riscos. Quanto aos benefícios, o estudo das políticas de formação continuada de docentes pode ajudar na avaliação das mesmas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A educação é um importante âmbito de implementação de políticas públicas. Dados os problemas facilmente observáveis neste âmbito, os estudos a respeito são extremamente importantes na medida em que podem contribuir para o enfrentamento destes problemas.

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia

**CEP:** 14.409-160

**UF:** SP

**Município:** FRANCA

**Telefone:** (16)3706-8723

**Fax:** (16)3706-8724

**E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 1.751.834

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão de acordo com a resolução 196/96.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado aprova o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_779516.pdf	23/08/2016 18:24:48		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	23/08/2016 18:23:46	Lindinara Vieira	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	23/08/2016 18:23:28	Lindinara Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_LINDINARA.pdf	22/08/2016 17:50:07	Lindinara Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	22/08/2016 17:49:52	Lindinara Vieira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	22/08/2016 17:49:35	Lindinara Vieira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FRANCA, 29 de Setembro de 2016

Assinado por:  
**Helen Barbosa Raiz Engler**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900  
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160  
UF: SP Município: FRANCA  
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_  
 DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, IDADE: \_\_\_\_\_  
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SEXO: M ( ) F ( )  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
 BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Formação Continuada de Professores de Educação Infantil: políticas públicas e suas contribuições para as práticas pedagógicas.**  
 O projeto de pesquisa será conduzido por Lindinara Vieira, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Tatiana Noronha de Souza**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A pesquisa busca analisar como ocorre a formação continuada dos docentes na educação infantil e a partir disso, verificar de que maneira tais formações contribuem para a prática pedagógica. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

 (assinatura)

Pesquisador Responsável  
 Nome: Lindinara Vieira  
 Endereço: Rua Nilton Silva 110  
 Tel: 16 3811 1101 16 99451 1764  
 E-mail: lindinaraufscar@gmail.com

(assinatura)

Orientador  
 Prof. (a) Dr. (a)  
 Endereço:  
 Tel:  
 E-mail: