



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Célia Regina da Silva

**Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um
programa de formação continuada**

São José do Rio Preto
2019

Célia Regina da Silva

**Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um
programa de formação continuada**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2019

S586c Silva, Célia Regina da
Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada / Célia Regina da Silva. -- São José do Rio Preto, 2019
171 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Maévi Anabel Nono

1. Professores Formação. 2. Educação infantil. 3. Educação permanente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Célia Regina da Silva

Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de
formação continuada

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
UFV – Viçosa

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
28 de fevereiro de 2019

Dedicatória

À minha mãe, pelo seu amor incondicional, e ao meu pai (*in memoriam*), que estaria orgulhoso pela concretização deste trabalho.

Ao meu filho, razão da minha vida, sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este percurso, é acalentador saber que, mesmo nas muitas madrugadas, quando o trabalho de escrever parecia o mais solitário do mundo, eu nunca estive sozinha.

Agradeço primeiramente à Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, orientadora competente e generosa, que acreditou neste trabalho quando ele ainda era um “embrião”. Minha gratidão sempre.

À Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc e à Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, pela leitura cuidadosa e atenta e pelas contribuições na banca de qualificação que foram fundamentais para esta pesquisa.

Ao meu filho, por compreender a minha necessária ausência, ainda que fisicamente estivesse presente, e a toda a minha família.

A todas as professoras da Educação Infantil da rede municipal de educação de São José do Rio Preto, por terem, tão generosamente, abraçado as proposições do Programa e por terem se esforçado, mesmo diante da falta de tempo, para responderem ao questionário, importante instrumento desta pesquisa.

A todas as amigas e amigos que se empenharam para que os questionários chegassem às escolas. Foram tantos que formaram essa rede de colaboração que nomeá-los estenderia este texto demasiadamente. Muito obrigada pela colaboração valiosa, sem vocês este trabalho não seria possível.

A todos(as) os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e Diretores(as) de Escola que receberam os questionários físicos ou por e-mail e se empenharam em divulgar e incentivar as professoras a responderem, colaborando não somente com este trabalho, mas com o desenvolvimento da pesquisa de um tema tão relevante para a educação.

Às minhas queridas amigas da sala das sete mulheres: Elaine, Gláucia, Lucélia e Rosycarmen, com quem dividi o sonho e o suor de fazer uma formação continuada que chegasse, de fato, às crianças da nossa rede municipal. À Janaína, Luciana, Renata e Verena, que tanto fizeram pela formação continuada de professoras de bebês. À amiga Lilica, pelas trocas importantes. A todas vocês, muito obrigada pela amizade sincera e pela convivência profissional que tanto me acrescentou.

À Ligia e Juliana, pela confiança no grupo, pelo esforço em promover a coletividade sem anular as características e colaborações individuais de cada formadora.

À Debora Rana e Silvana Augusto, assessoras comprometidas com a educação pública, divisoras de águas na minha formação.

Agradeço às minhas amigas da EM Dr. Orestes Quércia, pela compreensão quando me dividi nas funções de Coordenadora Pedagógica e pesquisadora.

À amiga Neide Nery, minha primeira inspiração para fazer formação continuada.

À Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira, que investiu na formação continuada para professoras da Educação Infantil e acreditou na equipe.

À Profa. Sueli Petronília Amâncio Costa, atual Secretária Municipal de Educação, que atendeu prontamente ao pedido de autorização para que os questionários adentrassem as escolas.

A todas, meus sinceros agradecimentos.

Nas escolas reside a esperança toda de que, um dia, o mundo seja um condomínio de gente bem formada, apaziguada com a sua condição mortal, mas esforçada para se transcender no alcance da felicidade. E a felicidade, disso já sabemos todos, não é individual. É obrigatoriamente uma conquista para um coletivo. Porque sozinhos por natureza andam os destituídos de afeto.

[...]

Um país que não se ocupa com a delicada tarefa de educar, não serve para nada. Está a suicidar-se. Odeia e odeia-se.

Valter Hugo Mãe

RESUMO

A formação continuada de professores em serviço ganha destaque no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz essa formação como um direito dos professores. A partir dessa Lei, o Ministério da Educação, por meio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, investiu em programas de formação continuada que são alvos de críticas de muitos pesquisadores como Candau (1996), García (1999), Canário (2002), Nóvoa (1995; 2008), Imbernón (2010), que veem, como a verdadeira formação continuada, a que acontece na escola, entre os professores, a partir da identificação das necessidades formativas do grupo. Para Salles e Russeff (2003) e Nunes et al. (2005), o poder público tem o papel de implementar políticas de formação continuada, e sua qualidade e consonância com as necessidades formativas dos professores não estão relacionadas ao fato de a formação acontecer na própria escola ou fazer parte de uma política pública maior. Inclusive, para Salles e Russeff (2003), a crítica à formação continuada como política pública de governo, assim como a ideia de que a formação continuada deve ocorrer somente nas escolas sob a responsabilidade dos professores, é oriunda de uma política neoliberal que, entre outras coisas, retira do Estado a responsabilidade pela educação de qualidade. Diante desse contexto, por meio da pesquisa aqui apresentada, busca-se analisar um programa de formação continuada em serviço desenvolvido no município de São José do Rio Preto, no período de 2012 a 2016, identificando suas contribuições e limitações na formação de professores que atuam com crianças de três a cinco anos de idade. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados por meio da análise de documentos e questionários que foram enviados para cerca de 700 professoras da rede, obtendo respostas de 327. A caracterização das participantes mostra um grupo majoritariamente de mulheres, com um número elevado de professoras com formação em curso superior e pós-graduação. As limitações do Programa praticamente não são apontadas e a avaliação é positiva por quase todas as participantes no que se refere a trazer colaborações para os seus trabalhos. O Programa teve limitações, uma delas é ser uma formação com temas e pautas iguais para todas as docentes, porém, ainda que seja um programa de governo, e por isso se aproximar do que Candau (1996) chama de modelo “clássico”, também tem características que a autora chama de “nova perspectiva”.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

The Continuing Teachers Education in service in Brazil stands out from the Law No. 9.394 / 96 - Law of Directives and Bases of National Education, which brings this formation as a right of teachers. Based on this Law the Ministry of Education, through the Municipal and State Secretariats of Education invested in Continuing Teachers Education programs that are the subject of criticism by many researchers such as Candau (1996), García (1999), Canário (2002), Nóvoa (1995; 2008), Imbernón (2010). These authors see as the true continuous formation that one which happens in the school among the teachers, from the identification of the formative needs of the group. For Salles and Russeff (2003) and Nunes et al. (2005), public power has the role of implementing policies for Continuing Teachers Education, and their quality and consistency with the education needs of teachers not relate to the fact that the formation happens in the school itself or is part of a larger public policy. Even for Salles and Russeff (2003), the critique of Continuing Teachers Education as a public policy of government, as well as the idea that Continuing Teachers Education should occur only in schools under the responsibility of teachers, comes from a neoliberal policy that, among other things, it takes away from the state the responsibility for quality education. In this context, the research presented here aims at analyzing a continuing in-service education program developed in the municipality of São José do Rio Preto, from 2012 to 2016, identifying its contributions and limitations in the Teachers Education who work with children from 3 to 5 years old. This is a qualitative study, whose data were collected through the analysis of documents and questionnaires that were sent to about 700 female teachers, obtaining answers of 327. The characterization of the participants shows a group of women, with a high number of female teachers with higher education and post-graduate education. The limitations of the program are practically unnoticed and the evaluation is positive by almost all participants in bringing in collaborations for their work. The program had limitations, one of which is to be an identical formation with equal themes and standards for all teachers. However, although it is a program of government and therefore approaching what Candau (1996) calls the "classical" model, it has characteristics that author calls it "new perspective".

Keywords: Teachers Education. Continuing Teachers Education. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores segundo Tardif (2005)	52
Quadro 2 – As faixas etárias que as escolas atendem.....	87
Quadro 3 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2012	97
Quadro 4 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2013	101
Quadro 5 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2014	104
Quadro 6 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2015	107
Quadro 7 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2016	111
Quadro 8 – Desenvolvimento profissional segundo Lilian Katz	123
Quadro 9 – Formações das professoras	125
Quadro 10 – Formação das professoras em nível de pós-graduação	126
Quadro 11 – Ano de formação em Pedagogia	127
Quadro 12 – As motivações pelo magistério na Educação Infantil	129
Quadro 13 – Relação entre os temas avaliados, os anos e as turmas de atuação	134
Quadro 14 – Mudanças constatadas pelas professoras nas suas próprias práticas.....	135
Quadro 15 – Motivos que impediram ou dificultaram mudanças nas práticas	136
Quadro 16 – Temas que as professoras gostariam de estudar no programa de formação	137
Quadro 17 – O que as professoras aprenderam a partir do programa de formação (1)	138
Quadro 18 – O que as professoras aprenderam a partir do programa de formação (2)	139
Quadro 19 – Metodologia do programa de formação: avaliações positivas.....	140
Quadro 20 – Metodologia do programa de formação: avaliações positivas com críticas	140
Quadro 21 – Metodologia do programa de formação: avaliações negativas	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionários encaminhados e questionários respondidos	83
Tabela 2 – Regime de contratação – professoras de crianças de três anos de idade e de crianças de quatro e cinco anos de idade	84
Tabela 3 – Escolas que receberam os questionários físicos	87
Tabela 4 – Escolas que receberam os questionários por e-mail	87
Tabela 5 – Professoras que responderam ao questionário físico - envelope	88
Tabela 6 – Professoras que responderam ao questionário enviado por e-mail	88
Tabela 7 – Idade/turma das professoras	118
Tabela 8 – Idade das professoras	120
Tabela 9 – Ano em que as professoras iniciaram na docência	121
Tabela 10 – Ano em que as professoras iniciaram na docência da Educação Infantil	121
Tabela 11 – Avaliações dos temas em estudo no programa de formação	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AMUREL - Associação de Municípios da Região de Laguna
ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI - Centro de Convivência Infantil
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Coordenador Pedagógico
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA - Estados Unidos da América
FCC - Fundação Carlos Chagas
GT - Grupo de Trabalho
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LC - Lei Complementar
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PEB - Professor de Educação Básica
PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 Educação Infantil: a história de um direito das crianças e de luta das mulheres	22
1.2 A trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	24
1.3 Um breve histórico da Educação Infantil de São José do Rio Preto	28
1.4 Publicações importantes para a Educação Infantil no Brasil.....	29
1.5 A identidade de professoras de crianças pequenas.....	34
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO ATUAL PARA UM PROBLEMA ANTIGO	47
2.1 Formação continuada de professores: um tema em debate	56
2.2 Formação inicial e formação continuada de professoras da Educação Infantil.....	71
2.3 O posicionamento da pesquisadora.....	74
2.4 As pesquisas com a temática da formação continuada na Educação Infantil .	76
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA	81
3.1 Professoras a quem os questionários foram encaminhados.....	83
3.2 Instrumentos da pesquisa	84
3.3 Detalhamento das ações.....	85
3.3.1 Dificuldades encontradas.....	86
3.4 Análise dos dados.....	89
4 RESULTADOS DA PESQUISA	91
4.1 O programa de formação continuada que contextualiza a pesquisa.....	91

4.1.1 A metodologia do programa de formação continuada que contextualiza a pesquisa.....	115
4.2 Os sujeitos da pesquisa: conhecendo as professoras respondentes dos questionários.....	118
4.2.1 A formação das professoras participantes da pesquisa.....	124
4.2.2 O magistério na Educação Infantil: uma escolha?	128
4.3 O programa de formação continuada: contribuições e limites.....	132
4.3.1 As limitações (in)visíveis do programa de formação continuada	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO 1 – TCLE	164
APÊNDICE 1 – Questionário.....	166
APÊNDICE 2 – Carta de apresentação da pesquisa às professoras	168
APÊNDICE 3 – Principais referências para os conteúdos e objetivos específicos do programa de formação.....	169

INTRODUÇÃO

Tenho lembranças de um período longínquo, final da década de 1970, quando eu tinha sete ou oito anos, meu pai me chamando de professora, mais precisamente de “professorinha”, no diminutivo, não por outro motivo senão pelo meu aspecto miúdo, próprio da idade e hereditariedade. E não escolhera “professora” por ideias decorrentes da feminização do magistério (OLIVEIRA, 2013), mas porque ele, nascido no ano de 1927, tinha na memória algum resquício do prestígio da profissão docente daquele período (NÓVOA, 1995a). Meu pai achava que ser professor era importante, e que, para sê-lo, era preciso muito estudo, sabedoria, tinha de saber falar muito bem; qualidades que, com seus olhos muito generosos, e até ingênuos, de pai, atribuía a mim, a filha caçula.

Não frequentei a Educação Infantil, entrei na escola com sete anos e, em meu percurso escolar, encontrei alguns professores inspiradores; uns pela humanidade e empatia; outros porque demonstravam muito conhecimento; outros porque, com suas explicações, faziam algo muito difícil parecer fácil, ou ao menos compreensível. Dessa forma, fui me identificando com a atividade da docência, talvez porque meu pai tivesse razão, talvez por uma profecia autorrealizável.

No ano de 1988, em um comércio da minha cidade, São José do Rio Preto, passei por algumas meninas, estudantes do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹; eram umas três ou quatro que, em uma conversa rápida, que começou por algum motivo sem importância, começaram a falar comigo sobre o curso que faziam. Aquela conversa me deixou desejosa por fazê-lo também. Busquei mais informações a respeito e, no processo seletivo seguinte, eu me inscrevi. Participei de uma prova escrita seguida de uma entrevista, da qual fizeram parte temas árdusos como a questão do desmatamento e o assassinato de Chico Mendes.

Passei no processo seletivo e, no ano de 1989, ingressei no curso, no qual fui me deparando com outros diferenciais: as aulas eram pouco ou nada ortodoxas, com

¹ O CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto 28.089/88, de 13 de janeiro de 1988, e extinto em 2006. Tinha como objetivo recuperar as características das escolas de formação de professores, que se perde com a junção desta ao ensino profissionalizante, pela Lei 5692/71. Se caracterizava, entre outras coisas, pelas aulas em período integral, e por os alunos receberem, como contrapartida aos estudos, uma bolsa no valor de um salário mínimo.

muitas atividades de pesquisa e apresentações de seminários, e alguns temas polêmicos, como racismo, pena de morte, aborto e o massacre do Carandiru, antes de serem letra de música², fizeram parte das nossas aulas e das rodas de debates mediadas por professores, cuja coragem em falar desses assuntos com suas alunas custaram, a alguns, a saída forçada do projeto³, e a outros, ameaça de processo administrativo, além de outras consequências. Comecei a entender que educação era, de fato, um ato político do qual eu queria fazer parte.

Formei-me no magistério no final de 1992, e no início do ano seguinte estava em uma sala de aula de uma pequena escola privada da minha cidade, o que era motivo de comemoração, mas também de decepção. Por um lado, sentia-me realizada em exercer o magistério, mas, por outro, sentia-me frustrada; tinha muitas ideias e desejos, mas a proposta de trabalho da escola era muito empobrecida e nada inovadora; não que eu não tivesse certa autonomia para fazer as coisas que acreditasse, porém, tudo em volta conspirava contra, não havia clima para qualquer inovação.

Em função das discussões e publicações do início da década de 90, que preconizavam o atendimento de crianças pequenas como educacional, muitas instituições que atendiam essas crianças começaram a rever suas propostas e, como consequência, passaram a contratar professores antes mesmo da obrigação legal, que se efetivou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; foi o caso do Centro de Convivência Infantil (CCI) da Universidade Estadual Paulista - UNESP de São José do Rio Preto.

Eu ainda trabalhava na escola, anteriormente citada, quando começou a chegar até mim, por meio de duas amigas e colegas de turma do magistério do CEFAM, que passaram a trabalhar nessa instituição, que, naquele CCI, havia um trabalho diferenciado, coerente ou com uma tentativa de coerência com as novas discussões de Educação de Infância da época.

Interessei-me pelo trabalho desenvolvido no CCI e, na primeira oportunidade, fiz parte de um processo seletivo e ingressei na equipe, aliás, quase totalmente composta por professoras egressas do mesmo curso.

² Referência à música Haiti, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1993.

³ O CEFAM tinha regras próprias de contratação. Inicialmente, os docentes eram contratados ou oriundos do Estado e ingressavam no projeto por meio de uma avaliação, que incluía apresentação de projetos educacionais, currículo e entrevista. Esse processo avaliativo se repetia a cada ano.

Algum tempo depois, percebemos que nossas discussões e reflexões precisavam da mediação do olhar de alguém de fora do grupo de professoras, pois algumas questões ficavam confinadas às limitações do próprio grupo e não avançavam. Surgiu, então, a necessidade e o desejo da contratação de alguém para orientar o trabalho pedagógico do grupo. Entre uma recusa ou outra, a equipe que administrava o CCI concordou com a contratação; nós já tínhamos a sugestão da pessoa, uma psicopedagoga que já conhecíamos de alguns cursos de que havíamos participado.

Essa pessoa foi contratada para fazer formação continuada, assessorar e orientar o nosso trabalho, ora em grupo, ora individualmente. Sua atuação foi um divisor de águas: o trabalho ficou mais organizado, nossa prática passou a ser nosso objeto de estudo por meio de textos teóricos propostos por ela que, ao mesmo tempo, mediava nossas reflexões e discussões, possibilitando uma ressignificação das nossas práticas. Achava aquele trabalho tão relevante que passei a desejar fazê-lo também.

No início do ano de 1996, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Artes Dom Bosco, e, ao final desse mesmo ano, fui desligada do CCI da UNESP. Havia algum tempo que eu desejava trabalhar em escola pública. Ainda no ano de 1996, prestei concurso para Professor I na rede pública municipal de São José do Rio Preto, na qual comecei a trabalhar no início do ano seguinte, 1997.

Tive algumas passagens pelo Ensino Fundamental, mas procurava escolher escolas e turmas da Educação Infantil. Atuei pouco tempo como professora; no ano de 1999, prestei o concurso para Coordenação Pedagógica, era a oportunidade de fazer o trabalho que eu queria: formação continuada de professores em serviço.

Assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica no início do ano 2000, em uma escola de Educação Infantil, onde fiquei até o final do primeiro semestre. No início do segundo semestre do mesmo ano, escolhi outra escola, também de Educação Infantil, na Zona Norte da cidade. Nessa escola, fui fazendo-me Coordenadora Pedagógica na prática, enquanto muitos questionamentos me inquietavam. Logo foi possível identificar as mesmas inquietações em outras Coordenadoras Pedagógicas, tanto iniciantes quanto veteranas, o que resultou na formação de um grupo de estudos que teve a autorização da Secretária Municipal da Educação da época para se reunir em horário de trabalho para estudar. Os temas de estudo foram mudando conforme foram variando os objetos de interesse e os motivos das inquietações do grupo.

Esse grupo de estudos teve uma variação numérica chegando a treze participantes e, na maior parte do tempo, teve a contratação de assessoria externa, financiada pelos seus próprios membros. Essas assessorias indicavam textos para leitura, provocavam reflexões e mediavam discussões que nos fortaleciam na identidade de grupo profissional e, ao mesmo tempo, possibilitava-nos refletir sobre as nossas práticas no cotidiano das escolas.

Nessa escola em que ingressei, eu permaneci por onze anos (de 2000 até fevereiro de 2012), e foi em seu cotidiano, com as pessoas que compunham esse espaço vivo e dinâmico, que fui explorando as possibilidades de ser Coordenadora Pedagógica de um grupo, responsabilizando-me, entre outras coisas, pela sua formação continuada em serviço. Essa experiência era mediada pela colaboração do próprio grupo de trabalho dessa escola, do grupo de estudos que, depois de um tempo, se desfez, e por estudos solitários ou trocas informais com pessoas que foram se agregando por afinidades de concepção pedagógica.

As parcerias não extinguiram os desafios do trabalho cotidiano, mas possibilitaram sair do simples lamento para torná-los questões para reflexão e estudo.

Diante desse histórico, fui me interessando cada vez mais por formação continuada em serviço.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, São José do Rio Preto, assim como outros municípios, começou a investir em políticas de formação continuada de professores, uma vez que essa Lei traz a formação continuada em serviço como um direito dos docentes.

No início do ano de 2012, após ter participado de um processo seletivo, passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME), compondo uma equipe de cinco formadoras para fazer formação continuada para professoras da Educação Infantil – quatro e cinco anos, sendo que, dessas cinco, três já estavam na equipe desde o segundo semestre de 2010. Anteriormente a esse período, outras ações de formação continuada em serviço para professoras da Educação Infantil chegaram a acontecer na SME, porém, o Programa, objeto dessa pesquisa, destaca-se pela sua duração – de 2012 até o final de 2016 –; por envolver todas as professoras de Educação Infantil de crianças de quatro e cinco anos de idade até o ano de 2014, e todas as professoras de crianças de três a cinco anos de idade nos anos de 2015 e 2016 da rede municipal de ensino – cerca de 700; pelo seu caráter de continuidade, já que, com exceção de algumas professoras que deixaram a Educação Infantil e se

deslocaram para o Ensino Fundamental ou que deixaram a rede municipal de ensino por finalizar o contrato temporário, todas as professoras permaneceram nessa formação pelos cinco anos seguidos e o Programa, por sua vez, articulou o trabalho de cada ano ao ano anterior; por último, porque, a partir de 2012, a formação continuada em serviço pela SME para essas professoras passou a ter o mesmo formato e organização da formação continuada em serviço para os professores do Ensino Fundamental que já ocorria há alguns anos.

No início, houve certa resistência por parte das professoras da Educação Infantil quanto à formação na SME, porém, depois de alguns encontros, as professoras passaram a ser receptivas e participativas, apresentando, desde o final do primeiro ano, uma avaliação positiva do Programa.

Esse trabalho passou a caracterizar a Educação da rede municipal de São José do Rio Preto; as proposições feitas às professoras passaram a movimentar todas as escolas. O que se discutia nas reuniões de formação passou a ser assunto nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou entre as professoras nas escolas, principalmente porque, no ano de 2016, os Coordenadores Pedagógicos (CPs) passaram a ter reuniões formativas para acompanhar e apoiar as professoras em suas ações, e, ainda nesse ano, algumas escolas foram acompanhadas pela mesma equipe de formação com o mesmo objetivo: apoiar o Coordenador Pedagógico nas suas ações com as professoras para qualificar o trabalho da escola.

As inquietações que deram origem à esta pesquisa surgiram da reflexão e de questionamentos acerca deste programa de formação de professoras. Por meio de relatos orais e escritos, vídeos e atividades enviadas pelas escolas ou docentes para serem tematizados, ou ainda, de forma empírica, por meio da observação das marcas do trabalho presente nas escolas, eram perceptíveis, para as formadoras, algumas mudanças na prática das professoras; em alguns casos, mudanças muito tímidas; em outros, mudanças mais significativas. As atividades propostas às crianças passaram a ser menos mecânicas e preparatórias e passaram a ser mais reflexivas e a ter mais proximidade com o contexto social real. Mas as minhas indagações eram se as professoras percebiam essas mudanças; se consideravam essas mudanças importantes e necessárias; se creditavam essas mudanças ao Programa e, caso o Programa terminasse, se as professoras continuariam a realizar essas atividades que passaram a fazer após o programa de formação ou voltariam a fazer o que faziam antes.

Além desses questionamentos, a leitura de Nóvoa (2008), Canário (2002), Imbernón (2010) e suas defesas de que uma formação continuada efetiva, promotora de mudanças, só ocorre na escola se contrapunham às minhas constatações e à avaliação positiva que as professoras faziam do Programa.

Se o que mobiliza uma pesquisa é ter um problema (ASTI VERA, 1979, apud DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), o meu, naquele momento, poderia ser resumido a entender quais as possibilidades e limitações do programa de formação continuada do qual eu fazia parte para a qualificação do trabalho das professoras da Educação Infantil. Com isso, os objetivos da pesquisa começavam a ganhar forma.

No ano de 2017, ingressei no mestrado na linha de pesquisa Infância e Adolescência, com o projeto de pesquisa “Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um projeto de formação continuada”, tendo como objetivo geral analisar um programa de formação continuada em serviço desenvolvido no município de São José do Rio Preto, no período de 2012 a 2016, identificando suas possibilidades formativas e limitações na formação de professoras que atuam com crianças de três a cinco anos de idade.

A pesquisa teve como objetivos específicos:

- a) descrever o programa de formação continuada em serviço para professoras de Educação Infantil, caracterizando-o desde a etapa de planejamento até a sua finalização em 2016 (objetivos do Programa, conteúdos tratados no período de 2012 a 2016, metodologia utilizada, formas de avaliação e organização do Programa pela Secretaria Municipal de Educação);
- b) caracterizar o grupo de professoras participantes do Programa em todo o período de 2012 a 2016, que atuaram com crianças na faixa etária de três a cinco anos (idade, formação acadêmica, trajetória profissional, motivos para a escolha da profissão, motivos para a escolha da faixa etária e forma de ingresso na profissão);
- c) relatar mudanças nas práticas diárias constatadas pelas professoras participantes em seu dia a dia com as crianças, a partir das ações desenvolvidas no âmbito do Programa, no que se refere às formas de planejamento, de abordagem de conteúdos e definição de objetivos;
- d) descrever e analisar contribuições e limitações do Programa apontadas pelas professoras participantes para a sua prática docente diária (reflexões possibilitadas, concepções re/pensadas, saberes construídos).

Cabe dizer que na transição de governo do ano de 2016 para 2017, o Programa foi extinto e sua extinção favoreceu a presente pesquisa em dois aspectos: primeiro porque não sendo mais formadora, as professoras responderiam com maior liberdade de expressão e segundo porque os questionários foram enviados às professoras um ano após o término do Programa, o que, provavelmente, possibilitou que elas respondessem com maior distanciamento do Programa.

A pesquisa que aqui se apresenta tem como principais referenciais teóricos sobre formação inicial e continuada autores como Nóvoa (1995a; 1995b; 2008), Schön (1995; 2000), Tardif (2005; 2008), García (1999), Imbernón (2010), Marin e Giovanni (2006), Candau (1996), Salles e Russeff (2003).

A estrutura textual desta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta as contribuições que contextualizam a pesquisa, como a história da Educação Infantil, as publicações importantes para essa etapa da Educação Básica e o perfil das professoras que atendem a essa faixa etária; a segunda seção trata da formação inicial e continuada de forma geral, estendendo-se à formação das professoras de crianças pequenas.

A terceira seção traz a metodologia da pesquisa, as professoras participantes, os instrumentos e os detalhamentos das ações. Na quarta seção são apresentados os resultados da pesquisa com a descrição do programa de formação continuada, o perfil das professoras que responderam ao questionário e as concepções dessas professoras quanto às contribuições e limitações do Programa para a qualificação do seu trabalho docente. Em seguida, na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais e alguns apontamentos que podem contribuir no avanço às proposições de programas de formação continuada em serviço.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Formação continuada de professores é um tema amplo e complexo, principalmente no que se refere à formação continuada de professoras da Educação Infantil, visto que o atendimento educacional às crianças pequenas tem seu histórico no assistencialismo, influenciando, ainda hoje, a formação inicial e continuada dessas profissionais, a visão social sobre elas, a construção das suas identidades e a construção da identidade da própria escola que atende crianças pequenas. Em virtude dessa amplitude, o referencial teórico foi dividido em dois blocos, um que abrange a história do atendimento das crianças pequenas e a identidade das professoras dessa faixa etária e outro que trata da formação de professores e a formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Pelo fato de a pesquisa ter como contextualização um tema polêmico entre pesquisadores - formação continuada como programa de governo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação - são abordados, nesta dissertação, vários autores com pensamentos e concepções diversas e até contraditórias sobre o assunto.

1.1 Educação Infantil: a história de um direito das crianças e de luta das mulheres

O início do atendimento a crianças pequenas não tinha intenção educacional, como concebemos atualmente. Conforme Oliveira (1988) e Drouet (1995), esse atendimento surgiu do trabalho voluntário, da filantropia, da caridade de religiosos que ofereciam cuidados aos pequenos necessitados e da piedade com os órfãos e abandonados. Esse atendimento era permeado pela educação moral e religiosa, o ensino de bons modos, bons hábitos e algumas habilidades domésticas.

No século XVIII, essas instituições tinham, ainda, o objetivo de proteger as crianças órfãs da exploração que sofriam nas fábricas, pois, segundo Drouet (1995), órfãos de quatro a sete anos de idade, tanto meninas quanto meninos, eram cedidos aos patrões pelo Comissariado dos Pobres para trabalharem nas fábricas, fazendo atividades que adultos não conseguiam, e, ao completarem sete anos, eram abandonados nas ruas sem nenhuma instrução.

Segundo Oliveira (2008), nos séculos XVI e XVII, na França, na Inglaterra e em outros países europeus, foram criadas escolas para crianças pequenas dentro do

ideário dos movimentos religiosos, onde as crianças com mais de seis anos de idade aprendiam a ler e a escrever tendo como objetivo maior o ensino religioso. Nos séculos XVII e XVIII, crianças pobres, até os três anos de idade, eram colocadas nas escolas criadas na Europa Ocidental.

A ideia mais rudimentar de creche nasceu na Europa no final do século XVIII, a partir de necessidades advindas com a Revolução Industrial. Por ocasião da revolução, as mulheres passaram a trabalhar nas fábricas que se multiplicaram em todos os lugares, e, sem ter onde deixar seus filhos, elas pagavam outras mulheres que não trabalhavam fora de casa. Essas mulheres reuniam em suas casas várias crianças para os cuidados básicos, como, por exemplo, a alimentação. Daí surgem os “refúgios”, que eram essas casas, e as “guardiãs”, as mulheres que recebiam para cuidar dos filhos de outras mulheres (DROUET, 1995).

O termo “creche”, em francês *crèche*, significa “berço” e surgiu na França para designar instituições que tinham como objetivo cuidar de recém-nascidos até os cinco anos, filhos de pais trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos durante o horário de trabalho. Essas instituições acabaram se multiplicando pela França, pela Inglaterra e depois por toda a Europa até chegar à América com suas funções ampliadas para a promoção da saúde (DROUET, 1995).

A relação com a promoção da saúde surgiu da alta taxa de mortalidade devido à falta de higiene e à precariedade dessas instituições, levando as chamadas “criadeiras” a receberem a alcunha de “fazendeiras de anjos” (OLIVEIRA, 2008).

As escolas para crianças pequenas nos Estados Unidos começaram na década de 1920 e suas finalidades eram as mesmas das escolas europeias: lugar para os filhos dos operários.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitas crianças ficaram órfãs de pai, conseqüentemente, houve mais mães que precisaram se ausentar do lar para trabalhar fora de casa. Essas crianças passam a ter necessidade de atenção para seus problemas emocionais, assim como essas famílias, que também passaram a ter renda mais baixa. Na década de 1950, a educação para crianças pequenas, a chamada pré-escola, passou a ter a função de suprir as carências educacionais das crianças pobres, é a chamada educação compensatória, que mudou os objetivos da escola maternal americana, influenciando a educação infantil em muitos países.

Esta [Educação Infantil], que de início se preocupava apenas com a formação de bons hábitos e com a saúde física e mental da criança, de 1950 em diante acrescentou a isso a função primordial de preparar a criança para a escola

elementar, procurando evitar repetência e evasão escolar. Essa mudança de objetivo, divulgada amplamente pelos resultados de pesquisas, influenciou a educação infantil de muitos países, inclusive do Brasil [...] (DROUET, 1995, p. 23).

A inspiração no contexto norte americano no que se refere ao atendimento às crianças pequenas não foi muito além desses aspectos descritos por Drouet (1995). Nos EUA, aumentou o número de mulheres com filhos menores de seis anos no mercado de trabalho. O percentual saltou de 47%, em 1975, para 71%, em 2008. Outra mudança importante é que a taxa de divórcio chegou a 50% em meados de 1990, o que acarretou mais mulheres no mercado de trabalho, uma vez que se tornaram as únicas provedoras de seus lares (CLIFFORD, 2013).

Somando-se a esse contexto de mudanças sociais, de acordo com Clifford (2013), vêm sendo divulgadas pesquisas que demonstram a capacidade de aprender das crianças pequenas e a importância das vivências educacionais desse período. Ainda assim, segundo o mesmo autor, a oferta de serviços de atendimento educacional às crianças pequenas é vista com relutância pelo governo americano pois é entendida por muitos como uma “intromissão do governo na vida familiar”.

Segundo Clifford (2013), nos EUA, as possibilidades de atendimento às crianças pequenas por mães que trabalham são de arranjos familiares ou escolas privadas. O governo oferece atendimento apenas às crianças cujas famílias sejam carentes e não tenham onde deixar seus filhos para trabalharem. São atendimentos com finalidade de cuidar, portanto, de caráter assistencial. Nesse caso, as instituições são mantidas total ou parcialmente pelo poder público, havendo, ainda, parcerias com entidades religiosas.

Já no Brasil, ainda que se esteja longe da qualidade necessária ao atendimento dessa faixa etária, a concepção, a legislação e as publicações que garantem e norteiam esse atendimento tem seguido outro curso.

1.2 A trajetória da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, as primeiras instituições para atender crianças pequenas surgiram a partir da metade do século XIX, em função do aumento da migração de famílias da zona rural para as cidades e das maiores condições para o desenvolvimento cultural

e tecnológico no país, advindos dos ideais surgidos com a proclamação da República (OLIVEIRA et al., 2014).

Acompanhar o que se propunha na Europa como ideia de modernidade incentivou as elites da política brasileira a pensarem o atendimento das crianças antes da escola elementar. Pensar esse atendimento para crianças de diferentes grupos sociais era tido como uma meta muito difícil (OLIVEIRA et al., 2014), sem contar os equívocos, tanto da parte dos que eram favoráveis, quanto dos que eram contrários.

Enquanto o poder público combatia as iniciativas de se criarem jardins de infância no país para atender crianças pobres, um movimento de proteção à infância se fortalecia apoiado em uma visão preconceituosa em relação à pobreza e defendia um atendimento caracterizado como dádiva aos menos aquinhoados (OLIVEIRA et al., 2014, p. 19).

Assim como em outros países, no Brasil, a história do atendimento às crianças pequenas está intimamente ligada ao papel das mulheres na sociedade e na família, sendo delas o papel e a responsabilidade de cuidar dos filhos e executar as tarefas domésticas. A depender de sua classe social, a tarefa lhe será própria ou delegada à outra mulher, a empregada doméstica (OLIVEIRA, 1988). No entanto, foi da pressão das mulheres da classe operária no início do século XX que nasceram as reivindicações por locais para guarda e atendimento dos seus filhos enquanto trabalhavam (OLIVEIRA et al., 2014). Desse movimento, surgiram as primeiras conquistas: na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943; ficaram regulamentados pontos que possibilitaram a amamentação durante a jornada de trabalho (OLIVEIRA et al., 2014). Já as mudanças na CLT, em 1967, instituíram a obrigatoriedade da criação de berçários pela própria empresa ou por meio de convênio com outras instituições, no entanto, essa pequena conquista do direito à creche não foi efetivada, uma vez que o poder público não se responsabilizou pela criação desses espaços, nem pelo atendimento, e sequer cumpriu com o papel de fiscalizar as empresas no cumprimento da lei (OLIVEIRA, 1988).

Concomitante ao ingresso de um crescente número de mulheres no mercado de trabalho, os espaços com possibilidades de brinquedos e brincadeiras para as crianças foram ficando mais reduzidos, o que fez com que diversos segmentos sociais defendessem a criação de creches e pré-escolas. Em função dessa reivindicação e demanda, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino da época (LDB nº 5.692/71) estabelecia: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a

7 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

A lógica vigente desses atendimentos a essas crianças era “[...] a superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas e fatores sociais que geravam aqueles problemas” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 23); era a chamada “educação compensatória” americana influenciando as políticas de atendimentos a crianças pequenas no Brasil, conforme citado.

Curiosamente, o atendimento a crianças pequenas, que tem sua origem no cuidado aos menos favorecidos, só passou a se preocupar com o desenvolvimento infantil e o que chamamos, genericamente, de trabalho pedagógico, a partir da entrada das mulheres das classes média e alta para o mercado de trabalho e a consequente entrada de seus filhos nas creches e pré-escolas. As instituições particulares aumentaram muito com essa nova demanda. Pela pressão dessa nova população de mães, a concepção de atendimento vigente até aquele momento foi substituída por modelos que se assemelhavam à proposta de trabalho das escolas de Ensino Fundamental (OLIVEIRA et al., 2014).

Com o ingresso cada vez maior de crianças de família de classe média e alta na Educação Infantil, evidencia-se a diferença nas facilidades e dificuldades de acesso das populações de diferentes camadas sociais. Essa diferença é explicitada por Oliveira (1988). Importante ressaltar que, à época, a Educação Infantil ainda não fazia parte da Educação Básica, o que não torna o texto menos elucidativo:

A história da creche difere da escola básica. Esta última foi, primeiro, a escola para filhos das classes médias e altas, e a população mais pobre teve, e ainda tem, de brigar para nela entrar e permanecer. A creche, por outro lado, nasceu acolhendo os pobres e, apenas recentemente, tem sido tomada e recriada pela classe média (OLIVEIRA, 1988, p. 50-51,).

Campos (2006), a partir do Censo de 2004, nos traz dados que comprovam essa dualidade, mostrando que as chamadas minorias de direito têm menos acesso à Educação Infantil do que as famílias mais favorecidas socialmente:

[...] as crianças de famílias com maior renda, brancas, com mães de escolaridade mais alta, que trabalham, residentes na zona urbana, estão matriculadas em proporções significativamente superiores às de famílias mais pobres, negras, com mães de escolaridade baixa e/ou residentes na zona rural entre outros atributos (KAPPEL, 2005, apud CAMPOS, 2006, p. 95).

Dados recentes do Censo mostram que o acesso à escola das crianças com idades entre zero e cinco anos vem aumentando progressivamente. Em 2005, 13% das crianças de zero a três anos frequentavam a escola e, em 2015, esse número subiu para 25,6%. Com relação às crianças de quatro e cinco anos de idade, esse número foi de 62,8%, em 2005, para 84,3%, em 2015 (IBGE, 2016).

Parte desse avanço numérico deve-se à Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera a Constituição Federal de 1988, tornando obrigatória a escolarização de crianças e jovens dos quatro aos 17 anos de idade, e à Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trazendo a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade (IBGE, 2016).

Porém, a dualidade apontada por Campos (2006) permanece, ainda que essa diferença venha diminuindo. Em 2005, 52,4% das crianças de quatro e cinco anos de idade que faziam parte dos 20% da população com menor renda *per capita* frequentavam a escola, e, em 2015, esse número subiu para 80%. Já entre as crianças de quatro e cinco anos de idade que fazem parte dos 20% da população com maior renda *per capita*, 86,7% estavam na escola em 2005, subindo para 94% em 2015 (IBGE, 2016).

Ainda que a diferença de 27,6% em dez anos (2005 a 2015) represente um avanço numérico significativo no acesso de crianças mais pobres à educação infantil, é importante ressaltar que a diferença em acesso continua sendo grande, inclusive o percentual alcançado pelas crianças de famílias mais pobres ao final do período de referência (2015) é menor do que o referencial inicial (2005) das crianças de famílias mais ricas.

Se a lei tem garantido o avanço no acesso, a qualidade desse atendimento ainda é um problema a ser superado. Conforme Oliveira (2010), dez anos após as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (Resolução CNE/CEB nº 01/99) se oporem ao atendimento assistencialista às crianças pobres e à antecipação de escolarização presente nas escolas de Educação Infantil, o que as pesquisas mostraram foi um modelo de Educação Infantil, no caso das creches, ainda baseado no assistencialismo, e, no caso das pré-escolas, a insistência em uma rotina com proposições de atividades baseadas em um modelo ultrapassado de Ensino Fundamental.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009e) e Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009a) –, por sua vez, reafirmam a Educação Infantil como educação formal em espaços escolares com garantia de acesso à cultura e às vivências do que é próprio da infância.

1.3 Um breve histórico da Educação Infantil de São José do Rio Preto⁴

A história do atendimento coletivo de crianças pequenas no município de São José do Rio Preto não foi diferente do que ocorre na maioria dos lugares do Brasil e do mundo. Com origem na Assistência Social, o atendimento era destinado às mães que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

A primeira creche no município foi criada na década de 1950, Creche Noemia Raduan, mantida por entidades filantrópicas, privadas e de caráter religioso.

Somente em 1982 teve início o funcionamento das primeiras creches mantidas pela Prefeitura Municipal e administradas pela Secretaria do Bem-Estar Social. A equipe de trabalho dessas creches era composta por três assistentes sociais, um terapeuta ocupacional e um educador doméstico.

Em 2000, em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, as creches passaram para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Em 1957, foi criada a primeira pré-escola no município, com o nome de Recanto Infantil Monteiro Lobato. Com a crescente demanda, entre os anos de 1957 e 1968, outros Recantos Infantís foram criados, sempre com nomes que faziam referências aos clássicos da literatura infantil, como A Bela Adormecida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho. Nesse período, as turmas chegavam a ter oitenta crianças, de diferentes idades, por recreacionista. As atividades eram corporais, com rodas cantadas e jogos.

Em 1968, o trabalho dessas pré-escolas passou a enfatizar a preparação para a primeira série do antigo Primeiro Grau, e, em 1973, criou-se uma nova programação de trabalho, com 13 áreas de estimulação: comunicação oral, integração comunitária, comportamento social, observação, criatividade, expressão musical, desenvolvimento

⁴ Referência até os dados de 2004: Referencial Curricular de Educação Infantil – São José do Rio Preto/2004.

psicomotor, Educação Física, desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, Ciências, higiene e saúde, expressão plástica e expressão corporal.

No ano de 2004, São José do Rio Preto atendia 16.448 crianças de zero a seis anos, entre as escolas municipais e terceirizadas; atualmente, atende 18.413 crianças de zero a cinco anos, sendo 15.241 em escolas e creches municipais e 3.172 em escolas conveniadas⁵.

1.4 Publicações importantes para a Educação Infantil no Brasil

O atendimento institucional às crianças pequenas foi se transformando ao longo do tempo conforme foram mudando também os conceitos de criança e de infância. Diante disso, foi necessário que a legislação também se adequasse. Nono (2011) traz o histórico dessa legislação, desde a Constituição Federal de 1988 até a publicação da 2ª edição do documento *Crêterios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A Constituição Federal de 1988, que traz, no inciso IV do artigo 208, que é dever do Estado garantir “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), com nova redação pela Emenda Constitucional nº 53/2006 para “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2006b), foi a primeira a reconhecer o atendimento às crianças pequenas como um direito à educação, e não somente de os pais trabalhadores terem local de cuidado e guarda dos filhos para exercerem suas atividades. “Nota-se na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição” (NONO, 2011, p. 108).

Em decorrência do reconhecimento constitucional, outras leis vieram assegurar esse direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reafirma o direito ao atendimento educacional em creches e pré-escolas de crianças até os seis anos de idade, com nova redação, a partir da Lei nº 13.306 de 2016, até cinco anos de idade (BRASIL, 2016a). Um marco importante no reconhecimento do atendimento de

⁵ Dados da demandanet de maio/2018. Demandanet é um portal da educação de São José do Rio Preto, cujas informações são de acesso apenas para alguns funcionários da educação por meio de senha.

crianças pequenas como educacional se deu com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, que definiu:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Com nova redação a partir da Lei n. 12.796 de 2013:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil, portanto, que desde a Constituição de 1988 vinha em processo de reconhecimento do seu caráter educacional, passou a fazer parte definitivamente, em seu aspecto legal, das políticas públicas para Educação, e não mais da Assistência Social.

Com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, muitos documentos vieram a ser publicados pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de subsidiar o trabalho das professoras dessa faixa etária. Um dos primeiros e mais importantes foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicados em 1998, em 3 Volumes: *Documento introdutório, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*. O próprio documento define os volumes como tendo um caráter instrumental e didático com o objetivo de “[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas de professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade [...]” (BRASIL, 1998a, p. 7). Esses documentos foram divulgados e distribuídos para as professoras e, posteriormente, disponibilizados na página do MEC.

No que se refere à legislação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) – revogada pela Resolução CNE/CEB nº 05, de dezembro 2009 (BRASIL, 2009a), “[...] de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento” (NONO, 2011, p. 108), tendo como eixo norteador as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009a) e, segundo Oliveira (2010, p. 1), “[...] representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na educação básica”.

Vale destacar que, nesse ínterim, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 –, que “[...] apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil” (NONO, 2011, p. 115).

Nos anos 2000, com o objetivo de nortear as práticas nas escolas de Educação Infantil, vários documentos foram lançados pelo MEC: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006d), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006e) e *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Após essas publicações, deram-se outras, com a intenção de promover um protagonismo afirmativo e colaborar para a construção de uma autoimagem positiva das crianças afro-brasileiras: *Educação Infantil e as práticas promotoras de igualdade racial* (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012) e *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídico, conceituais* (BENTO, 2012).

Outra mudança importante na legislação, em se tratando das suas possíveis consequências, é a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009c), que altera a Constituição Federal de 1988, tornando obrigatória a Educação Básica para crianças a partir de quatro anos de idade.

A Lei nº 12.796/2013, em consonância com a Emenda Constitucional nº 59/2009, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) tornando obrigatória a matrícula e a frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola. Sobre a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar de crianças de quatro e cinco anos de idade, referindo-se à Emenda Constitucional 59/2009, Campos (2010, p. 12) alerta:

Teme-se que essa medida prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa [entre creches e pré-escolas] que vinha se processando à custa de muito esforço. Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes.

Por último, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, de caráter normativo, com o objetivo de nortear os currículos de todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas (BRASIL, 2018). Esse documento reafirma o que diz a Lei nº 9.394/96, trazendo a Educação Infantil de crianças de zero a cinco anos de idade como parte do sistema educacional do Brasil.

Esse percurso da Educação Infantil, especialmente com a inclusão na primeira etapa da Educação Básica a partir da LDBEN de 1996, com a sua obrigatoriedade escolar a partir da lei 12.796/2013 e a promulgação da BNCC, coloca uma outra questão em foco: o currículo para a educação formal de crianças de zero a cinco anos de idade, o que, conforme Oliveira et al. (2014), é assunto polêmico entre muitos educadores e pais pelo fato de currículo remeter a ideias intrinsecamente relacionadas ao “[...] percurso de escolarização vivido no Ensino Fundamental e norteado por práticas reconhecidamente fragmentadas e restritivas e centradas na ideia de disciplinas escolares” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 32), portanto, não atenderia e não se relacionaria com as necessidades das crianças pequenas. Porém, antes de se negar a necessidade de se ter um currículo para crianças pequenas, é importante discutir as concepções de currículo.

Sacristán (2013, p. 16) simplifica dizendo que currículo “é aquilo que um aluno estuda”, porém, sabe-se que definir currículo não é algo simples assim. Na mesma obra, o autor trata currículo como o conjunto de conteúdos e práticas selecionados para que os alunos, de uma determinada faixa etária, aprendam em um determinado período (ano letivo, bimestre, ciclo). Nesse sentido, o autor destaca o potencial regulador do currículo. E regular o que, quem, quanto e quando saber algo é uma questão de poder. Quem seleciona esses conteúdos? Quais são as intenções em selecionar um conteúdo e não outro?

Para Silva (2005), selecionar um conteúdo dentre tantos possíveis, privilegiar um conhecimento em detrimento do outro para alcançar uma sociedade idealizada é uma questão de poder, inclusive, porque, segundo o mesmo autor, muito além da construção de conhecimento, o currículo constrói a identidade e a subjetividade das pessoas ou de um grupo de pessoas. Citando Dewey (1902) e Bobbitt (1918), o autor traz discussões importantes quanto à necessidade de se considerar, no currículo, as percepções de mundo e as experiências das crianças e jovens.

A palavra currículo, conforme afirma Moreira (2012), vem assumindo sentidos diferentes desde que foi usada pela primeira vez na Educação no século XVIII.

Percebe-se, portanto, que seu uso e suas múltiplas possibilidades de definição, não são recentes. Conforme García (2004, p. 19), admite-se que currículo seja desde “[...] um programa estruturado de conteúdos disciplinares até a ampla consideração como conjunto de todas as experiências educacionais do aluno sob a direção da escola” e que entre um extremo e outro admitem-se muitas outras possibilidades de interpretações. São nessas tantas possíveis interpretações que se nega ou se reivindica um currículo para a Educação Infantil.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009a) afirmam-se como importante norteador pois, conforme Oliveira et al. (2014, p. 28), ela tanto apresenta uma definição de currículo como define “[...] princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças”. As DCNEIs, além de orientar as ações das professoras de crianças pequenas, também explicitam a identidade da Educação Infantil.

O que se conhece tradicionalmente como currículo, conforme já exposto por Sacristán (2013) e García (2004), como conjunto estruturado de conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, difere-se do que as DCNEIs propõem para essa faixa etária, ficando claro especialmente no seu artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a).

Percebe-se que a ideia sobre currículo se ampliou e hoje ele pode ser concebido como algo que emerge da vida, das relações e dos encontros entre os sujeitos e a cultura (BRASIL, 2009d).

A BNCC parte dessa concepção, defendendo que as crianças aprendem por meio das experiências com o mundo físico, social e cultural e das relações que estabelecem com outras crianças de diferentes idades e com adultos.

Essa concepção de aprendizagem, que se distancia das aulas tradicionais nas quais se ensinam conteúdos, fica explícita na própria organização do documento com um arranjo curricular em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como conviver, brincar, participar, explorar,

expressar e conhecer-se. Nessa linha, há muito mais no que está oculto do que no que está explícito em documentos curriculares. É como se toda a necessária riqueza das vivências das crianças nos espaços escolares não coubesse ou não se encaixasse em um modelo tradicional de documento curricular formal (BRASIL, 2009d).

É, portanto, um desafio construir um currículo para a Educação Infantil que garanta o direito a essas experiências, porém, que não seja prescritivo, mecânico ou limite as ações das crianças ou dos adultos que com elas convivem nos espaços escolares.

1.5 A identidade de professoras de crianças pequenas

Para iniciar esta subseção, é oportuno esclarecer que, neste trabalho, encontram-se as palavras *professora* ou *professoras*, no feminino e *professor* ou *professores*, no masculino. Nas citações diretas ou indiretas, essas palavras são escritas conforme a opção do autor. No entanto, toda vez que a palavra se referir à Educação Infantil, a opção desta pesquisadora é usar o termo no feminino, não por entender que a docência na Educação Infantil deva ser exercida somente por mulheres, mas pelo fato de as pesquisas demonstrarem, conforme poderão ser observadas, que há uma predominância de profissionais do sexo feminino atuando com essa faixa etária.

Para falar da identidade das professoras de Educação Infantil, é necessário falar, primeiramente, do que é identidade individual e identidade profissional. Cruz e Aguiar (2011, p.7) recorrem à definição de Tajfel (1983) para conceitualizar identidade como:

[...] o reconhecimento de filiação do sujeito a um ou vários grupos, junto com o significado emocional e de valoração ligado a essa filiação que envolve processos socioafetivos, cognitivos e valorativos que são implicados na organização singular do sujeito em interação com o ambiente social.

As autoras destacam que essa vinculação dá às pessoas a ideia de que pertencer a esse grupo é melhor do que pertencer a outro, o que faz com que tenham uma ideia positiva do grupo e de si mesmas.

Para Galindo (2004), enquanto a identidade está relacionada ao aspecto individual, a identidade profissional deve ser considerada no seu aspecto social, sendo

assim, constrói-se pela percepção do outro sobre o sujeito. A mesma autora traz a ação de identificar-se como um processo inicial de atração que vincula o indivíduo a algo, no caso, à profissão ou às características dessa profissão e, citando Gouveia (1993), trata esse processo como imprescindível para a construção da identidade profissional. É importante considerar que, ainda que muitos professores, conforme mostram Galindo (2004) e Gatti (2010), ingressem na docência por outros motivos que não sejam a identificação inicial com a profissão, é possível que esse processo de identificação se dê durante a experiência profissional, ou conforme Pimenta (1997), se dê no confronto da teoria com a prática, daquilo que precisa ser revisto e daquilo que precisa ser reafirmado.

Pimenta (1997), assim como Tardif (2005), lembra que, quando os alunos chegam ao curso de formação inicial da área da educação, já têm saberes sobre ser professor a partir da sua vivência de aluno. Todos tiveram um longo contato com a profissão e com o local onde a educação se dá, a escola. Para Pimenta (1997), cabe à formação inicial ajudar os futuros professores a deixarem a visão de alunos para adquirirem um olhar de professores sobre a escola e a educação e, assim, iniciar a construção da sua identidade docente, o que, segundo a autora, não ocorre.

Uma característica importante da identidade profissional, segundo Pimenta (1997), é seu caráter dinâmico e mutável. Para a autora, essas mudanças se dão em virtude das construções sociais em torno da profissão, pois, conforme a sociedade muda, passa-se a exigir outros papéis profissionais.

Em se tratando de professoras de crianças pequenas, cujo papel vem mudando ao longo da história, conforme citado anteriormente, esse aspecto nos interessa sobremaneira, uma vez que se trata de um grupo específico de professoras que, em um período relativamente curto, viu sua função mudar de assistencialista para a educacional.

Percebe-se, no entanto, que há um descompasso entre as exigências sociais, determinações ou exigências legais, e a construção social, uma vez que, no caso da Educação Infantil, ainda que o reconhecimento profissional tenha se dado legalmente com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, seu valor social, bem como a identidade dessas docentes, ainda tem a influência do contexto histórico assistencialista e não profissional desse trabalho, pois, conforme afirma Silva (2013), as identidades profissionais e, portanto, coletivas, não mudam rapidamente, elas dependem de diversas relações construídas dentro e fora dos locais de trabalho a

partir do reconhecimento e da valorização dos integrantes dos seus grupos e de grupos e indivíduos externos à sua profissão.

Há de se acrescentar, ainda, que a concepção de docência na Educação Infantil está intimamente relacionada à concepção de infância e de atendimento às crianças pequenas ao longo da história, assim, às conquistas sociais das mulheres. Da mesma forma, a identidade das professoras de crianças pequenas foi e ainda vem sendo construída a partir desse contexto histórico e, conseqüentemente, do valor social do seu trabalho.

Em estudo comparado entre os 30 países vinculados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE, Peter Moss (2006) mostrou que os modelos de organização dos serviços e do trabalho, sua dependência administrativa e suas origens históricas acarretam implicações em relação à formação, aos salários, às condições de trabalho e ao *status* profissional dos trabalhadores envolvidos. O autor argumenta que a formação dos trabalhadores e a estrutura da força de trabalho na área não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre os trabalhadores que se ocupam diretamente do cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. Em última instância, isso também não está separado das concepções sobre a pequena infância e sobre as próprias instituições de Educação Infantil, onde o trabalho exercido se aproxima do trabalho no âmbito privado do domicílio familiar (VIEIRA, 2013a, p. 4).

Considerando, portanto, a origem histórica da Educação Infantil, o perfil das profissionais da educação que atendem a essa faixa etária não poderia ser diferente. Comparado aos demais profissionais da Educação Básica, é na Educação Infantil que estão os docentes com menores salários e as maiores jornadas de trabalho na unidade educacional (VIEIRA, 2013a).

Para Oliveira (2013), tantos anos de atendimento informal, em arranjos domésticos, caracterizados pelo assistencialismo e pela filantropia, marcaram tão profundamente essa etapa que, mesmo após 15 anos de inclusão da Educação Infantil no sistema educacional (a autora se referia à LDBEN nº 9394/96), algumas marcas ainda são fortes na identidade desse trabalho e dessas profissionais. Uma dessas marcas impressas, segundo a autora, é a indefinição: “A Educação Infantil sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções” (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Corroborando com a citação acima, Campos (2008, p. 124) entende que, “de forma geral, a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança”, que a carreira do professor foi construída dentro de um modelo escolar com as aulas centradas na condução do adulto e que “[...] os professores

costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram de sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de ‘ensino’ (CAMPOS, 2008, p. 127).

Nas atribuições de classes às professoras das escolas de Educação Infantil, é comum se sentirem com maior *status* se lhes forem atribuídas classes com crianças mais velhas. Isso foi perceptível, especialmente, antes da instituição do Ensino Fundamental de nove anos, quando o último ano da educação infantil era chamado de “pré”, com crianças de seis anos de idade. É como se, estando com essas crianças, as profissionais se sentissem de fato professoras.

Entre as docentes da Educação Infantil e os demais professores, existem semelhanças, mas também há diferenças importantes. Para Oliveira-Formosinho (2002), algumas dessas diferenças estão nas próprias crianças pequenas, como a característica da globalidade, a dependência da família e a vulnerabilidade que a própria autora admite, em nota de rodapé, que é vulnerabilidade menor do que a aparente. Outras diferenças estão nas tarefas de grande abrangência dessas educadoras, além de uma maior relação entre saberes e afeto. A autora, citando Katz e Goffin (1990), afirma que há um alargamento das responsabilidades pelo desenvolvimento e funcionamento da criança, que aumenta quanto menor for a criança.

Essas características influenciam a identidade das professoras de crianças pequenas assim como influenciam a identidade da própria instituição de Educação Infantil. Silva (2003), citando Sacristán (1991), ajuda-nos a refletir sobre o fato de que a identidade das professoras de Educação Infantil, as que já terminaram suas carreiras do magistério e as de muitas que exercem hoje sua profissão, foi ou vem sendo construída juntamente com a construção do reconhecimento legal, cultural e identitário da instituição que atende crianças pequenas.

Como já mencionado, o atendimento educacional dessas crianças só aparece relacionado à educação na Constituição Federal de 1988 e só passa a fazer parte do sistema educacional brasileiro em 1996, o que, para mudar uma cultura, especialmente a cultura educacional, parece pouco tempo. Ainda precisamos discutir o básico para as docentes dessa faixa etária: a ideia de pertencimento ao grupo de professores como um todo.

Cada vez mais, a integração da educação infantil aos sistemas de ensino exige que tratemos esse profissional como um profissional da educação, aproximando-o de seus pares que já possuem referências profissionais

constituídas, um estatuto e uma carreira próprios. Ao mesmo tempo, não podemos prescindir de uma análise que realize essa aproximação, contemplando as especificidades da educação infantil com relação às demais etapas da educação básica (SILVA, 2003, p. 23).

Essa integração e aproximação defendida por Silva (2003) talvez possa diminuir o contraste observado por Oliveira (2013, p. 13) ao se referir à educação infantil e ao ensino médio: “O contraste entre essas duas pontas da educação básica é tão grande que dificulta pensar a possibilidade de um grupo homogêneo que possa constituir-se um corpo profissional”.

Esse contraste se apresenta em vários aspectos. O maior, numericamente falando, e o mais visível, é o contraste entre os gêneros. Na educação, de forma geral, há predominância de mulheres. A ideia de que há atividades próprias para mulheres porque são da natureza feminina fica clara em trecho do Estatuto da Família de 1939 (que não chegou a ser promulgado por críticas), proposto por Capanema, Ministro da Saúde e Educação do governo de Getúlio Vargas:

O Estado adotará medidas que possibilitem progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres serem admitidas senão nos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN, 2000, p.128).

O magistério era, nesse sentido, uma opção que não colocava em risco esse papel social da mulher como responsável pelo lar e pela família.

O magistério era considerado um curso adequado ao preparo das futuras mães de família, quer por se constituir numa ocupação de um só turno e, portanto, compatível com as tarefas do lar; quer por trabalhar conteúdos, princípios, assuntos e habilidades considerados adequados e compatíveis ao desempenho das tarefas de dona de casa. Mas, fundamentalmente, por ser considerada uma “vocação”, e dessa forma, a questão salarial poderia ser renegada a um segundo plano, ou até mesmo desconsiderada. As mulheres, não só no Brasil, mas em muitos outros países, foram chamadas a assumir a função de ensinar como um dever cívico, um verdadeiro sacerdócio (BRASIL, 2016b, p. 21).

Marin e Giovanni (2006), a partir de um estudo de Gouveia de 1970, mostram que os motivos pelos quais as alunas-mestras optavam pelos cursos normais à época “[...] ocorriam muito mais por influências familiares e pressões sociais do que pelo interesse e conhecimento da natureza da profissão docente” (MARIN; GIOVANNI, 2006, p. 133).

Se essa é a ideia construída sobre a função do magistério, não é de se estranhar que, “[...] à medida que se avança na Educação Básica, aumenta a presença

do sexo masculino entre os profissionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 14). Não seria necessário dizer, mas o inverso é verdadeiro, quanto mais novos os alunos, maior o número de profissionais mulheres, mais presente é a ideia de vocação e sacerdócio. Confirmando essa tese, a partir de uma pesquisa do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2011, Vieira (2013b) nos mostra que 96% das funções docentes nas chamadas pré-escolas são exercidas por mulheres. Nas chamadas creches, onde normalmente estão as crianças menores, esse percentual sobe para 98%. A mesma pesquisa aponta 81% de mulheres em toda a educação básica.

Para Campos (2008), o atendimento às crianças pequenas não se enquadra em um modelo escolar; esse “não enquadramento” nesse modelo tradicional de atividades escolares é um dos importantes fatores que leva à maciça presença feminina.

Para as crianças muito pequenas, o dia a dia nas creches não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2008, p. 127).

Essa falta de nitidez de quando se está educando, cuidando ou protegendo tem dado a esse atendimento, equivocadamente, uma identidade que se aproxima dos fazeres domésticos destinados historicamente às mulheres. Sendo uma tarefa desempenhada naturalmente pelas mulheres, não seria necessário ter formação para exercê-la. Silva (2013), citando Cerisara (1996) e Silva (2004, 2007), fala da dificuldade de se caracterizar como profissionais os saberes e as habilidades que os professores mobilizam no trabalho com crianças, especialmente com bebês. Diz ainda, com base em suas pesquisas e de Cerisara (1996), que o trabalho desenvolvido nas instituições que atendem crianças pequenas, em muitos aspectos, assemelham-se aos que ocorrem no ambiente familiar, daí a dificuldade de se entender como trabalho profissional. No entanto, segundo a própria autora:

No espaço coletivo, as relações entre professoras(es) e crianças, embora fortemente marcadas por conteúdo afetivo e também orientadas por valores, não expressam relações de parentesco, mas constituem a prática profissional dos adultos que cuidam e educam crianças oriundas de diferentes contextos familiares (SILVA, 2013, p. 32).

Há ainda a ideia equivocada de que nesse atendimento às crianças dessa faixa etária se bastem os cuidados físicos, sem se dar a devida importância ao desenvolvimento global, sendo, portanto, uma atividade que pode ser realizada por leigos (OLIVEIRA et al., 2006).

A exigência mínima de formação em nível médio e, conseqüentemente, a desobrigação de formação em nível superior para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil faz com que, segundo Oliveira (2013), muitos gestores municipais optem por contratar profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que pagariam por profissionais com nível superior. Essa prática, segundo a autora:

[...] assenta-se, em geral, na justificativa de que, para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância (OLIVEIRA, 2013, p. 11-12).

Formação é outra discrepância apontada por Vieira (2013b) a partir da pesquisa do INEP já citada. Enquanto, no ano da pesquisa (2011), o percentual de professores na educação básica com curso superior era de 74%, era de 57% nas pré-escolas e 56% nas creches.

Essa diferença, provavelmente, só não é maior pelo fato de a LDBEN nº 9.393/96 trazer, inicialmente, a necessidade de formação em nível superior para a atuação em todos os níveis do magistério, o que fez com que muitas professoras sem curso superior buscassem essa formação. Confirmando esta hipótese, Fürkotter et al. (2014) analisaram os dados dos Censos de 1996 e 2006 e o resultado é que, em 1996, havia 20,32% dos professores de séries iniciais com formação em nível superior, subindo para 57,70% em 2006.

Para Vieira (2013b, p. 22), “[...] o percentual ainda elevado de docentes na Educação Infantil que não possuem formação superior reforça as desigualdades nas situações de trabalho e emprego, pois a formação agrega valor à remuneração”. A discrepância de formação, portanto, é um dos fatores que leva a uma outra discrepância, a salarial.

A mesma pesquisa mostra também outra diferença, ainda que pequena: está na Educação Infantil quem se declarou como preta ou parda (nomenclatura usada na pesquisa). É alto o índice dos que não declaram raça/cor (VIEIRA, 2013b).

Podemos concluir, portanto, que, a Educação Infantil, que tem na sua origem o atendimento aos menos favorecidos, têm como profissionais, uma parcela da população que faz parte das minorias de direitos: mulheres não brancas. Talvez essas características, somadas a outras, ajudem a explicar ou a entender as desigualdades e a falta de atenção para as políticas de valorização profissional para professoras que atendem esta faixa etária.

Oliveira (2013, p. 10), a partir da pesquisa *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil*, realizada “[...] entre os anos 2009 e 2010, em sete estados brasileiros, sendo eles Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Pará, e Rio Grande do Norte”, traz dados e reflexões sobre a profissão docente que, além de confirmarem os dados já citados na pesquisa anterior (INEP), mostram, por meio de um *survey*⁶, outras importantes diferenças nessas duas pontas da Educação Básica:

Os dados do *survey* informam que os piores vínculos empregatícios (contratos vulneráveis, falta de estabilidade) os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil. Além disso, é também na Educação Infantil que se observa o maior percentual de profissionais que não detêm habilitação em nível superior. Merece destaque, ainda, a observação de que tais condições são ainda menos favoráveis nas instituições educacionais conveniadas (OLIVEIRA, 2013, p. 10-11).

Com o objetivo de colaborar com os dados sobre a identidade das professoras de Educação Infantil, realizamos um levantamento dos trabalhos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre o tema ao longo dos últimos anos. A busca se deu nas Reuniões Científicas Nacionais nos Grupos de Trabalho (GT) 7 – Educação das crianças de 0 a 6 anos, e 8 – Formação de Professores, entre os anos 2000 a 2017. A intenção era pesquisar publicações a partir da LDBEN nº 9.394/96, porém, os anos anteriores a 2000 não estão disponíveis para consulta no site. Também é importante destacar que não foi possível acessar a página da Reunião nº 33, do ano de 2010.

Foi possível encontrar cerca de 30 trabalhos que abordavam, de alguma forma, a identidade da professora de Educação Infantil. Dos 30 trabalhos, 20 foram publicados no GT7 e 10 no GT8.

A identidade da professora de Educação Infantil não é objeto de pesquisa de todos os 30 trabalhos encontrados. Em alguns, o tema perpassa de forma bastante

⁶Termo em inglês que significa pesquisa. No Brasil é usado para definir pesquisar quantitativas em grande escala.

sucinta, longe de ser o foco em estudo, mas, de alguma forma, colabora, acrescentando ou corroborando os estudos aprofundados sobre o tema.

Foi possível encontrar pesquisas abordando os mais variados aspectos da identidade da Professora de Educação Infantil, como a formação deficitária e suas consequências; a predominância de profissionais do sexo feminino atuando nessa faixa etária; os baixos salários; separação entre educar e cuidar. Porém, o que a maioria tinha em comum era a referência à LDBEN nº 9.394/96 como ponto de partida ou como parte da justificativa do trabalho, uma vez que é a partir dessa lei que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica e passa-se a ter novas exigências em relação à formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

Alguns trabalhos evidenciam a diferença do que está nas publicações sobre a valorização e a qualidade do trabalho na Educação Infantil e a realidade vivida por esses profissionais e pelas crianças pequenas. É o caso da pesquisa de Barbosa et al. (2005), que traz a realidade da cidade de Goiânia, onde a Secretaria Municipal de Educação absorveu os profissionais que trabalhavam em uma instituição com finalidades assistências (Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário), sem que tivessem a formação conforme as exigências legais, sob o título de agentes educativos, e contratou ou remanejou, para esse local, os professores com a devida formação, chamados de professores-referência. Dessa forma, passam a conviver, na mesma instituição, professores com formação, salários, jornada e condições de trabalho diferentes, sendo os primeiros com a função de auxiliar em serviços de higiene e alimentação, e os professores-referência, com a função do trabalho “pedagógico”.

Questões parecidas aparecem na pesquisa realizada por Motta e Queiroz (2015), nos discursos das professoras participantes do PROINFANTIL, programa que tinha como finalidade qualificar professores em exercício sem a formação necessária exigida. Nessa pesquisa, duas cursistas do projeto que participaram da pesquisa, ao refletirem sobre as suas construções de identidade profissional, esbarram na questão de quem é e quais são as funções delegadas à professora auxiliar, quem são e quais são as atribuições delegadas às professoras responsáveis pelas turmas, chegando à mesma questão da pesquisa anterior, relacionada à separação de quem cuida e quem educa.

Essas pesquisas criticam a cisão entre o cuidar e o educar, subordinando o primeiro ao segundo, e algumas ainda apresentam argumentos de que o próprio

binômio usado nos documentos é desnecessário porque alimenta essa separação e porque em educar já está subentendido o cuidar, uma vez que é impossível educar sem cuidar.

A especificidade da professora de Educação Infantil no pertencimento à Educação Básica é discutida em uma pesquisa de Bonetti (2006), a partir da análise do conteúdo dos documentos que norteiam a formação inicial de professores, como os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL,1998), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Nível Superior (BRASIL, 2000) e o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001).

O que Bonetti (2006) conclui, a partir da análise desses documentos, é que todos trazem a ideia do professor de Educação Infantil como profissional, em oposição à ideia de vocação, e que, em todos esses documentos, a denominação usada é professor, conforme a própria LDBEN nº 9.394/96.

Segundo a mesma autora, educar e cuidar aparecem com frequência nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL,1998) como função própria da Educação Infantil, e praticamente não aparecem nos outros dois documentos. Na Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Nível Superior (BRASIL, 2000) e no Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001), aparece o papel do professor de creche e pré-escola como articulador e responsável pela comunicação entre a instituição e a família, e a segmentação entre creche e pré-escola é criticada pela Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (2000). Os três documentos trazem os professores como responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que o professor, como produtor de conhecimento, aparece timidamente nos Referencias para Formação de Professores (BRASIL,1998) e com ênfase na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2000).

Os requisitos, as remunerações e as condições de trabalho dispostos nos editais de concursos públicos para professores de Educação Infantil nos municípios do estado do Espírito Santo, no período de 2002 a 2007 foi objeto de pesquisa de Siller e Coco (2008). As autoras analisaram 78 editais e constataram que a maioria deles destaca a formação em nível superior como requisitos para ingresso, ainda que não impeçam de ingressar aqueles com formação em nível médio na modalidade normal, conforme a LDBEN nº 9.394/96; há nesses editais alguma vantagem ao professor com formação em nível superior, seja em pontuação, seja salarial ou ambos.

Outra questão importante trazida por Siller e Coco (2008) é que, na maioria dos editais, a remuneração é condizente com o nível de ensino em que o professor atua, sendo que, quanto menores as crianças, menor o salário e piores são as condições de trabalho. Dentre os 78 municípios, somente em quatro a remuneração dos professores estava relacionada com a sua formação, independentemente do nível que atuam.

Os cursos de formação de professores influenciam na construção da identidade das professoras de Educação Infantil desde a sua formação inicial, a partir do quanto a própria Educação Infantil está presente nos currículos dos cursos de Pedagogia. Em suas pesquisas, Kiehn (2009) e Gomes (2017) problematizam os currículos desses cursos. A formação de professores de Educação Infantil não é o foco dos cursos de Pedagogia e os estudos específicos sobre esse nível de ensino e as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade ocupam um espaço irrisório nos currículos.

Gomes (2017), a partir da análise do currículo de 144 cursos de Pedagogia, chama a atenção para o quanto vem crescendo o número de instituições privadas de ensino, mantidas por grupos empresariais, muitos com capital aberto na bolsa de valores, que fazem da educação, especialmente da formação de professores, apenas mercadoria a ser vendida. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que, nessas instituições, os currículos de formação de professores são todos muito parecidos, não variando em quase nada de uma instituição para outra. Quanto à formação específica para a Educação Infantil, as duas pesquisadoras chegam à mesma conclusão, a de que a atenção dada à educação Infantil nos currículos dos cursos de pedagogia é reduzida, é negligenciada ou, como diz Gomes (2017), “há uma formação menor para as crianças menores”.

A formação ou o conhecimento dos professores para atuar na Educação Infantil também é foco de algumas dessas pesquisas (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; REGO, 2004; GOMES, 2004; ALVES, 2006). Alves (2006) retoma sua pesquisa do ano de 2001 para refletir sobre a identidade dos professores de crianças pequenas. A autora relata que, além de uma formação deficitária, ainda há o fato de se pensar a docência na Educação Infantil como uma tarefa caseira, para a qual não se necessita de formação. Em sua pesquisa, professoras em exercício demonstram ideias contraditórias: a certeza da necessidade da formação e a ideia de que, para atuar com crianças pequenas, é preciso ter amor, dedicação, vocação e, de preferência, ser mãe. Aliás, muitas afirmam que é dessa

experiência pessoal que vem o conhecimento para atuarem como professoras dos pequenos.

Em se tratando de identidade, o foco ou um dos focos de várias pesquisas é a questão de gênero e o fato de, na Educação Infantil, termos predominantemente mulheres (GOMES, 2004; SOUSA, 2015; CRUZ; SOUSA, 2017).

É interessante observar o gênero usado nessas pesquisas e as notas de rodapés justificando seu uso. Enquanto Bonetti (2006) usa “professor” justificando que esse não é um trabalho de mulheres e que homens também deveriam assumi-lo, Gomes (2004) usa “professora” justificando que, ainda que esse não seja um trabalho próprio do gênero feminino, é inegável a presença majoritária de mulheres.

Ainda sobre a identidade de gênero na Educação Infantil, há dois trabalhos recentes que tratam da presença masculina na educação infantil e merecem destaque. São as pesquisas de Sousa (2015) e Cruz e Sousa (2017).

A pesquisa de Sousa (2015), fazendo uso de observação e entrevistas, tem como objeto de estudo a trajetória de homens como professores em duas instituições de Educação Infantil a partir da visão de professores e professoras, gestão escolar, crianças e suas famílias. Os autores citam argumentos contraditórios de autores sobre os motivos da não presença de homens atuando com crianças pequenas. Há quem defenda que um motivo importante é a baixa remuneração, enquanto há quem contradiga esse argumento afirmando que, mesmo nos países Europeus, onde os salários são condizentes e há programas de incentivo para atrair o ingresso de homens, a presença deles, nessas instituições, continua numericamente irrelevante.

Com as crianças, o pesquisador propôs a tarefa de escolher professores ou professoras ou professores e professoras para uma creche fictícia e concluiu que os argumentos das crianças para justificarem as suas escolhas eram muito mais baseados nas experiências boas ou ruins com um ou outro gênero do que com qualquer outro critério. As professoras não se arriscaram a falar muito sobre o professor, mas, sobre ser professor de crianças pequenas, justificaram que é mais apropriado às mulheres. Os pais disseram que se importam mais com a qualidade do trabalho, com o quanto as crianças vão aprender do que com o gênero, porém, a informação de um professor de umas dessas salas de Educação Infantil pesquisada gerou polêmica. O professor só pôde assumir a turma após um acordo que de quem conduziria as crianças ao banheiro seria sempre uma mulher.

Há várias polêmicas apontadas por Sousa (2015) envolvendo a presença de professores homens na Educação Infantil; uma delas está relacionada ao medo de que aconteçam casos de pedofilia, e a outra é que, sendo essa uma atividade cristalizada como feminina, os homens que a exercem acabam por ter sua sexualidade questionada.

Ainda que seja importante a presença de homens atuando nesses espaços e em atividades de cuidados com crianças pequenas para que essas questões do que é feminino e do que é masculino sejam mais fluidas, o pesquisador aponta que, diante do desgaste, os homens tendem a deixar as salas de aulas de crianças pequenas muito antes das mulheres, indo para outros cargos. Não há conhecimento, por parte do pesquisador, de nenhum homem que tenha se aposentado como professor de Educação Infantil.

Essa pesquisa chegou a conclusões muito parecidas com a pesquisa de Cruz e Sousa (2017), o diferencial é que essa última envereda para questões do valor do trabalho, a remuneração e a relação com o feminino: o Estado, ampliando o atendimento sem maior investimento, passa a baratear os salários, o que afasta os homens da profissão. As mulheres veem no magistério, ainda que mal remunerado, uma possibilidade de dividir-se entre o cuidado dos filhos e o trabalho doméstico que lhes cabiam, e de uma profissão socialmente tida como apropriada para mulheres casadas, até por se aproximar às suas atividades “femininas”, e assim terem alguma ascensão econômica e social.

Essas pesquisas citadas, por tratarem da identidade dos professores de Educação Infantil, têm muito em comum: a discussão sobre gênero, má remuneração, problemas de formação profissional, questões que se relacionam com a história da Educação Infantil e com a formação inicial e continuada destinada às professoras de crianças pequenas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO ATUAL PARA UM PROBLEMA ANTIGO

Formação de professores tem sido o foco de muitos pesquisadores da área da educação, como Nóvoa (1995b; 2008), García (1999), Zeichner (2003), Marin e Giovanni (2006) e Tardif (2005; 2008). Conforme Tardif (2008), muito se tem discutido e publicado sobre o tema, especialmente a partir dos anos 1980, quando vários estudos de natureza científica, política e crítica foram desenvolvidos sobre esse assunto. Nessa vasta publicação, é comum encontrarmos buscas por definições do que seja formação, mais especificamente, formação de professores. Para García (1999), a própria palavra “formação” e não outras, como educação, ensino, treino ou doutrinação, já oferece pistas sobre seu significado. Almeida (2006), baseada nas pesquisas de García (1995), traz a definição:

[...] potencialmente, formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade. Igualmente importante é reconhecer que a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, da possibilidade de aprendizagem e das experiências vividas. É então o sujeito o articulador de suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se. É possível então afirmarmos que a formação pode adotar diversas perspectivas do ponto de vista que a orienta ou do sujeito que a coloca em ação (ALMEIDA, 2006, p. 177-178).

Ainda que o tema seja crescente nas pesquisas e publicações, o que se percebe é que não houve mudanças significativas na formação dos professores (ESTEVE, 1995). Marin e Giovanni (2006), referindo-se a uma pesquisa específica sobre formação de professores que constatou baixa qualidade nos cursos e, conseqüentemente, sofrível qualidade profissional dos seus egressos, questionam o papel desses pesquisadores com relação à pesquisa e à falta de mudanças em suas próprias práticas, uma vez que eles, em sua maioria, também são formadores de professores.

As mesmas autoras, a partir de três estudos publicados em 1977, referentes à formação de professores no período de 1957 a 1975 (GATTI; ROVAI, 1977; GATTI; ROVAI; PARO, 1977; GATTI; BERNARDES, 1977) mostram que os problemas com a formação dos docentes não são recentes:

Esse conjunto de estudos já denunciavam, nessa época, a ambigüidade da legislação, as deficiências dos cursos e seus currículos, as práticas de ensino irrisórias, a formação precária e inadequação dos futuros professores, bem como dos próprios formadores. Tais características resultavam [...] em um perfil de jovens futuros professores, marcado, de um lado pelo desconhecimento da realidade escolar e do alunado e, de outro, pela ausência das competências básicas para ensinar, do domínio e critérios de seleção, ordenação e priorização dos conteúdos a serem ensinados e dos procedimentos adequados de ensino e de avaliação a serem adotados, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (MARIN; GIOVANNI, 2006, p.133).

As autoras apontam, ainda, vários problemas, dentre eles, o fato de os professores dos anos iniciais terem, como possibilidade de formação, cursos muito distintos entre si, como em nível médio, a habilitação específica para o magistério e o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), e em nível superior, o curso de Pedagogia e, a partir de 1996, o Curso Normal Superior⁷, além das mais variadas instituições, cada qual com seu currículo, com sua proposta, com sua modalidade. Descrevem, ainda, como problemas:

[...] indefinição e descaracterização da identidade profissional do professor a ser formado; processo de privatização crescente das instituições formadoras; documentos e diretrizes norteadoras de organização e funcionamento dessas instituições formadoras, caracterizado por afirmações retóricas, generalizantes e prescritivas; mecanismos e processos legais de precarização e aligeiramento das condições de formação e das exigências para certificação dos professores; mecanismos de rebaixamento das exigências, tanto nos processos de seleção de novos alunos para ingresso nos cursos quanto nos processos de recrutamento e seleção dos docentes formadores; [...] (MARIN; GIOVANNI, 2006, p. 132).

Além dessas questões, mais especificamente sobre o Curso Normal Superior, Marin e Giovanni (2006, p. 136), citando Bello (2003), falam dos seus traços marcados pela “[...] cultura do aligeiramento, cultura da ambigüidade e cultura da racionalidade técnica”.

Como oposição à racionalidade técnica, surgem, na década de 1980, mais amplamente difundidas a partir da década de 1990, as pesquisas de Donald Schön, propondo uma epistemologia da prática e defendendo que a formação docente passe pela reflexão a partir de práticas reais (ALARCÃO, 1996).

⁷ O Curso Normal Superior foi criado a partir da LDBEN 9.394/96; tinha como objetivo formar professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e foi extinto em 2007.

Schön (2000, p. 29), referindo-se não apenas aos professores, chama de “talento artístico” os “[...] tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. Para ele, esse talento artístico é uma forma de saber, uma inteligência que se diferencia do modelo-padrão de conhecimento profissional. Esse conhecimento, segundo o autor, se dá nas situações de reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Além da crítica ao modelo de ensino baseado na racionalidade técnica, outra discussão importante trazida por Schön (2000) é o distanciamento entre teoria e prática, como um fosso que separa o mundo acadêmico do mundo do trabalho. O autor traz questionamentos apontando alguns pressupostos que vêm sendo discutidos, por exemplo, de que “[...] a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 20). Esse pressuposto é fortemente questionado também por Zeichner (2003) e Tardif (2005).

Schön (2000, p. 17) questiona, ainda, a racionalidade técnica como forma de solucionar problemas da prática profissional e cita, como exemplo:

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso é único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

Para o autor, existem “[...] zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – [que] escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17), e, para adquirir o talento artístico necessário para a competência nessas zonas indeterminadas da prática, Schön propõe um “ensino prático reflexivo” (Ibidem. p. 25). Para ele:

[...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional (SCHÖN, 2000, p. 25).

Sobre as relações entre escolas profissionais e currículo, Pérez Gómez (1995) diz que a formação de professores e as suas orientações profissionais estão relacionadas com os conceitos de escola e de currículo de cada época e que é comum ter-se imagens do professor como um “[...] transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas [...]” (p. 96). Essa visão social sobre professores desvaloriza o trabalho docente, uma vez que, segundo Pérez Gómez (1995), assim como também afirma Schön (2000), o valor social de uma profissão decorre dos saberes que se supõem necessários para exercê-la e o quanto esses saberes estão próximos ou distantes da prática. Quanto mais próximos das ciências básicas e da teoria, maior seu valor social; o inverso acontece quanto mais próximos das ciências aplicadas e das práticas eles estão. Essa divisão separa a investigação da prática e dá margem ao isolamento desses profissionais, e, citando Habermas (1971, 1979), Pérez Gómez (1995, p. 97) diz que:

[...] a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção.

Tardif (2005, p. 237) defende a ideia de que os professores “[...] são sujeitos do seu conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, produzem e mobilizam conhecimentos em seu trabalho cotidiano. Não são e não podem ser considerados, portanto, aplicadores de saberes alheios. Sendo sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, devem ser tratados pelos pesquisadores acadêmicos “[...] não como cobaias, estatística ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores” (Ibidem. p. 238).

Para o autor, a relação entre o professor de profissão e o pesquisador irá progredir quando esse último compreender que fazer pesquisa não é produzir “[...] uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma [pesquisa] é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõe de seus próprios saberes” (Ibidem, p. 238).

Sobre essa dicotomia entre teoria e prática, Zeichner (2003, p.43-44) traz contribuições importantes.

[...] muitos ainda consideram que a “teoria” reside unicamente nas universidades e que a “prática” reside nas escolas fundamentais e médias. Não são poucos os que continuam a equacionar o problema com a simples tradução e aplicação das teorias da Universidade à prática da sala de aula. Desdenha-se o fato de que as teorias sempre se produzem pelas práticas e de que estas sempre refletem um compromisso teórico particular.

Retomando a questão do ensino reflexivo, este, da forma como é concebido e proposto por Schön, é tema controverso entre outros pesquisadores sobre o tema formação de professores. Os autores Zeichner, Pérez Gómez, entre outros, entendem que há nele o “[...] risco de se reforçar o individualismo dos professores, uma vez que o enfoque de Schön não considera o contexto institucional e pressupõe a prática reflexiva de modo individual” (ALMEIDA, 2006, p. 183).

Além disso, para Zeichner (2003) o termo “profissional reflexivo” ou “ensino reflexivo”, muito difundido a partir de Schön, acabou gerando muita confusão e equívocos, e a expressão acabou se tornando uma moda, um *slogan* repetido por vários acadêmicos de formas diversas e com diferentes ideologias. Afirma, ainda, que a retórica acerca da “[...] formação reflexiva de professores contribuiu muito pouco para fomentar o desenvolvimento genuíno do educador e para valorizar seu papel na reforma educacional” (p. 43), e que, ao contrário disso, muitas vezes, serviu apenas para escamotear uma posição submissa do professor.

Alarcão (1996) questiona o fato de tantas revistas especializadas em educação citarem as pesquisas de Schön, fazendo do autor referência obrigatória, uma vez que, segundo a autora, esse não é o foco de interesse de Schön. Para Alarcão (1996), o fato de as publicações de Schön girarem em torno de temas atuais como “[...] o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem pede-se contas; [...] a relação entre a teoria e a prática e [...] a temática da reflexão e da educação para a reflexão” (p. 11), parece oferecer solução ou colaborar para a solução dos problemas relacionados à formação dos professores.

Prescruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água, num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico (ALARCÃO, 1996, p. 12).

A crítica de Tardif (2005) à abordagem de Schön diz respeito ao fato de o autor tratar o conhecimento, que tem sua origem social, de forma “[...] relativamente simplificadora [...]” (p. 66). Para Tardif (2005), esses conhecimentos são tratados por Schön como:

[...] contemporâneos um dos outros e imóveis e encontra-se na memória do professor, o qual buscaria nesse “reservatório de conhecimentos” aqueles que lhe são necessários no momento presente da ação. Mas as coisas não são simples assim. O que essa abordagem negligencia são as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira (TARDIF, 2005, p. 66-67).

Aliás, um aspecto importante desses saberes abordado por Tardif (2005), em sua pesquisa sobre os saberes docentes e formação de professores, é a temporalidade: segundo o autor, os saberes são construídos durante a vida profissional, pessoal e social. Há “[...] saberes oriundos da formação profissional e de seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), e há os que são construídos na vida familiar e social do professor, alguns, muito antes da escolha pela profissão. Tardif (2005) propõe o que ele chama de “pluralismo epistemológico”, na defesa de que esses saberes são plurais e advêm de diferentes fontes sociais e em diferentes momentos da vida do professor. Essa é uma marca tão importante da pesquisa de Tardif (2005) que convém trazer o quadro apresentado pelo autor, indicando a classificação desses saberes, suas prováveis fontes e seus modos de integração no trabalho docente:

Quadro 1 – Os saberes dos professores segundo Tardif (2005)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

continua

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, nas salas de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
--	--	---

Fonte: TARDIF (2005, p. 63)

Segundo o próprio autor, todos esses conhecimentos são usados pelos professores no exercício dos seus trabalhos, porém, para os professores, a fonte mais importante é a da própria experiência na profissão.

A defesa de Tardif (2005), como é possível observar no quadro, é que nem todos os saberes dos quais os professores lançam mão no seu trabalho são de origem da formação universitária. Aliás, muitos professores criticam sua própria formação quanto a prover condições de desempenhar suas funções, e muitos desses conhecimentos são construídos fora da formação profissional ou da profissão docente (TARDIF, 2005).

Outra abordagem importante a se considerar na formação dos professores é o da profissionalização docente investigada por Nóvoa (1995a; 1995b). Assim como Tardif (2005), Nóvoa (1995b) defende que o conhecimento pedagógico do professor não se separa e não pode ser concebido em separado de outros conhecimentos científicos e mesmo dos conhecimentos pessoais e sociais do docente. Para o autor, a profissionalização docente não se dá de forma isolada, ao contrário, a formação de professores relaciona-se com “[...] desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com desenvolvimento profissional (produzir a profissão) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1995b, p. 15).

Ainda que esses aspectos estejam relacionados e interligados, Nóvoa (1995b) discute qual o papel da formação em cada um desses aspectos do desenvolvimento docente.

Para o autor, o desenvolvimento pessoal ocorre por meio de uma formação a partir de “[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995b, p. 25). Dessa forma, o professor deve fazer um esforço, um investimento pessoal na sua própria formação de forma livre e criativa, construindo seu próprio percurso.

Nóvoa (1995b) destaca, ainda, a importância do diálogo entre professores e da criação de redes coletivas de trabalho para consolidar os saberes da prática

profissional, afirmar os valores da profissão docente e desenvolver a identidade profissional individual e coletiva.

Com relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995b) defende uma formação contínua, de dimensões coletivas, para que haja emancipação e autonomia na produção de saberes profissionais dos professores. Uma formação contínua, que invista nos professores individualmente, ao contrário, promove o isolamento e reforça a ideia de professor transmissor de um conhecimento produzido fora da profissão.

Para o autor há uma relação estreita entre desenvolvimento profissional e mudança educacional, que, por sua vez, relaciona-se com as transformações das práticas pedagógicas da sala de aula. Contudo, a grande possibilidade de inovação está na relação entre formação de professores e o investimento nos projetos da escola. Para Nóvoa (1995b), a formação de professores está ligada ao investimento educativo nos projetos escolares, além da concepção da escola como um local de trabalho e formação sem que haja distinção entre essas duas dimensões profissionais, num processo contínuo e permanente.

Tantas pesquisas, no entanto, não colaboraram para resolver o problema da desvalorização social do professor, ainda que não se imagine uma sociedade sem esse profissional. É difícil, no entanto, distinguir o que é causa e o que é consequência dessa desvalorização ou da não valorização. Mas se há uma questão quase unânime entre os pesquisadores sobre o tema, como Nóvoa (1995a; 1995b; 2008), Canário (2002), Zeichner (2003), Ghedin (2005) e Tardif (2005;2008), é que os professores são tratados como técnicos, executores de tarefas. É possível que esse fato seja um dos pontos que colabore tanto com as causas quanto como uma das consequências da desvalorização profissional docente. Zeichner (2003) destaca que, seja nas reformas ou em qualquer outra decisão importante envolvendo políticas de educação, o Estado acaba delegando ao professor o papel de simples agente executor de tarefas determinadas por quem está de fora da escola, o que pressupõe e reforça a ideia de cisão entre teoria e prática e submete o professor à posição de um prático que realiza atividades pensadas, elaboradas e determinadas por outrem.

Somando-se a essas questões, existe a própria crise identitária e de eficiência da escola. Por um lado, as expectativas que a sociedade tem com relação à escola são contraditórias e pouco claras; por outro, há a acusação de que a escola é a responsável por manter e reproduzir o estado das coisas tal e qual (CAVACO, 1995).

Há ainda uma desesperança na educação como promotora de um futuro melhor, e o fato de os professores passarem a enfrentar “[...] a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (ESTEVE, 1995, p. 95).

De maneira quase contraditória, paralela à desvalorização da escola e da educação e à crescente crítica e desconfiança quanto à competência dos professores, há também uma crescente demanda de tarefas exigidas dos professores, ainda que sua formação continue a mesma (NÓVOA, 1995b; ESTEVE, 1995).

No momento actual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995, p. 100).

Percebe-se que, talvez, com o professor perdendo seu espaço tradicional, na dificuldade tanto da sociedade quanto do próprio professor de compreender que outro espaço lhe cabe, esse profissional esteja se transformado em um cumpridor de diversas tarefas.

Sobre a perda de prestígio do professor, Houssaye (1995), citado por Pimenta (1997), diz que a Pedagogia se tornou um campo de aplicação das demais ciências. Nessa mesma linha, Tardif (2005, p. 44) aponta que a antiga pedagogia geral foi perdendo espaço para “[...] subdomínios especializados cada vez mais autônomos alimentados pelas ciências da educação nascentes”. A Psicologia e a Psicopedagogia passam a ser referência importante para a pedagogia e o saber ensinar ou o saber que o professor transmitia perde lugar para o processo de aprender. Esse processo, no entanto, está ligado ao avanço das pesquisas, que não pode ser concebido como um problema para a educação, muito pelo contrário, o avanço nas pesquisas e o acesso ao conhecimento precisa compreendido como aliado. Talvez isso se dê porque, conforme Tardif (2005), os professores são sempre objetos de estudos em que se critica a educação, e não parte colaboradora ou participante da pesquisa, o que faz com que se repitam dizeres como “a teoria é uma coisa, a prática é outra”.

O fato é que o acesso às novas pesquisas não tem sido suficiente para que os professores construam uma nova referência da profissão. Segundo Campos (2008), os professores ainda têm uma imagem da profissão construída a partir da ideia

tradicional de ensino, negando, inclusive, a responsabilidade sobre outros aspectos da educação e do desenvolvimento humano.

Houssaye (1995), citado por Pimenta (1997, p. 9), sugere que, para superar essa crise, haja empenho na construção de “[...] saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real [...]”.

Em se tratando de processo de desvalorização, talvez o que mais tenha colaborado seja o fator destacado por Nóvoa (1995b) e Pimenta (1997); esses autores apontam que, com o aumento da demanda a partir da necessária abertura da escola para todos, houve um aumento quantitativo de professores, mas não houve um investimento qualitativo em sua formação específica, assim como na sua formação para as novas demandas sociais. Conforme Nóvoa (1995b), para suprir a demanda quantitativa, foram contratados professores sem a devida formação, o que colaborou para que os salários e condições de trabalho do professor fossem degradados, levando a um desprestígio social.

2.1 Formação continuada de professores: um tema em debate

A formação continuada em serviço é um direito assegurado pela LDBEN nº 9.394/96, reafirmado pela Lei 11.494/2007, que atribui aos municípios a responsabilidade de desenvolver políticas públicas de formação para os seus professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da sua rede pública. Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e as diretrizes gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005) são documentos que corroboram essa necessidade. A garantia legal, no entanto, não garante unanimidade de opiniões entre os estudiosos do tema, principalmente porque, sob o título de formação continuada, há práticas muito diversificadas.

A concepção de formação continuada, seus propósitos, objetivos, conteúdos e métodos são temas complexos e, por vezes, alvo de discordância entre pesquisadores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), a começar pelo próprio nome dessa atividade ou desse conjunto de atividades.

Ao longo do tempo, as nomenclaturas foram se modificando conforme foram ampliando e avançando as discussões e pesquisas sobre o tema:

Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. No ano de 1988 falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso (FALSARELLA, 2004, p. 53).

Além das diversas nomenclaturas que a formação continuada vem assumindo ao longo dos anos, o que nos mostra o texto de Falsarella é o que também já foi dito por Candau (1996): formação continuada não é um assunto novo. Mas com o que essas autoras, assim como Nóvoa (1995b), Weisz e Sanches (2009) e García (1999), concordam é que houve uma intensificação dos estudos e discussões sobre o tema nos anos 1990.

Nóvoa (1995b) afirmava, em 1995, que aquela década teria a formação continuada de professores como marca.

Almeida (2005) atribui essa crescente busca e interesse pela formação continuada às mudanças sociais, econômicas e culturais, e acrescenta como justificativa o fato de que os professores têm sido solicitados a participarem “[...] mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em [...] [suas] aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho” (p. 11-12) e prossegue tratando de uma outra mudança: a paulatina ruptura da cultura do isolamento a partir da institucionalização dos horários de trabalho pedagógicos que ocorrem nas escolas, nos quais se torna possível uma maior socialização entre os pares.

Nóvoa (2008) também justifica essa intensificação no tema por motivos como a diversidade, as práticas de inclusão social e integração escolar, novas pedagogias e novos métodos de trabalho, além do fim da ideia de que exista um único modelo escolar possível.

As mudanças sociais e os novos, ainda que confusos, papéis da escola e do professor influenciam os conteúdos de trabalho da formação continuada que não deve se deter nos temas estritos ao preparo para o exercício profissional; ao contrário, precisa incidir também sobre a identidade profissional do professor no que diz respeito às suas “[...] concepções, crenças, valores e projetos de vida [...]” (PANTONI et al.

2009, p. 31); deve incidir, ainda, sobre a cultura geral do professor de forma mais ampla, tornando-se cada vez mais necessária.

[...] numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações estruturais [...]. Também o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula (LIBÂNEO, 2004, p. 227-228).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor precisa estar articulado com todo esse processo de mudanças, começando pela sua formação inicial e se prolongando por toda a carreira profissional em um processo contínuo (ALMEIDA, 2006; BRASIL, 2002).

No Brasil, o interesse e o debate sobre o assunto tem aumentado a partir do final da segunda metade da década de 90, com a LDBEN nº 9.394/96, que explicita o direito dos professores de terem formação continuada em serviço. Essa lei, percebe-se, é influenciada pelo contexto, mas também o influencia, já que, explicitando esse direito dos professores, cria novas demandas para as políticas públicas de educação e, conseqüentemente, novos contextos. É possível notar a influência da lei, inclusive, na nomenclatura dessa formação. Conforme consta no citado estudo de Falsarella (2004), quanto às mais recentes nomenclaturas usadas para formação continuada serem “capacitação”, “educação continuada” e “formação contínua”, a referida lei, homologada no ano de 1996, também usa essas denominações.

Falsarella (2004), citando Marin (1995), traz como similares os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”, com algumas diferenças que não os contradizem, mas os complementam: educação permanente como processo de desenvolvimento que se dá pela vida toda, e formação continuada como forma de socialização e “[...] transmissão de saberes e saber-fazer [...]” (FALSARELLA, 2004, p. 53), tendo como intenção atingir alguma mudança e educação continuada como processo que deve se desenvolver no local e no cotidiano de trabalho de maneira contínua e ininterrupta. No entanto, a autora prefere os termos formação continuada e capacitação como tendo o mesmo significado básico.

Ainda sobre as diferentes interpretações das nomenclaturas, Nóvoa (2008), tratando da aprendizagem ao longo da vida do professor, traz os termos formação

contínua e educação permanente como diferentes. Por formação contínua, o autor chama os cursos, seminários e ações que estão relacionados ao mercado da formação, que têm como objetivo e como consequência fazer com que os professores sintam-se desatualizados, e por consequência, tenham necessidade de mais cursos. Para o autor, os professores devem rejeitar esse modelo consumista de formação. Referindo-se à educação permanente, o autor diz que essa, ao contrário, pressupõe “[...] partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte da prática de formação baseada na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2008, p. 26).

Para melhor compreensão sobre a formação continuada, é importante situá-la em relação à formação inicial. Se inicialmente, conforme já citado por Nóvoa (1995), a formação continuada surge para resolver as lacunas e os problemas de uma formação inicial deficitária devido à urgência em se ter rapidamente um maior número de professores para atender à grande massa que chega à escola sem que o poder público se organize para a qualidade desse atendimento, hoje são outros os argumentos que a legitimam. Para Weisz e Sanches (2009), ainda que a formação inicial passasse por uma transformação radical e os seus problemas fossem todos resolvidos, ainda assim, diante da complexidade do fazer docente, a formação continuada se faria necessária. Pantoni et al. (2009) relacionam formação continuada à possibilidade de qualidade no atendimento educacional às crianças e, em Brasil (2002), há a explicitação de que a formação continuada não tem a função de sanar ou substituir uma formação inicial ineficiente.

Ghedin (2005) diz que “é preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada” (p. 27), e Libâneo (2004) também fala dessa necessidade de articulação:

De um lado a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar os conteúdos das disciplinas com base no que pede a prática [...]. De outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridas pelos professores em situação de trabalho, pode articular-se com formação inicial (LIBÂNEO, 2004, p. 231).

Em Brasil (2002, p. 64), encontramos a afirmação de que “ainda que a formação inicial seja um importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essa possibilidade tem limites”.

A necessidade da contribuição do processo contínuo de construção de conhecimento do professor se justifica por quatro razões. Algumas delas, de alguma maneira, já perpassaram o texto, mas é importante que fiquem explicitadas:

- o avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
- o processo de desenvolvimento profissional do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
- a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais
- o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar. (BRASIL, 2002, p. 64)

Para Canário (2002, p. 152), a ideia de formação continuada que prevaleceu a partir das décadas de 1980 e 1990 traz uma “[...] visão dicotômica entre formação inicial e a formação contínua [...]”. O autor não somente entende essa articulação como necessária como defende que ela ocorra pela mesma instituição: a de formação profissional. Para ele, os futuros professores devem estar na escola desde a sua entrada no curso de formação profissional de forma que possam:

[Interagir] com as escolas na dupla condição de “aprendiz” e de agente socializador dos profissionais que atuam naquela área. Ao interrogar criticamente a sua prática, confrontando-a com outras maneiras de pensar e de agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já “veteranos”. Essa capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experimentados, aprendendo com elas e contra elas, só é possível se, dentro da escola de formação inicial, os alunos forem tratados como produtores de saberes (CANÁRIO, 2002, p.159).

Esse processo que Canário (2002, p. 152) chama de “aprender a aprender com a experiência” se estenderia durante toda a vida profissional do professor, com projetos da universidade com a escola, entendendo esta como o lugar de o professor aprender a sua profissão e se tornar competente.

Apesar dessa defesa de articulação entre formação inicial e formação continuada a partir do exercício do trabalho com a intervenção do estabelecimento de formação profissional, o autor reconhece que esse se “[...] constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (CANÁRIO, 2002, p. 152) que dificulta esse ideal de formação inicial e continuada articulada na mesma instituição formadora.

García (1999), em se tratando de formação inicial e formação continuada, prefere usar o conceito de desenvolvimento profissional de professores, entendendo que esse termo se aproxima mais à concepção que ele adota sobre o professor como profissional do ensino e que, “assim, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (p.137), e defende a ideia de estudar e conceber a formação de professores relacionando-a com “[...] quatro áreas da teoria da investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores” (p. 139).

Quanto à relação entre desenvolvimento profissional do professor e da escola, o autor não vê como dissociá-los e entende a escola como espaço de desenvolvimento profissional do docente, porém, constata que, habitualmente, “[...] as actividades de desenvolvimento profissional são geralmente desenvolvidas fora do contexto escolar” (p. 143) e que, mesmo quando há alguma ação nesse sentido, dentro da escola, essa ação nem sempre atende às necessidades dos professores.

Para que a escola funcione como lugar de desenvolvimento e mudança, o autor cita algumas condições: que se tenha, na escola, liderança instrucional; uma cultura de colaboração; gestão democrática e participativa, além de que:

[...] a escola deve ter a autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc. Esta autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para seleccionar os seus próprios professores, de forma que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projecto educativo e curricular que a escola realiza. Juntamente com a seleção, parece evidente que a escola deve ter autonomia para organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores (GARCÍA, 1999, p. 141-142).

Para consolidar a proposta acima, o autor ainda propõe que a escola tenha autonomia financeira para possibilitar seu projeto educativo e curricular.

Para o autor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento e inovação curricular estão interligados em uma interdependência de maior ou menor grau a depender das concepções de currículo e do papel do professor diante do currículo. Pode-se ter um professor ou um grupo de professores com autonomia para construir e atuar sobre um currículo aberto e flexível, que pode e deve ser transformado e adaptado em função das necessidades e peculiaridades dos alunos, ou ter um professor técnico aplicador de propostas construídas por outrem fora da escola e da sua realidade, como editoras, por exemplo.

García (1999, p. 44) entende que a relação entre desenvolvimento profissional e ensino foi, muitas vezes, investigada “[...] em torno do paradigma processo-produto”. Segundo o autor, essa ideia deriva de uma perspectiva comportamental e analítica do ensino.

O desenvolvimento profissional, nesse sentido, destinava-se [...] a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um ensino eficaz: classes centradas no professor, orientadas para a tarefa, com uma estrutura estável, com acompanhamento e controlo dos alunos, e professores com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar as classes, com estilo indirecto de ensino, etc. (GARCÍA, 1999, p. 144).

Com o surgimento de novas perspectivas de análise de ensino e a conseqüente ampliação do foco de estudo, foi possível considerar o não observável no ensino, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos. Para o autor, provavelmente, a mudança mais importante no surgimento dessas novas perspectivas esteja na substituição do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática que envolve reflexão, tomadas de decisões e ética.

Ainda segundo García (1999), o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da sua profissionalidade estão ligados às condições adequadas de trabalho e à autonomia para agir individual ou coletivamente. Para isso, é necessário, em contraparte, acabar com alguns aspectos que ainda predominam na profissão docente, como a:

[...] *burocratização, proletarização e intensificação* do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente (GARCÍA, 1999, p. 145 – grifos do autor).

Alguns autores como Almeida (2005) e Tardif (2005) tratam a formação continuada como atividades formativas que ocorrem após a formação inicial, ao contrário de Canário (2002), que entende que, nesses dois momentos da formação docente, não deve haver uma separação tão evidente. Salles e Russeff (2003) trazem opiniões interessantes para o debate; para os autores, ao se conceber formação inicial e continuada como um processo em que não há separação entre uma e outra no que diz respeito às suas “[...] finalidades, objetivos e procedimentos” (p. 76), além de confundir a identidade da formação inicial, perdem-se os limites necessários que devem permanecer estabelecidos. A formação inicial tem a função de possibilitar ao

estudante “[...] a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria” (p. 78) e tem seu limite temporal na sua formatura. Sem considerar essas questões, os estabelecimentos que formam professores, assim como seus cursos, tornam-se socialmente questionáveis (SALLES; RUSSEFF, 2003).

Os mesmos autores ainda contribuem para as questões das nomenclaturas dessas atividades que ocorrem após a formação inicial. Para eles, se formação continuada pode se confundir com treinamento ou algo do gênero, educação permanente pode confundir-se com o processo que todo humano passa naturalmente durante a vida. A atividade, portanto, não carece de nome, mas de definição.

Para Imbernón (2010), a formação em cursos padronizados, nos quais um especialista se encontra no lugar de quem sabe e tem o papel de transmitir conhecimentos para quem está no lugar de quem não sabe, no caso, o professor, não colabora para que o professor seja protagonista, não o ajuda a avançar e não soluciona os problemas colocados a ele, relacionados às mudanças sócio-políticas que estão acontecendo no mundo, suas novas demandas e a intensificação do seu trabalho. Para o autor, nessa concepção de formação:

deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

O autor critica a formação feita por especialistas que oferecem soluções para problemas genéricos baseada em modelo de treinamento; ao contrário, entende que é nas situações problemáticas que a formação continuada deve agir, e que, “[...] [para] ativar essas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática” (p. 57). Nesse sentido, o papel da formação continuada é ajudar os professores a pensarem nessas situações a partir das suas práticas, das suas experiências e das necessidades da escola, convertendo esse espaço de trabalho em um lugar de formação, por meio de projetos de pesquisa ou pesquisa-ações, e acrescenta:

Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível suficientemente explicitada e resulte compreensível. A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil (IMBERNÓN, 2010, p.56).

Importante destacar que os autores citados têm como ideal uma formação continuada na escola, com os professores exercendo sua autonomia entre os pares na busca por mudanças no ensino. Porém, García (1999) traz colaborações importantes nesse aspecto. Uma das questões trazidas pelo autor é que as mudanças no ensino, assim como o desenvolvimento profissional, não ocorrem de forma espontânea.

Como qualquer outra atividade, a inovação necessita do apoio explícito por parte da Administração dos professores no seu conjunto; requer também o apoio de agentes de mudança que proporcionem assessoria técnica aos professores nos aspectos mais problemáticos do uso da inovação. Mas, para além destes apoios, as inovações têm de superar uma série de barreiras que podem afectar a sua eficácia (GARCÍA, 1999, p.168).

O autor acrescenta que esse modelo de desenvolvimento profissional ideal, centrado na escola, pode fracassar, uma vez que exige “[...] uma grande dose de autonomia, capacidade de improviso, entusiasmo e compromisso por parte dos professores, assim como certos aspectos organizacionais [...]” (GARCÍA, 1999, p. 177).

Imbernón (2010), com a mesma preocupação e cuidado, ao fazer proposições de mudanças necessárias à formação continuada, deixa claro que entende que há muitos fatores que implicam na formação continuada e que, se não impedem, dificultam sua reformulação e precisam ser considerados e revistos: contexto político-social, conceito da profissão docente, situação de trabalho e de carreira, situação das instituições de formação, situação da educação básica em todos os seus níveis e do corpo docente etc.

Discorrendo sobre o fato de os professores aprenderem na interação com seus pares, alunos e especialista no enfrentamento e na busca de soluções dos problemas nos seus contextos de trabalho, Cavaco (1995), referindo-se aos questionamentos dos professores iniciantes aos mais experientes nos seus locais de trabalho, diz que “a resposta obtida carece frequentemente de qualidade e por isso não é raro encontrarem-se a circular instrumentos antigos, repetidas vezes apresentados como originais” (p. 167), e, ainda, que essas trocas de experiências e partilhas não garantem ou facilitam a formação, pois, nas escolas, muitas vezes:

[...] o que se aprende pode não passar de esquemas de acção repetitivos e rotineiros, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade, se não houver um processo de desenvolvimento profissional, isto é, se se mantiverem nas

escolas, por um lado, a mediocridade de meios e recursos, a pobreza da informação que é acessível e, por outro, se os programas continuarem a funcionar como meros instrumentos rigidamente normativos, transmissores de um saber morto, atomizado e sem sentido (CAVACO, 1995, p.167).

Enquanto autores como Cavaco (1995), García (1999), Canário (2002), Salles e Russeff (2003), Nóvoa (1995a;1995b; 2008) Imbernón (2010) se preocuparam em discutir as atividades de formação continuada, há pesquisadores que se propõem a classificar os tipos de formação continuada.

Falsarella (2004) traz uma pesquisa de Carvalho e Simões (1999), na qual as autoras, a partir de uma pesquisa em periódicos especializados, fazem um levantamento das concepções de formação continuada presentes nas publicações. Essas concepções são categorizadas em três grupos. No primeiro grupo, estão as formações continuadas por meio de seminários e cursos presenciais ou a distância com uso de tecnologias; são formações que as autoras chamam de formação como aquisição de informações e/ou competências. No segundo grupo, estão as formações como práticas reflexivas na escola. E no terceiro grupo, estão as formações que vão além da reflexão, pois, além de reflexivas, são articuladas com as dimensões sociopolíticas da educação. No segundo e terceiro grupos, estão os que propõem uma formação continuada mais horizontal, considerando o professor dentro da sua identidade, historicidade, seu contexto institucional, que incentiva sua autonomia, valoriza e mobiliza os saberes científicos, pedagógicos e os saberes da experiência dos professores, além de considerar também os conhecimentos dos professores em uma dimensão coletiva.

Chantraine-Demailly (1995) e Candau (1996) também propõem discussões sobre o tema a partir das classificações que fazem dessa atividade.

Para Chantraine-Demailly (1995), a formação continuada se divide em formal e informal, sendo que a informal são aprendizagens a partir de observações, imitações e conversas com colegas em situações de trabalho ou a partir dessas situações de trabalho. Quanto à formal, a autora divide em quatro modelos: universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva.

A forma universitária tem caráter voluntário e não obrigatório, tem no formador uma figura de prestígio e tem por finalidade principal “[...] a transmissão do saber e da teoria” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 143).

A forma escolar é organizada e legitimada por um poder exterior ao professor e ao formador, como, por exemplo, o Estado. Os conteúdos não são definidos e não são de responsabilidade dos professores nem dos formadores, mas desse poder hierárquico maior. Tem, ainda, a característica de ser obrigatório e institucional.

A forma contratual, ao contrário da forma escolar, tem uma relação mais direta entre formador ou a empresa para quem o formador trabalha e os professores ou empresa ou instituição onde trabalham, e se caracteriza por uma negociação entre as partes envolvidas para decisões sobre quaisquer aspectos da formação.

A forma interativa-reflexiva corresponde à formação continuada que discute, mediada por formadores externos ao local de trabalho, soluções para problemas reais em contextos reais de trabalho. Ainda que partam de situações reais do cotidiano, esta se diferencia da informal porque faz uso das situações reais de trabalho para reflexões sobre teoria e prática. Não deixa de ser uma forma contratual, porém, com maior participação dos professores e menos delegação à instância formadora (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Candau (1996) divide a formação continuada de professores entre clássica e o que ela chama de “uma nova perspectiva”. A nova perspectiva é oriunda de novas pesquisas e reflexões sobre o tema; propõe que a escola seja o espaço privilegiado para a formação continuada, além de reconhecer e partir dos saberes que os professores possuem. Importa-se ainda com os diferentes momentos da vida profissional do professor (ciclos) e não se vale de situações ou atividades padronizadas e homogêneas.

Na perspectiva clássica, a autora situa as formações continuadas feitas pelas universidades, às vezes, em parcerias com as secretarias de educação; as formações feitas pelas próprias secretarias e/ou pelo MEC, entre algumas outras possibilidades. São formações que, muitas vezes, trazem conteúdos indiferenciados, independente das características dos grupos, e tem como objetivo atualizar os conhecimentos dos professores.

Candau (1996) constatou que o modelo clássico era o mais arraigado, mais presente, mais aceito e mais desenvolvido nos sistemas estaduais e municipais de educação e, em 2012, a pesquisa sobre formação continuada de professores da Fundação Carlos Chagas (FCC) reafirma esse modelo como predominante nas esferas municipais e estaduais (DAVIS, 2012).

O modelo clássico citado por Candau (1996) tem algumas características em comum com a forma escolar e universitária citadas por Chantraine-Demilly (1996). Neles, o conhecimento está em seu *locus* tradicional (universidades, secretarias e outros órgãos) e com as pessoas tradicionais (acadêmicos e especialistas). Não está, portanto, nem nas escolas nem com os professores.

Diante disso, Candau (1996) questiona se o modelo clássico não reafirma a ideia de que à universidade cabe a produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino, a transposição didática, e se essa visão não ajuda a reforçar a cisão entre teoria e prática com papéis distintos entre quem produz e quem consome ou dissemina conhecimento.

Para Candau (1996), há três teses que estão conquistando o consenso entre os profissionais da educação e que sintetizam a ideia do que a autora chama de nova perspectiva de formação continuada:

- 1) *A escola como locus da formação continuada*: a escola deve ser o lugar da formação continuada e o professor não deve deslocar-se para outro espaço. É na escola que o corpo docente, numa reflexão coletiva sobre as suas necessidades reais, deve buscar respostas para os seus problemas a partir de processos de pesquisa-ação.

Esse primeiro princípio defendido por Candau (1996) é compartilhado também por outros autores, como Canário (2002), Imbernón (2010), Nóvoa (1995b; 2008) e Ghedin (2005), que defende que:

A reflexão sobre a prática institui-se a partir de uma necessidade de tornar a prática cotidiana que se dá na escola mais reflexiva e compreendida em seu contexto e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional (p. 26).

- 2) *A valorização do saber docente*: importância de valorizar e validar os saberes construídos pelos professores nas suas experiências em seu cotidiano.

[...] considero fundamental ressaltar a importância de reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (CANDAU, 1996, p.146).

- 3) *O ciclo de vida dos professores*: a partir da uma pesquisa de Huberman (1989), Candau (1996) trata da necessidade de romper com formações padronizadas dos modelos “clássicos” e considerar as diferentes necessidades que os professores têm em seus diferentes momentos na carreira.

[...] as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional, e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato: eles são os mesmos seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. (CANDAUI, 1996, p. 149).

Considerando os modelos de formação contínua com as mesmas características citadas acima, Canário (2002) critica o fato de serem tratados, em relação à formação inicial, como um processo cumulativo e linear, como uma extensão dos processos escolares ao conjunto da vida profissional e não como um processo de educação permanente.

As diversas opiniões sobre formação continuada suscitam muitos argumentos e contra-argumentos entre os pesquisadores. Nóvoa (2008) fala do que ele chama de uma “avalanche” de publicações sobre o tema na década de 90, em que ele identifica dois grupos dominantes que ajudaram a produzir e disseminar um

[...] *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso que se multiplica em referência ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importâncias das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão, e da avaliação dos professores... [...] (NÓVOA, 2008, p. 22 – grifos do autor).

O primeiro desses dois grupos, segundo o autor, é formado por formadores de professores, pesquisadores da área das ciências da educação e da didática, grupos responsáveis por trabalhos internacionais que têm como marca discursiva a do professor reflexivo. Do segundo grupo, fazem parte consultores ligados a grandes organizações internacionais, como OCDE, Unesco, União Europeia.

Houve a expansão desses dois grupos, juntamente com a expansão da “indústria do ensino”, e aí é que se situa a questão que o autor propõe discutir: todo o discurso produzido e divulgado nos últimos anos não é do professor, mas de quem fala em seu lugar. Não é a voz do professor, mas de quem ocupa o seu território e,

defendendo mais presença e voz dos professores, acrescenta que jornalistas, especialistas, colunistas falam enquanto os professores se silenciam e perdem visibilidade social.

Em se tratando da valorização e da superação de toda a problemática que diz respeito à profissão do professor, o autor diz que

[...] o excesso de discurso esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo com o que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer (NÓVOA, 2008, p. 23).

Na busca de soluções para os problemas apresentados, Nóvoa (2008) propõe três medidas importantes: a primeira é que os professores assumam as suas formações entre seus pares; a segunda é haja menos burocracia nas regulações externas da vida do professor, dando-lhes mais autonomia e possibilidades de colaboração entre os pares; a terceira é que os professores tenham presença e voz nos espaços públicos, possibilitando que falem de sua atividade e profissionalidade.

No entanto, para Nóvoa (2008), as possibilidades de mudanças, de termos um professor pesquisador, reflexivo e colaborador na formação dos seus pares, não será viável se as políticas não valorizarem os saberes dos professores e suas atuações.

A relação entre desenvolvimento profissional e políticas públicas que apoiam a profissão docente como as citadas acima por Nóvoa parecem dissonante à origem da profissão docente e sua “[...] herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico [e] controlo político [...]” (GARCÍA, 1999, p. 145).

É comum que se relacione a profissão docente e sua atuação ao poder do Estado, relação essa que, segundo Nóvoa (1995b), existe desde o surgimento da profissão com o Estado substituindo a igreja no ensino das massas e legitimando-se no poder numa área-chave do processo de reprodução social, assumindo também sua profissionalização. Segundo o autor, “as escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas [...]” (NÓVOA, 1995b, p. 16). Sobre o assunto, o autor traz o que ele chama de paradoxo:

[...] a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (NÓVOA, 2008, p.22).

É como se, quanto mais o professor tenha autonomia de suas funções, mais o Estado sinta a necessidade de controlar suas ações e tolher sua liberdade.

Se essa relação de poder e controle pelo Estado existe na formação inicial, na formação continuada não é diferente. Para Libâneo (2004), Salles e Russeff (2003) e em Brasil (2002) o poder público tem a o dever de criar políticas de formação continuada para os seus professores. O problema é que, conforme diz Nóvoa (1995b, p. 22), “a formação continuada tende a articular-se com o sistema [...]” tolhendo a autonomia e prejudicando o desenvolvimento profissional do professor.

Todavia, se há crítica com relação ao poder ou o controle do Estado sobre a formação continuada de professores, há também crítica à ideia de os professores terem total autonomia para construir e gerir sua formação enquanto grupo e autoformação enquanto indivíduos. Há também críticas quanto ao entendimento de que seu lugar de trabalho, a escola, seja o único lugar da verdadeira formação continuada, sendo esta da responsabilidade dos professores, conforme defendido com mais ou menos afinco pelos autores citados. Salles e Russeff (2003) chamam a atenção para o quanto se retira do Estado o compromisso e a responsabilidade com a qualidade da educação e o quanto se coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação nos professores ao considerar a escola como único lugar possível para a formação continuada.

A ideia de que é somente na escola que a formação continuada deve ocorrer e que os professores devem ter autonomia para realizar sua formação continuada baseada somente nas necessidades e concepções dos membros daquele grupo faz com que, segundo Salles e Russeff (2003, p. 75), o sistema perca sua ideia de organismo e de unidade, liberando o Estado da sua responsabilidade não apenas:

[...] como mantenedor dos meios e condições necessárias à realização de programas de formação continuada de professores, mas também como executor de políticas de interesse geral voltadas para a manutenção da escola pública de qualidade e para todos.

Para esses autores, assim como para Pantoni et al. (2009), a formação continuada na escola é importante, mas esta não é e nem deve ser o único lugar possível de uma formação continuada de qualidade.

Em suas críticas, Salles e Russeff (2003, p. 75) dizem que a formação continuada centrada na escola é um “[...] grave equívoco disfarçado de boa intenção [...]” e chamam a atenção para:

[...] o quanto essa conduta “autonomista” tem proximidade das teses da reforma neo-liberal do Estado que pregam como solução para a atual crise institucional o modelo do Estado mínimo, esvaziando-lhe, progressivamente, a ação moderadora e reguladora perante a sociedade e, por conseguinte, subtraindo-lhe, também progressivamente, todas as responsabilidades sociais e políticas (SALLES; RUSSEFF, 2003, p. 75).

Percebe-se que formação continuada é um tema vasto e que ainda se tem muito a debater. Enquanto Nóvoa (2008) defende uma total autonomia dos professores em suas formações, e Canário (2002) defende a não ruptura entre formação inicial e continuada, Salles e Russeff (2003) argumentam defendendo a participação do poder público em proposições de formação continuada e uma demarcação clara entre as atividades que fazem parte da formação inicial e da formação continuada. Independentemente das justificativas e do como fazer, o que todos os autores têm em comum é que os professores, diante de uma atividade tão complexa quanto a docência, e diante de tantas mudanças sócias e tecnológicas que adentram a escola, necessitam da formação continuada em serviço.

2.2 Formação inicial e formação continuada de professoras da Educação Infantil

Uma das mais antigas referências na legislação brasileira à necessidade de formação mínima em curso normal de nível médio para atuar na Educação Infantil, segundo Bodnar (2013), se deu em 1974, na indicação nº 45 do Conselho Federal de Educação. Avanço maior se deu, no entanto, quando a Constituição de 1988 determinou o atendimento de crianças de zero a seis anos como parte do sistema educacional como direito das crianças, dever do Estado e opcional para as famílias. As instituições responsáveis por esses atendimentos, muitas vezes ligadas à igreja ou alguma organização da sociedade civil, passam a ter outras funções, que diferem do assistencialismo que prevalecia nos atendimentos até aquele momento.

Com isso, um novo perfil de profissional, com novas exigências também, começava a se fazer necessário, já que se exigia, até então, em alguns lugares, como nas creches da rede municipal de São Paulo, por exemplo, ter idade mínima de 18 anos e o que, à época, era chamado de 1º grau incompleto (SCARPA, 1998).

Diante desse contexto, algumas instituições, por meio de parcerias, optaram por fazer a formação dessas educadoras. Esse foi o caso do projeto Capacitar, da antiga Crecheplan (hoje o Instituto Avisa Lá⁸), que “[...] iniciou em janeiro de 1994 um projeto de formação em serviço junto a 6 entidades sociais de São Paulo e 6 de Osasco, pertencentes à rede conveniada de creches dos respectivos municípios” (SCARPA, 1998, p. 24).

Em 1996, com a promulgação da LDBEN nº 9.393/96, a exigência de nível superior (mais tarde admitida como mínima a formação em magistério de nível médio) ou treinamento em serviço intensificam esse processo, em que muitas educadoras leigas passam a ser professoras, seja pelo ingresso autônomo em um curso de Pedagogia ou pelo incentivo e colaboração do poder público, conforme ocorreu em vários municípios, promovendo cursos de treinamento para manter as educadoras das creches de suas redes municipais.

O que se pode constatar é que, em virtude dessa nova exigência de formação mínima para atuar na Educação Infantil, em especial porque, a princípio, a exigência mínima era de nível superior, houve, conforme constatou a citada pesquisa de Fürkotter et al. (2014), uma intensificação na busca por formação em nível superior.

Porém, ainda que tenham mudado as exigências de formação mínima e ainda que tenha acontecido essa “corrida” pela formação em curso superior, Baptista (2014) chama a atenção para a qualidade deficitária da formação desses profissionais.

Baptista (2014) diz isso considerando, por exemplo, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As disciplinas com ênfase em Educação Infantil ficaram, do ano de 2003 ao ano de 2008, apenas como optativas para as alunas cursarem, o que significa que, ao final do curso, possivelmente, alunas se formaram habilitadas para atuarem na Educação Infantil sem nunca terem cursado uma disciplina que tratasse desta etapa da Educação Básica. A mesma autora ainda trata da necessidade de, além das disciplinas específicas sobre a Educação Infantil, que os temas relacionados a essa etapa também perpassem as disciplinas:

[...] que abordam fundamentos teóricos da Educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação);

⁸ O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental que atua, desde 1986, oferecendo cursos e diversos programas de formação continuada à distância ou presenciais para professores e gestores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O instituto também atua por meio de publicações de diversos materiais audiovisuais e impressos como livros e uma revista de publicação trimestral, Avisa Lá, com sua última publicação em novembro de 2017.

conhecimentos relativos aos sistemas educacionais (Política e Administração de Sistemas, Gestão escolar, Política educacional, Teorias do Currículo); disciplinas que fornecem instrumentais para atuação do professor, tais como: Alfabetização e Letramento, Fundamentos e Metodologia do ensino “de” e Atividades Complementares contemplam aspectos relacionados à criança de zero a seis anos e seu processo de apropriação e construção de conhecimentos (BAPTISTA, 2014, p.39).

Para Pantoni et al. (2009), ainda que haja avanços na legislação no que diz respeito às exigências para atuar nessa etapa ou nas proposições e discussões que trazem os documentos sobre atuação com crianças pequenas, ainda não há um avanço da qualidade do trabalho na mesma proporção, assim como não têm ocorrido avanços na formação continuada, sendo que muitas instituições sequer têm condições para que esta ocorra.

Para Salles e Russeff (2003), Libâneo (2004), Nunes et al. (2005) e Brasil (2012), é papel do poder público, por meio das suas secretarias municipais ou estaduais, implementar políticas de formação continuada. O problema é a qualidade dessa formação e a concepção não apenas de formação continuada, mas também de Educação e de Educação Infantil que se tem (NUNES et al., 2005).

Como resquício de seu histórico de assistencialismo, caridade e indefinição profissional, muitas vezes, entende-se que, para esse grupo, pode-se oferecer qualquer formação continuada ou nenhuma formação continuada. Outra situação comum era que esse grupo ficasse com o que sobrasse das políticas de formação continuada para os profissionais do Ensino Fundamental, ainda assim, começando sempre pelas professoras das turmas de crianças mais velhas.

Durante um longo período, os professores da Educação Infantil brasileira ficaram à margem das políticas nacionais de capacitação em serviço. Poucas e assistemáticas ações de capacitação eram ofertadas pelos municípios. Muitas dessas ações se restringiam a palestras, conferências, reuniões promovidas por editoras ou grandes empresas interessadas na venda de materiais didáticos (BAPTISTA, 2014, p. 42).

A partir de uma pesquisa sobre formação continuada para professoras da Educação Infantil promovida pelos municípios do Estado do Rio de Janeiro, Kramer, Nunes e Carvalho (2014) constataram que a Educação Infantil não costuma ser objeto de políticas públicas de formação das secretarias municipais de educação, e que, quando há formação, faltam critérios de qualidade pois as políticas de formação são marcadas pelo partidarismo e paternalismo, gerando uma falta de legitimidade, que,

por sua vez, repercute nas escolas com professoras resistindo às imposições vindas das secretarias.

Às vezes, a questão do partidarismo – querer deixar a sua marca – atrelada à concepção equivocada de formação pode surtir efeitos indesejados. Nunes et al. (2005), em uma pesquisa sobre formação continuada em serviço, encontraram, em algumas secretarias municipais de educação, diversas modalidades. Uma dessas secretarias promoveu 57 cursos em um ano para os professores da rede; ao término do ano, o grupo responsável pela organização dessa formação chegou à conclusão de que esses cursos não promoveram nenhuma mudança nas práticas dos docentes. É muito comum ainda oferecerem formação continuada em forma de oficinas, nas quais os professores aprendem técnicas, modelos de atividades para serem aplicadas e replicadas junto às crianças. Percebe-se que, costumeiramente, essas são atividades sem nenhuma articulação entre si, sem continuidade ou possibilidade de reflexão.

Esse tipo de formação acaba reforçando o que já é muito comum: professoras que propõem atividades para as suas turmas de forma mecânica e intuitiva, e, ainda que sejam atividades boas e produtivas do ponto de vista do desenvolvimento das crianças, as professoras não conseguem explicar o que fizeram e por que fizeram. É a dificuldade de articular a teoria à prática refletindo sobre suas ações (PANTONI et al., 2009).

Um dos desafios da formação continuada, segundo Nunes et al. (2005) e Pantoni et al. (2009), é tornar contáveis as experiências das professoras para que essas possam refletir sobre suas ações e, assim, transformá-las e recontá-las, e, dessa forma, serem autoras dos seus trabalhos e produtoras de saberes.

2.3 O posicionamento da pesquisadora

Entre as diversas possibilidades de formação continuada, Davis (2012) destaca, a partir das pesquisas realizadas, dois grupos de propostas. O primeiro tem a atenção centrada no professor e pressupõe que:

[...] I uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão; II formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; III os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma

visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS, 2012, p.12).

O segundo grupo tem a atenção da formação continuada voltada para a equipe pedagógica na qual se encontram professores e gestores (Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola). Compreendem o local de trabalho, a escola, como o lugar onde a formação continuada deve, preferencialmente, ocorrer. Esse grupo se subdivide em dois grupos:

I aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; II aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS, 2012, p.12).

Possivelmente pelo meu histórico descrito na introdução, tendo a defender a formação continuada voltada para o desenvolvimento das equipes escolares e o Coordenador Pedagógico como um formador local, um articulador e mobilizador da equipe na construção ou na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Entre tantas outras atribuições, o Coordenador Pedagógico tem a função de oferecer “[...] apoio e sustentação às equipes de professores na execução dessas atividades” (DAVIS, 2012, p. 15).

Esse apoio e sustentação para que o professor possa aprimorar a sua prática por meio de estudos teóricos que possibilitem refletir e ressignificar a sua prática se dá por meio das ações de formação continuada na escola, sob a liderança do Coordenador Pedagógico, que deve, juntamente com a sua equipe, ter autonomia para definir o foco do trabalho formativo a partir das questões que surgem na própria escola.

A formação na escola, no entanto, não exclui outras possibilidades de formação continuada que se articulem a esta e não pode ser vista como a única ou a verdadeira (SALLES; RUSSEFF, 2003; NUNES et al. 2005). É possível, inclusive, que, em tempos e espaços reservados à formação nas escolas, aconteçam atividades meramente instrumentalizadoras, descontextualizadas e autoritárias.

Alinho-me ao que defende Salles e Russeff (2003) quanto à importância de não se deixar esvaziar a responsabilidade legal do Estado em promover educação de qualidade e, nesse sentido, se entendermos que a formação continuada é um dispositivo para se ter uma educação de qualidade, cabe ao poder público

implementar e promover ações de formação continuada que dialoguem e apoiem a formação continuada que ocorre na escola, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim como os autores acima citados, Shigunov Neto e Maciel (2011) também defendem a ideia de que a negação de qualquer intervenção do Estado na educação faz parte de uma política neoliberal que quer tornar a escola uma empresa e a educação, mercadoria. Segundo esses autores, “a eficiência do sistema educacional e a qualidade total na educação, segundo os neoliberais, serão atingidas somente quando não houver mais a intervenção do poder público nas políticas educacionais e se consolidar o tão almejado mercado educacional” (p. 52).

Moriconi (2017) traz cinco características que a formação continuada deve ter para ser eficaz. São elas: ter foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; fazer uso de métodos ativos de aprendizagem; ter participação coletiva dos professores; ter duração prolongada; ter coerência com as necessidades dos professores, com as políticas educacionais e com as pesquisas atuais.

Na realidade, essas características são necessárias e possíveis tanto nas formações continuadas nas escolas quanto para as que ocorrem em outros espaços, por meio dos programas de formação continuada promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação para os professores que fazem parte da sua rede. Essas modalidades de formação continuada precisam ser vistas como complementares, e não excludentes.

2.4 As pesquisas com a temática da formação continuada na Educação Infantil

Para compor este trabalho, foi importante realizar um levantamento sobre publicações referentes ao tema da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca na CAPES foi pelo termo “formação continuada Educação Infantil”, sem as aspas, entre os anos de 2012 até 2017. O resultado foi de 100.896 teses e dissertações. Outras formas de buscas foram feitas com resultados de uma magnitude que ainda não possibilitava a análise. A busca pelo mesmo termo entre aspas teve

como resultado doze publicações, sendo dez dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Na BDTD, a busca a partir do mesmo termo e período resultou em nove teses e 22 dissertações, dentre essas, duas coincidentes com as do banco da CAPES.

André (2011), a partir de uma pesquisa sobre teses e dissertações sobre formação de professores entre os anos de 1990 e 1998, conclui que a formação continuada é relativamente pouco estudada, sendo 17% das pesquisas sobre formação de professores. Entre os trabalhos encontrados, segundo a mesma autora, a maioria investiga programas oficiais oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação.

No caso dos 43 trabalhos encontrados, onze investigam formações oferecidas pelas SMEs, 18 investigam formações diversas, como cursos, grupos de estudo, ou partem de diversas formações que os sujeitos da pesquisa tiveram após a formação inicial e 14 têm a escola como *lócus* de formação continuada, o que representa um avanço.

Dentre as pesquisas sobre formação continuada no âmbito da escola, Borges (2015), a partir do seu estudo envolvendo duas pré-escolas de São Bernardo do Campo/SP, concluiu que a formação que acontece na escola é mais ampla do que sugerem as orientações municipais e que há, mesmo nesses espaços, pouco protagonismo docente nas atividades formativas.

A pesquisa de Freitas (2014) envolve quatro escolas de Educação Infantil com formação continuada sobre o brincar em uma parceria da SME com outras instituições privadas. Para a autora, as ações formativas na escola não se aprofundaram no tema e não provocaram as necessárias reconstruções dos saberes dos professores.

No entanto, Gonçalves (2012), em sua pesquisa sobre os modelos de formação continuada e suas relações com as soluções para os problemas da sala de aula, com foco na formação para o ensino da leitura para as crianças pequenas, constatou avanço nas proposições das professoras a partir das ações formativas na escola.

Godoi (2015), em sua pesquisa sobre como se dão as ações de formação continuada em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, dá luz às dificuldades encontradas pela Coordenadora Pedagógica para fazer formação continuada, uma vez que os grupos de professoras, inclusive as que compartilham da mesma turma do período integral, não têm momentos formativos juntas, dificultando a formação continuada na sua coletividade.

A pesquisa de Schiessl (2017) trata das diversas demandas do Coordenador Pedagógico, entre elas, a demanda formativa. A autora conclui que o CP somente fará o seu papel de formador local se ele também vivenciar um processo permanente de formação.

Essas pesquisas mostram que, ainda que a escola seja o espaço privilegiado para formação continuada, somente esse fator não é garantia de uma formação que problematize a prática ou contribua com a reflexão e o desenvolvimento profissional do grupo.

Sousa (2017), investigando as ações de formação continuada desenvolvidas pelos municípios que fazem parte da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), constatou que não há investimento em formação que levem em conta as especificidades da Educação Infantil, e os estudos de Chaves (2015) discutem as possibilidades de qualificação docente a partir de um programa da SME voltado para a formação continuada para professores e concluem que muitas das ações formativas do programa investigado foram pouco reflexivas e que os professores, sujeitos de sua pesquisa, avaliaram que o programa colaborou parcialmente com as suas práticas, mas acharam importante um espaço para trocas de experiências fora do espaço escolar.

A tese de Oliveira (2014) tem como contexto as políticas de formação continuada do município de Anápolis/GO, onde, segundo a autora, a formação continuada para as professores e gestores da Educação Infantil iniciou em 2012. Para Oliveira (2014), as políticas de formação continuada são importantes para a profissionalização dos professores, porém, o que ela observa em sua pesquisa, conforme apontado também por Sousa (2017), é que, para esse segmento da educação, são reservadas ações pontuais e descontinuadas, como seminários, palestras, palestras motivacionais, cursos por meio de sistemas apostilados.

Sousa (2017) traz uma lista dos temas tratados pelas formações continuadas nos municípios que fazem parte de sua pesquisa, e o número de temas voltados para a saúde e alimentação é alto, se comparado aos demais temas.

Dentre os trabalhos encontrados, a quantidade de teses e dissertações com foco na formação continuada dos professores é muito maior do que as que têm os gestores como foco. São 31 pesquisas tendo os professores como sujeitos, quatro com professores e gestores como sujeitos e apenas um envolvendo a formação dos formadores de professores. Esse único trabalho é de Gastaldi (2012), que investiga a

formação continuada a partir da parceria da SME de Curitiba/PR com o Instituto Avisa Lá, em ações envolvendo a equipe técnica da SME e os gestores das escolas, responsáveis pela formação local. A autora relata a aceitação dos formadores para uma proposta de formação colaborativa, que considere as especificidades da Educação Infantil, aponta a necessidade da construção de uma identidade dos formadores e destaca uma maior autonomia dos gestores e professores nos seus trabalhos nas escolas daquela rede.

As pesquisas de Gastaldi (2012), Oliveira (2014) e Chaves (2015) se relacionam com esta pesquisa à medida que também investigam resultados de programas de formação de Secretarias Municipais de Educação, porém com resultados diferentes. Enquanto as professoras, sujeitos da pesquisa de Chaves (2015) veem a formação colaborando parcialmente com as suas práticas, Oliveira (2014) encontrou ações formativas pontuais e descontinuadas, que não consideram a especificidade da Educação Infantil. Esta pesquisa que aqui se apresenta, assim como a de Gastaldi (2012), tem resultados positivos apontados pelos sujeitos que delas fazem parte.

Diante do exposto até aqui, pode-se resumir das seções, “Educação Infantil” e “Formação de professores: um desafio atual para um problema antigo” que, conforme Marin e Giovanni (2006), a formação de professores tem problemas antigos, que vão desde a qualidade da formação, o afrouxamento das exigências para ingresso nos cursos de formação de professores, até a falta de rigor nos critérios de contratação de professores formadores. Segundo essas autoras, assim como Galindo (2004) e Gatti (2010), há uma falta de identificação inicial com a profissão, sendo a escolha motivada, muitas vezes, pela falta de opção por outras formações em nível superior. Há, ainda, problemas de ordem metodológica, como o ensino baseado na racionalidade técnica e a distância entre a teoria e a prática, conforme aponta Schön (1995; 2000).

No caso da Educação Infantil, com sua origem no assistencialismo (OLIVEIRA, 2013; DROUET 1995), a exigência de formação inicial equiparada com os demais professores da Educação Básica I é consolidada somente em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96. Baseado em Oliveira (2013) e Vieira (2013b), pode-se dizer que, como consequência da sua história, o avanço na legislação que garante a Educação Infantil como parte da Educação Básica não tem se bastado para garantir paridade dos direitos dessas profissionais com os profissionais dos demais níveis de

ensino, no que diz respeito à formação, salário, condições de trabalho ou reconhecimento social da profissão. Como consequência dessas características, é a faixa etária com maior atuação de mulheres.

Os cursos para formar professores, conforme Kiehn (2009), Gatti (2010), Baptista (2014) e Gomes (2017), também não têm a formação de professores para a Educação Infantil como prioridade. Faltam, segundo essas autoras, quantidade e qualidade em abordagens de temas relacionados a essa faixa etária. Nesse sentido, pode-se concluir que, se falta identificação inicial como motivação para a escolha da docência, esse é um problema ainda maior quando se trata da escolha pela docência com crianças pequenas.

A formação continuada para os professores da Educação Infantil, seguindo a lógica da formação inicial, tem sido deixada para o segundo plano em detrimento de ações formativas para os professores a partir do Ensino Fundamental. Como afirma Baptista (2014), esse segmento tem ficado à margem das políticas públicas para a educação ou, conforme a mesma autora e Nunes et al. (2005), lhes são oferecidas palestras, oficinas ou outras atividades sem que essas tenham relação com as suas necessidades formativas.

Exposto isso, segue a próxima seção, na qual é descrita e discutida a metodologia da pesquisa.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, as participantes, os instrumentos, os procedimentos e a análise dos dados. É importante dizer que, durante o percurso da pesquisa, algumas opções metodológicas foram feitas e refeitas, escolhidas ou preteridas, na tentativa de alcançar os objetivos da pesquisa da forma mais satisfatória possível (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Outra questão a ressaltar é que, embora me sentisse à vontade na condição de pesquisadora de um programa de formação no qual eu fora pessoalmente envolvida, empenhei-me em fazer escolhas que me ajudassem no distanciamento necessário para não influenciar os resultados, ainda que seja questionável a possibilidade de total e absoluta neutralidade em qualquer pesquisa (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), e que, segundo Thiollent (1984), seja de qual for a abordagem, não é possível garantir que não haja nenhuma distorção na interpretação dos dados.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, ainda que apresente importantes elementos quantitativos. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco características que a definem como tal. Essas características, embora importantes, segundo os próprios autores, podem estar presentes em graus diferentes e podem-se encontrar pesquisas qualitativas que não tenham todas essas cinco características. Destaco as três que mais se relacionam com esta pesquisa e os motivos pelos quais se relacionam:

- a) *A investigação qualitativa é descritiva*: ainda que seja feito uso de questionários, e neles existam questões objetivas e subjetivas, mesmo que as questões subjetivas sejam categorizadas e quantificadas, os números são lidos pelo viés qualitativo (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), ajudando a descrever os resultados. Thiollent (1984) diz que, em Educação, costuma-se privilegiar os enfoques qualitativos da pesquisa, porém, que do ponto de vista geral das ciências, chega-se a um melhor resultado quando se faz uso tanto da abordagem quantitativa, quanto da qualitativa, mas reconhece que, a depender da característica da pesquisa, uma ou outra abordagem é mais apropriada e, por isso, mais evidenciada.

- b) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:* ainda que a observação do processo não tenha coincido com a pesquisa e não tenha se dado de forma intencional e nem com a metodologia necessária, fazer parte do programa de formação ajudou a conhecer e valorizar esse processo como parte da pesquisa. Outro aspecto importante é a busca pelo aspecto processual da formação dessas professoras, implícitos ou explicitados nos questionários.
- c) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:* ao participar do programa de formação investigado por essa pesquisa, as professoras construíram significados para essa experiência e para a relação estabelecida com a sua própria formação continuada que permeiam suas respostas. Ou, como dizem Bogdan e Biklen (1994), “[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p. 51).

Foi também no percurso da pesquisa que se tornou compreensível que, conforme esclarece André (2013), não é fácil classificar ou tipificar uma pesquisa. Nem sempre ela se enquadra em um nome. No mesmo artigo, ela traz outra contribuição importante para esclarecer aspectos relacionados a essa questão:

Na perspectiva das abordagens qualitativas não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Nesse sentido, conforme as orientações de André (2013), de que mais importante do que dar um nome à pesquisa é explicitar de forma detalhada o caminho percorrido, após apresentar as participantes e instrumentos, seguirão maiores detalhamentos das ações relacionadas à pesquisa.

3.1 Professoras a quem os questionários foram encaminhados

A pesquisa buscou a participação de todas as professoras de crianças de três a cinco anos de idade que tivessem participado do programa de formação nos anos de 2012 a 2016. A participação se deu por meio de respostas aos questionários que lhes foram entregues ou e-mails reencaminhados pelos gestores de suas escolas de atuação.

Tabela 1 – Questionários encaminhados e questionários respondidos

Questionários entregues ou enviados por e-mails	Questionários respondidos	Questionários devolvidos em branco	Questionários não devolvidos
707	327 (46,25%)	67 (9,48%)	313 (44,27%)

Fonte: dados da pesquisa.

No período do envio dos questionários (novembro a dezembro de 2017), a rede municipal de ensino de São José do Rio Preto contava com 175 docentes atuando com crianças de três anos de idade e 532 docentes atuando com crianças de quatro ou cinco anos de idade, totalizando 707 docentes. Dentre esses, 701 eram mulheres (99,15%) e seis eram homens (0,85%), portanto, um número maior do que a média nacional que, conforme apontou Vieira (2013b), era de 97%. Ainda confirmando o que constata a mesma pesquisa de Vieira, de que quanto menor é a criança, menor é a presença de professores homens, os seis professores citados atuavam com crianças de quatro e cinco anos de idade, portanto, nenhum professor do sexo masculino atuava com crianças de três anos de idade, ou mais novas, naquele período.

Quanto ao regime de contratação, a proporção de professoras estatutárias era maior entre as que atuavam com crianças maiores, corroborando, novamente, com o que diz Vieira (2013b), de que, quanto menor a criança, piores são os vínculos empregatícios. Conforme quadro abaixo, é possível identificar uma diferença proporcional, ainda que pequena (mais de 7%) entre as professoras de crianças de três anos de idade e as professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade.

Tabela 2 – Regime de contratação – professoras de crianças de três anos de idade e de crianças de quatro e cinco anos de idade

Professoras de crianças de três anos de idade		Professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade	
Estatutárias	Celetista	Estatutárias	Celetistas
124 (70,86%)	51 (29,14%)	416 (78,19%)	116 (21,8%)

Fonte: elaboração própria a partir de dados da demandanet de dez./2017.

É importante destacar que o município tem feito concursos para professor de Educação Básica I (PEB I) sem separar por faixa etária de atuação, porém, nas escolhas das escolas e classes, as turmas de crianças menores tendem a ser atribuídas às professoras menos pontuadas, normalmente, as contratadas.

3.2 Instrumentos da pesquisa

A pesquisa contou com dois tipos de instrumentos. Para os objetivos de descrever o programa de formação, caracterizá-lo, descrever sua metodologia, seus objetivos e conteúdos, foram utilizadas documentações do acervo pessoal desta pesquisadora, como pautas dos encontros formativos, relatórios elaborados pela equipe técnica, anotações individuais, e-mails trocados entre a equipe técnica e a assessoria externa.

Para os objetivos de caracterizar as professoras participantes do Programa; relatar mudanças nas práticas diárias constatadas pelas professoras participantes a partir das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; descrever e analisar contribuições e limitações do Programa apontadas, pelas professoras participantes, para sua prática docente diária, foi utilizado questionário.

O questionário foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, com o cuidado de fazer constar dele somente perguntas que fossem essenciais para os objetivos levantados (GIL, 2008) e foi dividido em duas partes.

A primeira tinha uma questão com várias subdivisões, que diziam respeito à caracterização da professora, ao perfil. Oito dessas subdivisões com questões objetivas, o que Gil (2008) chama de *questões sobre fatos*. A última desse grupo de questões é subjetiva, sobre os motivos da escolha pela Educação Infantil; é o que Gil (2008) chama de *questões sobre atitudes e crenças*.

A segunda parte do questionário diz respeito ao programa de formação investigado, contando com sete questões, sendo a primeira também objetiva, que diz respeito à identificação do ano de participação no programa de formação e turma de atuação da professora (Maternal II, 1ª e 2ª etapas); a segunda, subjetiva, porém, com valores numéricos a atribuir à formação e, as demais questões, subjetivas, abertas e descritivas, nas quais as professoras puderam escrever livremente suas próprias respostas. Essa opção foi feita pois, ainda que ela mais facilmente afugente candidatos a responder, uma vez que é necessário redigir um texto, ainda que seja também mais difícil categorizar e tabular, ela permite investigações mais precisas e profundas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Optou-se por fazer uso de um vocabulário conhecido pelas professoras, vocabulário familiar usado durante o programa de formação continuada e, conforme orienta Gil (2008), que as questões fossem claras e não induzissem a nenhuma resposta.

3.3 Detalhamento das ações

Para fazer uso dos documentos pessoais, esses foram selecionados e agrupados conforme as possibilidades de uso para os objetivos da pesquisa relacionados à descrição do programa de formação.

Para os objetivos de caracterizar as professoras participantes e investigar suas concepções acerca do programa de formação, foi utilizado questionário, instrumento definido por Gil (2008, p. 121) como “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Seu uso se deu com o objetivo de chegar ao maior número possível de professoras participantes (cerca de 700) dispersas em vários pontos da cidade onde o programa de formação se deu. O questionário tem ainda a vantagem de permitir que as professoras respondessem quando achassem mais conveniente, além de possibilitar o anonimato das respondentes (GIL, 2008), o que era muito importante, principalmente considerando que a pesquisadora foi uma das formadoras do Programa.

Uma das primeiras ações importantes da pesquisa foi enviar o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para sua aprovação, o que ocorreu em 24 de outubro de 2017, com parecer favorável sob número CAAE 71470117.9.0000.5466.

A partir da aprovação, foi possível fazer chegar à cada professora, por meio dos gestores das escolas, um envelope contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1), o questionário (APÊNDICE 1) e uma carta com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa e as orientações para responder ao questionário (APÊNDICE 2). Para a escola, foi encaminhada, junto aos envelopes, a autorização da Secretária Municipal de Educação para a realização da pesquisa.

As professoras foram orientadas, por meio da carta, a responderem aos questionários e colarem as abas dos envelopes para que fosse garantido o anonimato das respostas. Os envelopes receberam um carimbo de identificação para que não houvesse extravio nas devoluções.

3.3.1 Dificuldades encontradas

Bogdan e Biklen (1994) alertam que se façam escolhas de forma que se torne acessível conseguir os dados necessários; orientam que é preciso prever dificuldades de deslocamento, por exemplo. Na impossibilidade de entregar pessoalmente em todas, a solução encontrada foi priorizar a entrega dos envelopes nas escolas com maiores probabilidades de terem professoras que participaram do programa de formação. As demais escolas receberiam todo o conteúdo do envelope por e-mail.

O programa de formação teve a participação das professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade durante os anos de 2012 a 2016, enquanto as professoras de crianças de três anos de idade participaram nos anos de 2015 e 2016. Haveria, portanto, de se priorizar as professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade, porque participaram por mais tempo do programa de formação, sem contar que, como consequência, mais facilmente seriam encontradas nas escolas.

Para saber quais escolas priorizar na entrega dos envelopes, estas foram agrupadas conforme a idade das crianças que atendiam.

Quadro 2 – As faixas etárias que as escolas atendem

Grupo A 56 escolas	A1 - 31 atendiam crianças de quatro e/ou cinco anos e crianças de três anos
	A2 - 25 atendiam crianças de quatro e/ou cinco anos
Grupo B 17 escolas	Atendiam somente crianças de três anos

Fonte: elaboração própria a partir de dados da demandanet de dez./2017.⁹

As escolas para as quais se priorizou a entrega dos envelopes foram as escolas dos grupos A1 e A2. Dentre as 17 escolas do grupo B, somente duas receberam os envelopes físicos; as demais, 15 escolas, receberam o conteúdo do envelope via e-mail.

Tabela 3 – Escolas que receberam os questionários físicos

	Escolas que receberam os envelopes	Escolas com a participação de professoras
Grupo A1	25	24
Grupo A2	23	20
Grupo B	2	2

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 – Escolas que receberam os questionários por e-mail

	Escolas que receberam por e-mail	Escolas com a participação de professoras
Grupo A1	6	2
Grupo A2	2	0
Grupo B	15	2

Fonte: elaboração própria.

As tabelas 3 e 4 apontam a quantidade de escolas nas quais houve a participação de professoras. Dentre as 50 escolas que receberam os envelopes, 46 (92%) devolveram questionários respondidos. No caso das 23 escolas que receberam

⁹ Os números nas tabelas representam apenas os dados de crianças de três a cinco anos de idade. Havia, nessas escolas, turmas de crianças menores e maiores, assim como outras escolas no município que atendem somente crianças mais novas ou mais velhas, que não foram consideradas por não fazerem parte dos interesses da pesquisa.

via e-mail, apenas seis (26,06%) tiveram professoras que responderam ao questionário.

Dentre as 73 escolas que receberam os questionários (físicos ou via e-mail), de 21 (28,77%) não houve nenhum questionário respondido.

O início das entregas dos envelopes e do envio dos e-mails se deu no mês de novembro e as últimas devoluções se deram no final de dezembro de 2017. As devolutivas se estenderam até o início de 2018, porém, grande parte dos envelopes com os questionários respondidos foram devolvidos em uma reunião de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa para Educação Infantil (PNAIC), no dia 16 de dezembro de 2017. Nem todas as professoras que não responderam ao questionário devolveram os envelopes com os questionários em branco.

Tabela 5 – Professoras que responderam ao questionário físico - envelope

Professoras que receberam o envelope	Professoras que devolveram com resposta	Professoras que devolveram em branco	Professoras que não devolveram
599	299 (49,92%)	67 (11,18%)	233 (38,9%)

Fonte: elaboração própria.

Tabela 6 – Professoras que responderam ao questionário enviado por e-mail

Professoras que receberam o e-mail	Professoras que responderam	Professoras que não responderam
114	28 (24,56%)	86 (75,44%)

Fonte: elaboração própria.

É importante destacar que os envelopes foram entregues aos gestores das escolas, Coordenador Pedagógico ou Diretor, para que entregassem a cada professora sob a sua gestão.

Sabendo da importância do papel dos gestores das escolas para o envolvimento e devolutivas das professoras, antes da entrega dos envelopes e envio dos e-mails, a pesquisadora aproveitou o ensejo em uma reunião com todos os Coordenadores Pedagógicos de escolas de Educação Infantil, como acontecia (e acontece) periodicamente pela SME, para informar sobre a pesquisa, falar da sua importância para as políticas públicas de formação continuada e como deveriam proceder diante da entrega dos questionários na escola. Os Coordenadores foram orientados a incentivar as professoras a responderem os questionários, falando da

importância da pesquisa para a formação continuada para professoras da Educação Infantil; que as professoras que não quisessem responder deveriam ser respeitadas; que as respostas das professoras eram sigilosas, portanto, receberiam os envelopes com o seu conteúdo e, após responder, entregariam esses envelopes lacrados aos seus gestores que, por sua vez, devolveriam à pesquisadora.

Quanto ao envio por e-mail, foram orientados a reenviar o e-mail às professoras sob sua gestão ou imprimir o conteúdo e proceder como os demais.

Os gestores, especialmente os Coordenadores Pedagógicos, tiveram, portanto, um papel fundamental na devolutiva das professoras.

Outro fator que interferiu na devolutiva das professoras foi o período em que os questionários chegaram a elas. Em final de ano letivo, as conjunturas não colaboram para professores participarem de qualquer pesquisa devido ao aumento da demanda de atividades burocráticas de suas responsabilidades, como avaliações, relatórios finais, fechamento de atividades com alunos, além das preocupações e tensões com as escolhas de novas escolas e/ou turmas.

3.4 Análise dos dados

Os questionários respondidos foram lidos e as respostas das professoras foram selecionadas, categorizadas e tabuladas para posterior análise e interpretação dos dados, conforme orientam Marconi e Lakatos (2003), passando pelas seguintes etapas:

- a) Seleção: nesse processo, examinam-se minuciosamente os dados a fim de detectar falhas, informações confusas, distorcidas ou incompletas;
- b) Codificação: nessa etapa, os dados são categorizados conforme se relacionem. “Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação dos dados, mas também a sua comunicação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167);
- c) Tabulação: nessa fase, dispõem-se os dados em tabelas ou gráfico para facilitar verificação das suas inter-relações podendo ser mais facilmente compreendidos e interpretados. “Os dados são classificados pela divisão em subgrupos de modo que as hipóteses possam ser comprovadas ou refutadas” (Ibidem).

Antes da leitura dos questionários, havia algumas categorizações previstas entre as respostas objetivas, como, por exemplo, se a professora atuava com crianças de três, quatro ou cinco anos de idade, se era contratada ou concursada, em quais anos participou do Programa, e atribuição de valor numérico a cada tema estudado durante o desenvolvimento do Programa, conforme o grau de contribuição ao trabalho das professoras. No entanto, a categorização e agrupamentos das respostas das perguntas abertas, de caráter livre, se deu a partir do processo de leitura observando palavras e expressões que surgiam nas respostas e sua relação com cada objetivo da pesquisa. Cada objetivo da pesquisa, portanto, se constituiu em um foco de análise.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os dados da pesquisa obtidos por meio da leitura e análise de documentação pessoal, começando pela descrição e caracterização do programa de formação, seus objetivos, conteúdos e metodologia. Precede essa descrição a contextualização e a legislação que embasou e impulsionou a implementação do Programa. Em seguida, são apresentados os dados obtidos por meio dos questionários, que apresentam a caracterização do grupo de professoras participantes do programa de formação continuada e suas concepções acerca do Programa no que tange às suas contribuições e limitações no apoio às suas práticas diárias.

4.1 O programa de formação continuada que contextualiza a pesquisa¹⁰

Com a garantia legal do direito à formação continuada em serviço, muitos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação, passaram a promover uma variedade de atividades sob esse pretexto, sendo eventos pontuais, isolados e desarticulados, como palestras, oficinas, seminários, cursos (BRASIL, 2002; NUNES et al., 2005, KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2014).

No município de São José do Rio Preto, antes e depois da LDBEN nº 9.394/96, também foi possível observar muitas atividades dessa natureza. As primeiras ações contínuas e duradouras, com estratégias que permitissem ou que melhor buscassem a reflexão por meio da prática, colocando a própria prática como objeto de reflexão e ressignificação, foram destinadas aos docentes do Ensino Fundamental. Somente tempos depois passou-se a ter formação continuada para as professoras das crianças de quatro e cinco anos de idade e, após um período, para professoras de crianças de zero a três anos de idade. Percebe-se, portanto, que a formação para professoras de crianças pequenas tem relação com a própria história da Educação Infantil.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um desses programas de grande relevância e alcance na rede pública municipal,

¹⁰ É importante ressaltar que todos os verbos para descrever o programa de formação estão no passado pelo seu recorte temporal, porém, após ser encerrado no ano de 2017, o Programa teve seu reinício em 2018.

destinado aos professores do Ensino Fundamental I, com 160h de duração, que tinha por objetivo dar condições aos professores para melhor alfabetizar seus alunos.

Conforme os professores do Ensino Fundamental foram atendidos, as vagas restantes foram oferecidas para às professoras da Educação Infantil, começando pelas professoras das crianças mais velhas, à época, de seis anos de idade, até chegar nas professoras de crianças de quatro anos de idade.

Não havia, até aquele momento, nenhuma política de formação que, de fato, fosse específica para a Educação Infantil, que tivesse caráter contínuo e alcançasse todas as professoras dessa faixa etária da rede municipal de educação.

Conforme pesquisa de Adrião et al. (2009), gestores de muitos municípios de pequeno porte, e em números menos expressivos, municípios de médio e grande porte, assumem a incapacidade de promover políticas de Educação e delegam a empresas privadas, em uma relação mercadológica, a responsabilidade total ou parcial da organização dos seus sistemas de ensino, por meio de compra de programas apostilados que vão muito além da apostila, não por acaso, denominados “sistemas de ensino”, pois envolvem também todo o material didático para os alunos, formação continuada e orientação aos professores, avaliação dos alunos e docentes.

Nunes et al. (2005), a partir de uma pesquisa sobre formação de profissionais da Educação Infantil, no estado do Rio de Janeiro, verificaram, nos discursos sobre implementação de políticas públicas para formação continuada de professores da primeira etapa da Educação Básica que, se, por um lado, alguns dizem não investir em políticas de formação por ter um número muito pequeno de professores, ter um número muito grande de professores também serviu como justificativa para o não investimento. No primeiro caso, a formação deixa de ser considerada um direito do professor e um direito do aluno, como beneficiário de uma Educação de qualidade, e passa a ser vista em uma relação de custo benefício. No segundo caso, o empecilho é a dificuldade de se fazer um projeto que alcance tal extensão. É por essas brechas que costumam entrar as propostas de sistemas apostilados que, segundo Adrião et al. (2009), representam uma verdadeira privatização do ensino público.

A partir dessas justificativas contraditórias, o que se constata é que o não investimento em políticas públicas de formação continuada, especialmente para professores da Educação Infantil, ocorre por falta de vontade política (NUNES et al., 2005).

Nesse sentido, um dos fatores que possibilitou a realização de um programa de formação continuada para professoras da Educação Infantil, com estratégias de ensino, conteúdos e objetivos específicos para essa faixa etária, foi a vontade política.

Em meados do ano de 2010, com três formadoras, sendo duas Coordenadoras Pedagógicas e uma Professora I, funcionárias públicas concursadas, que se afastaram das escolas de atuação e passaram a assumir a SME como local de trabalho, teve início a formação continuada para professoras da Educação Infantil com o tema Artes na Educação Infantil. Os encontros formativos se davam em locais amplos, como o Teatro Municipal, por exemplo, já que as turmas eram grandes, aproximadamente 80 professoras de crianças de três a cinco anos de idade, chamados, à época, de Maternal II, Jardim I e Jardim II. Para a realização desse trabalho, as formadoras contavam com assessoria externa a distância do Instituto Avisa Lá.

A atividade de formação continuada na SME é regulamentada por meio da Resolução SME 20/2009 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2009a), corroborada pela Resolução 09/2012 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2012), que prescreve quem pode ser formador:

Artigo 1º - A equipe de capacitação será composta por docentes ou especialistas da educação, efetivos, que atuam na Rede Municipal de Ensino, afastados do exercício do seu cargo ou emprego, para atuação no Departamento de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação.

E no seu artigo 5º, quais são as suas atribuições, no caso da Resolução 09/2012, denominando “Capacitadores”:

a) Atender às convocações do MEC e participar das orientações técnicas de outros convênios da Secretaria Municipal da Educação; b) Ministras aulas ou cursos para os docentes e especialistas da rede municipal de ensino; c) Acompanhar cursos organizados pelo departamento de capacitação; d) Participar de reuniões de estudos e produção de material; e) Atender às solicitações das unidades escolares para orientação de HTPC ou preparo de material, relacionados aos programas em desenvolvimento, através de reuniões na Secretaria Municipal da Educação.

A mesma Resolução, em seu artigo 9º, traz a possibilidade de a formação com professores ser realizada por professores formadores:

§ 1º - O Professor-Formador permanecerá na docência de sua classe e receberá uma carga suplementar para desenvolver a formação de seus pares e participar de formação na Secretaria Municipal da Educação. § 2º – A seleção dos Professores – Formadores obedecerá aos critérios que serão descritos em comunicado específico.

O Professor-Formado foi a opção para a diminuição dos números de professores por turma e para possibilitar outras frentes de trabalho da equipe técnica.

No ano de 2011 a formação direta com as professoras foi feita pelos Professores-Formadores. Os capacitadores (assim chamados na referida Resolução) faziam a formação desses Professores-Formadores que, por sua vez, faziam formação continuada com os seus pares, professoras de Educação Infantil da rede municipal. O tema em estudo continuou sendo Artes na Educação Infantil, as turmas eram de aproximadamente 25 professoras e as reuniões formativas se davam no prédio da SME.

Nesse mesmo ano de 2011, a Lei Complementar 340/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011a) altera a Lei Complementar 333/2011(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011b), que altera a Lei Complementar 138/2001(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001), trazendo, no seu artigo 1º, alínea c, as possíveis designações para os integrantes do quadro do magistério público municipal: “c) a capacitação e formação continuada de docentes e especialistas junto aos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação”. O parágrafo 2º do mesmo artigo traz a carga horária dos ocupantes dessa função:

Os docentes designados para atuarem junto aos Departamentos ou Unidades da Secretaria Municipal da Educação em funções de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão, administração escolar, orientação curricular, **capacitação e formação continuada de docentes e especialistas**, assessoramento e assistência técnica, cumprirão jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, considerando-se como carga suplementar a diferença de horas apurada entre esta jornada e a do docente (grifo nosso).

O parágrafo 4º do artigo 1º trata da denominação que o ocupante dessa função passa a ter: “Serão denominados **Professores Formadores/Capacitadores** os Docentes e Especialistas de Educação designados para atuar no Departamento de Capacitação para formação continuada de docentes” (grifo nosso).

Em 2011, por meio da Resolução 17/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011c), amparada na Lei Complementar 138/2001 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001), Lei Complementar 293/2009 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2009b), Lei Complementar 333/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011b) e Lei Complementar 340/2011 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011a), fica estabelecido que o cumprimento

do horário de Preparo de Material será alternado entre a escola e a SME. Sendo o Preparo de Material uma atividade de três horas, essa também passa a ser a duração de cada encontro do programa de formação, objeto desta pesquisa (2012-2016).

Os critérios para ser formador/capacitador ficam estabelecidos por meio de comunicados advindos da SME, conforme Resolução 20/2009 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2009a), reafirmada pela Resolução 09/2012 (SÃO JOSÉ DO RIO RPETO, 2012), na qual consta que “os critérios para seleção dos profissionais para atuar junto à gerência de capacitação, serão estabelecidos em comunicado específico, de acordo com diretrizes da Secretaria Municipal da Educação”.

Com o objetivo de ter na equipe de Formadores/Capacitadores, profissionais que atuassem na SME conforme ocorria com os formadores do Ensino Fundamental, a SME realizou, no final do ano de 2011, um processo seletivo com as normas, etapas do processo e critérios de seleção previstos em comunicado específico. Por meio desse processo, a partir do início de 2012, mais duas Coordenadoras Pedagógicas passaram a integrar a equipe de formadoras de professoras da Educação Infantil, a partir de então, com professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade.

A formação com essa nova equipe iniciou em maio de 2012, com encontros quinzenais para as professoras. Os conteúdos de trabalho eram um tanto gerais, voltados para as questões da rotina nas escolas de Educação Infantil.

O grupo de formadoras, assim como as gerentes do Departamento de Capacitação e do Departamento de Educação Infantil, a partir desses relatos e do conhecimento experiencial da rede de educação, avaliaram que havia questões importantes a serem discutidas sobre a organização de uma rotina que, enquanto categoria pedagógica, fosse favorável ao desenvolvimento das crianças. Achou-se por bem que esse seria um tema relevante para ser discutido nos encontros de formação do ano de 2012.

A parceria com Instituto Avisa Lá acabara no final do ano anterior (2011) e, para assessorar esse novo trabalho, a SME contratou a assessoria externa de uma estudiosa sobre a Educação de crianças pequenas.

Saber que o desenvolvimento profissional do adulto profissional se dá quanto mais a formação continuada se aproximar dos problemas vivenciados nos contextos de trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) não foi o suficiente para que a equipe tomasse as melhores decisões. O trabalho começou com objetivos muito voltados

para concepção e pouco para a problematização da prática, como é possível observar nos primeiros encontros, conforme Quadro 3.

As interações com as professoras nessas primeiras reuniões confirmaram o que já se supunha desde as reuniões com gestores: havia um problema com um aspecto importante da rotina, um tempo de espera demasiado das crianças em vários momentos, situações em que ficavam ociosas aguardando iniciar alguma atividade. Um desses momentos eram os horários de entrada e saída. Na entrada, por exemplo, era comum que as crianças ficassem sem nenhuma atividade até o fechamento dos portões¹¹.

A partir do segundo semestre, houve uma mudança de assessoria e os cantos de atividades diversificadas se tornaram o foco da formação. O grupo de formadoras entendeu que seria mais produtivo investir na reflexão sobre a prática das professoras a partir de uma atividade específica, tendo os temas gerais, como concepção de Educação Infantil e infância, aprendizagem e desenvolvimento, permeando essas reflexões.

Foi também a partir do segundo semestre do referido ano que a equipe passou a fazer uso, de forma mais consciente e consistente, da tematização da prática como estratégia formativa (WEISZ, SANCHES, 2009; LERNER, TORRES, CUTER, 2007b)¹². Assim, ancorados em estudos e análise de vídeos levados pelas formadoras, as professoras foram convidadas a planejar seus cantos com as suas turmas, filmar e trazer para a análise, reflexão e discussão de todo o grupo. As formadoras, a partir de um combinado prévio com algumas docentes e gestores, foram a algumas escolas para realizar a atividade junto às professoras e suas turmas e, assim, conhecer melhor a realidade das escolas, observar a atividade durante sua ocorrência, ser modelo de proposição e intervenção junto às crianças, criar vínculo, estabelecer confiança e ter mais elementos para a formação.

¹¹ Nas escolas da rede municipal de São José do Rio Preto, costuma-se ter um tempo entre a abertura e o fechamento dos portões que variam em torno de vinte minutos.

¹² Na subseção “A metodologia de formação continuada que contextualiza a pesquisa”, na página 116, trará os detalhes desta estratégia formativa.

Quadro 3 – Objetivos e conteúdos da formação - 2012

Encontros formativos	Objetivos	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir como se desenvolvem e aprendem as crianças da Educação Infantil • Refletir sobre o papel do professor como mediador na aprendizagem das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de criança • Concepção de ensino e aprendizagem
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir como aprendem as crianças e o que se ensina na Educação Infantil • Refletir sobre o papel do professor como mediador na aprendizagem das crianças • Levantar ideias sobre rotina 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de criança • Concepção de ensino e aprendizagem • Rotina
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar sobre a importância educativa da rotina para as crianças da educação infantil • Valorizar o planejamento semanal da rotina • Considerar os princípios da rotina dentro do planejamento semanal • Pensar nos cantos como uma importante atividade de livre escolha presente na rotina das crianças da Educação Infantil • Compreender quais aprendizagens podem ser construídas pelas crianças com a estratégia “cantos diversificados” e quais as principais intervenções do professor para favorecer essas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da rotina como reveladores de aprendizagem • Cantos diversificados como atividade dentro de um momento de livre escolha na rotina
4º e 5º	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmar o compromisso dos professores com a aprendizagem das crianças; • Analisar a própria prática a partir da organização dos cantos diversificados; • Planejar cantos diversificados considerando os princípios e tipos; • Organizar e sistematizar as questões levantadas em torno do tema “cantos diversificados”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantos diversificados como atividade dentro de um momento de livre escolha na rotina

continua

6º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre cantos diversificados considerando os princípios e tipos; • Organizar e sistematizar as questões levantadas em torno do tema “cantos diversificados”. • Refletir sobre a organização do espaço na proposta de cantos diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantos diversificados como atividade dentro de um momento de livre escolha na rotina
7º e 8º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre cantos diversificados considerando os princípios e tipos; • Organizar e sistematizar as questões levantadas em torno do tema “cantos diversificados”. • Refletir sobre a organização do espaço na proposta de cantos diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantos diversificados como atividade dentro de um momento de livre escolha na rotina
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição do encontro de formação por palestra com o escritor Ilan Brenman 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra com o escritor de livros infantis Ilan Brenmam
10º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a atividade de cantos diversificados com foco na roda de conversa; • Analisar as falas das crianças na roda de conversa como indicadores para o planejamento, organização e incrementação dos cantos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantos diversificados como atividade dentro de um momento de livre escolha na rotina
11º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o ano de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da formação

Fonte: retirado das pautas de formação/arquivo pessoal.

Para a formação do ano seguinte, havia uma dúvida, tratar de um tema que fosse muito próprio da Educação Infantil, como a brincadeira, por exemplo, ou práticas de leitura e escrita pelas crianças, conforme já ocorria com os professores do Ensino Fundamental.

Em avaliação no final do ano de 2012, as professoras apontaram o desejo e a necessidade se ter as práticas de leitura e escrita pelas crianças como tema de reflexão dos encontros de formação continuada do ano seguinte. Outros temas

também apareceram, como a Matemática na Educação Infantil e a continuação dos estudos de Artes, nessa ordem.

Optou-se pelas práticas de leitura e escrita, pois, além de ser de interesse do grupo de professoras, como esse conteúdo fazia parte da formação do Ensino Fundamental, seria uma forma dos professores da rede compreenderem que o mesmo tema, ainda que tenha suas especificidades nos diferentes níveis de ensino, tem a mesma concepção. Possibilitaria ainda uma visão longitudinal do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e a construção de um trabalho articulado e coerente desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental I.

Para esse novo trabalho, contratou-se uma nova assessoria externa e a primeira ação foi solicitar às escolas da rede uma amostra dos trabalhos sobre leitura e escrita que representasse a concepção do grupo de professoras sobre o tema.

A rede municipal de educação tinha aproximadamente 50 escolas que atendiam crianças de quatro e cinco anos de idade e quase todas colaboraram enviando as atividades.

Como resultado, obtiveram-se muitas escritas voltadas para o treino visomotor, memorização ou atividades com foco na aprendizagem das letras. A escrita do nome apareceu em alguns contextos sociais, como nomear pertences ou atividades, porém, sem proposições de reflexão sobre o sistema de escrita. A escrita de listas apareceu em contextos que as professoras chamavam de “escrita espontânea” e os textos memorizados apareceram com destaques nas palavras e letras.

A partir dessa constatação, foi dado início ao planejamento da formação do ano de 2013, no qual ocorreram 13 encontros formativos partindo das ideias e concepções presentes nos materiais enviados e das conversas com as professoras durante os encontros de formação.

No primeiro encontro formativo do ano de 2013, as professoras foram informadas do tratamento dado aos materiais enviados e sobre quais eram os objetivos da solicitação daquelas atividades, como foram organizadas e categorizadas pela equipe técnica e que suas qualidades estavam na reflexão e discussão que puderam provocar.

Ressaltamos que esse momento não é para classificar os materiais em BONS ou RUINS e sim levantar a concepção que sustenta tais propostas, pensar nos desafios, nas condições favoráveis para as crianças lerem e escreverem e na relação entre os objetivos e conteúdos das propostas (excerto da pauta do 1º encontro de formação/2013, grifo das autoras).

Nos dois primeiros encontros formativos, as formadoras se preocuparam em levantar os conteúdos que as professoras julgavam ser de alfabetização de crianças pequenas com discussões permeadas por análise de atividades práticas de leitura e escrita presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), documento amplamente divulgado e familiar às professoras da Educação Infantil da rede municipal. Do terceiro ao quinto encontro, o foco foi o nome próprio. Do sexto ao décimo encontro, o foco foram as práticas de leitura e escrita de listas pelas crianças.

Esse trabalho iniciou tratando de como analisar as escritas das crianças de forma a colaborar com o planejamento de atividades e intervenções que colaborassem com avanço dos conhecimentos das crianças.

A partir de um desses encontros, as professoras foram orientadas a proporem às crianças uma atividade de escrita de listas com um verdadeiro propósito comunicativo. Não era desejado um modelo formal de sondagem, muito menos uma situação de teste ou checagem sem contexto social, mas que as crianças escrevessem em uma situação de uso real da escrita. Para isso, as professoras receberam, por escrito, uma lista minuciosa de orientações que foram lidas e discutidas em grupo para que os problemas na realização da atividade fossem minimizados.

Os professores envolveram-se com a proposta e, como resultado, nos devolveram mais de 500 produções escritas de crianças pequenas. Como tínhamos muitas escritas, estabelecemos alguns critérios para a escolha de uma amostra que seria tomada como objeto de análise dos grupos de professores, nos encontros de formação da quinzena. Todas as escritas foram dispostas em uma grande mesa de forma que pudéssemos olhar uma a uma com o encantamento que nos permitimos vivenciar por estarmos diante de tantos saberes das crianças (SILVA et al., 2014, p. 42).

O antepenúltimo e o penúltimo foram dedicados ao estudo dos textos que se sabe de cor e seu potencial didático. Para começar o trabalho de formação, as professoras fizeram um levantamento dos textos de tradição oral em circulação nas suas escolas e em quais contextos eles apareciam. Foi destacada a importância do seu uso, principalmente nas brincadeiras.

Ainda que a equipe de formadoras tivesse feito um levantamento das atividades que circulavam nas escolas, para cada prática de leitura e escrita: nome próprio, listas ou textos que se sabe de cor, houve algumas atividades que permitiram um levantamento de concepção das professoras sobre aquele conteúdo. O estudo sobre

cada conteúdo foi realizado por meio de textos e análises de vídeos, às vezes de fora da rede e, em alguns encontros, produzidos pelas próprias professoras da rede pública municipal.

Durante o percurso desse ano, as professoras, juntamente com as formadoras, produziram atividades prototípicas envolvendo leitura e escrita do nome próprio e listas e suas orientações didáticas. Essas atividades foram transformadas em material de consulta e estudo sob o título de Módulo I e II e disponibilizado para todas as professoras no início do ano de 2014.

No penúltimo encontro, as professoras foram convidadas a escreverem sobre o seu percurso na formação, destacando o que foi mais significativo; esse percurso foi usado pela própria professora para fazer a avaliação da formação naquele ano.

Quadro 4 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2013

Encontros formativos	Objetivos	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Provocar a reflexão sobre a prática de leitura e escrita; • Compartilhar a construção do problema que justifica o projeto de formação no município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do problema que sustenta o projeto de formação; • Reflexão sobre as práticas de alfabetização presentes na rede municipal.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os professores na sua tarefa de analisar e planejar as atividades com foco na leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e planejamento de boas proposições de leitura feita pela criança.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o papel do nome próprio na alfabetização; • Construir critérios para o planejamento das atividades com o foco na leitura e escrita do nome. 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do trabalho com leitura e escrita do nome próprio.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita identificando, por meio da análise de atividades, boas propostas que levem as crianças a colocarem em jogo seus conhecimentos sobre a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do trabalho com leitura e escrita do nome próprio.

5º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o nome próprio na alfabetização; • Compreender a importância do momento do planejamento de atividades com o nome próprio; • Elaborar as orientações didáticas das atividades analisadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de atividades envolvendo o trabalho com o nome próprio.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do planejamento didático; • Refletir sobre como analisar as escritas das crianças; • Reconhecer os saberes que as crianças têm sobre a escrita; • Conhecer a devolutiva da sistematização feita no encontro anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento didático; • Escrita das crianças e suas ideias sobre escrita; • Análise de escrita das crianças; • Movimento de devolutiva da sistematização feita pelos professores.
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os saberes que as crianças têm sobre a escrita; • Usar os conhecimentos de análise de escrita das crianças para o planejamento de situações didáticas que envolvam a prática de escrever listas com vistas ao avanço da aprendizagem das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita das crianças e suas ideias sobre escrita; • Análise de escrita das crianças; • Orientações didáticas para o trabalho com listas.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Construir bons planejamentos de situações didáticas que envolvem a escrita de listas; • Refletir sobre o potencial comunicativo do cotidiano para o trabalho de alfabetização; • Organizar o tempo pensando nas atividades que compõem o campo de experiência de ler e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações comunicativas do cotidiano que contextualizam escritas de crianças; • Condições didáticas que favorecem a escrita de listas pelas crianças; • Rotina de alfabetização.
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Construir bons planejamentos de situações didáticas que envolvem listas; • Refletir sobre o potencial comunicativo do cotidiano para o trabalho de alfabetização; • Organizar o tempo pensando nas atividades que compõem o campo de experiência de ler e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações comunicativas do cotidiano que contextualizam leitura de crianças; • Condições didáticas que favorecem a leitura de listas pelas crianças; • Rotina de alfabetização.

continua

10º	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório de atividades que envolvam a leitura e escrita de listas; • Conhecer o que qualifica uma sequência didática; • Refletir sobre o planejamento de sequências didáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de sequências didáticas que envolvem leitura e escrita de listas.
11º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o planejamento de sequências didáticas que envolvem textos que se sabe de cor; • Compreender o potencial dessas atividades para a criança ler (Onde diz? Qual é qual?) e entender como se escreve; • Organizar uma sequência didática que envolva textos que as crianças conhecem de memória considerando os critérios que qualificam uma boa sequência de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências didáticas que envolvam a leitura e a escrita de textos que se sabe de cor.
12º	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar didaticamente as atividades de leitura e escrita de modo a promover a prática autônoma das crianças para ler e escrever; • Reconhecer os objetivos e conteúdos específicos das sequências de textos memorizados; • Aprofundar conhecimentos sobre o planejamento didático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento didático: orientações didáticas, objetivos e conteúdos da sequência.
13º	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a formação a partir da avaliação do próprio percurso na formativo durante o ano de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da formação.

Fonte: retirado das pautas de formação/arquivo pessoal.

Com a intenção de dar continuidade aos conteúdos que dizem respeito às práticas de leitura e escrita, o tema de trabalho de 2014 foi a formação do leitor com foco na leitura literária pela professora, o conto de histórias pelas crianças e o ditado oral com destino escrito. No entanto, nesse ano, a partir das devolutivas das avaliações realizadas no final do ano anterior, optou-se por retomar, brevemente, em alguns encontros formativos, os conteúdos de 2013, por meio das práticas de algumas professoras que se dispuseram a levar o registro de atividades desenvolvidas com suas turmas. Os aspectos retomados para tematização eram sempre apresentados e discutidos, primeiramente, com a professora autora da atividade.

Para iniciar o desenvolvimento do trabalho com o tema central da formação, formação do leitor – leitura literária, seguiu-se a mesma linha do ano anterior, foi feito um levantamento das práticas da rede municipal sobre o tema.

O que se pôde perceber como uma prática muito comum nesse levantamento foi que, após as situações de leitura, as professoras costumavam propor que as crianças desenhassem a história ou a parte que mais gostou, com o objetivo de que as crianças compreendessem ou registrassem a compreensão da história lida.

O que também foi possível observar é que havia, na escolha dos livros literários, o objetivo de ensinar algum conteúdo, normalmente ligado à formação moral, higiene ou meio ambiente.

A partir de algumas leituras e análise de vídeos com atividades relacionadas ao tema, foram construídos, no final do 3º encontro formativo, encaminhamentos para uma boa atividade de leitura literária pela professora. Para a tematização dessa prática, uma professora foi convidada a realizar a atividade com os seus alunos acompanhada por uma das formadoras que registrou a atividade por escrito, minuciosamente. O relato serviu para a análise de uma boa prática de leitura sobre a qual todas as professoras puderam refletir e a partir da qual foram construídas orientações didáticas para a leitura literária, considerando os seus três momentos: antes, durante e depois.

Para a reflexão sobre os critérios de escolha dos livros a serem lidos para as crianças, as professoras participaram da análise de mais de 50 livros e, em pequenos grupos, a partir dos estudos anteriores, justificaram suas escolhas por livros que consideravam bons para a formação do leitor.

Nos dois últimos encontros anteriores à avaliação, o foco foi o texto oral com destino escrito a partir da leitura de contos clássicos e modernos.

Quadro 5 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2014

Encontros formativos	Objetivos	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a devolutiva da avaliação 2013; • Compartilhar a construção do problema que justifica o projeto de formação 2014; 	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva da avaliação 2013 de professores; • Construção do problema que sustenta o projeto de formação;

continua

	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, colaborativamente, um contrato de trabalho para 2014 em função da devolutiva da avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato de trabalho 2014.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre como as crianças aprendem a linguagem que se escreve; • Construir conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que os alunos/professores possam apropriar-se desse objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem que se escreve; • Desenvolvimento de comportamentos leitores.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a transposição dos conteúdos teóricos para a prática de planejamento de situações de leitura em voz alta pelo professor; • Contribuir para a formação do professor leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Orientações didáticas para a leitura em voz alta; • Formação do professor leitor.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a prática através dos registros de observação da situação didática de leitura em voz alta pelo professor • Contribuir para a formação do professor leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de observação da situação didática de leitura em voz alta pelo professor; • Formação do professor leitor.
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características da linguagem escrita; • Refletir sobre as condições didáticas que contribuem para que as crianças se apropriem da linguagem que se escreve; • Refletir sobre a prática através dos registros de observação da situação didática de leitura em voz alta pelo professor; • Contribuir para a formação do professor leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da linguagem escrita e a diferença entre ler e contar histórias; • Condições didáticas para a aprendizagem da linguagem que se escreve; • Registro de observação da situação didática de leitura em voz alta pelo professor; • Formação do professor leitor.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características da linguagem escrita; • Refletir sobre as condições didáticas que contribuem para que as crianças se apropriem da linguagem que se escreve; • Contribuir para a formação do professor leitor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da linguagem escrita; • Condições didáticas para a aprendizagem da linguagem que se escreve; • Registro de observação da situação didática de

	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir critérios de escolha de livros para a formação do leitor e para reconto. 	<p>leitura em voz alta pelo professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do professor leitor; • Critérios de escolha de livros.
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o uso que as crianças fazem da linguagem escrita; • Refletir sobre as condições didáticas da atividade de recontar histórias; • Refletir sobre a prática através dos registros de recontos feito pelas crianças; • Contribuir para a formação do professor leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de produção de crianças; • Condições didáticas para a atividade de reconto; • Formação do professor leitor.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar o que conversar com as crianças após a leitura; • Reconhecer o uso que as crianças fazem da linguagem escrita e apoiá-las para que avancem na apropriação dessa linguagem; • Construir orientações didáticas da atividade de recontar histórias; • Contribuir para a formação do professor leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições didáticas para a atividade de reconto; • Formação do professor leitor; • Planejamento do momento da conversa após a leitura; • Orientações didáticas para a situação de reconto pelas crianças.
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir com os professores sobre os fazeres que envolvem a produção de texto na Educação Infantil; • Levantar os conteúdos presentes nas produções de texto oral com destino escrito; • Construir, com os professores, propósitos comunicativos para a produção de textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto – texto oral com destino escrito; • Conteúdos presentes nas produções de texto; • Propósitos comunicativos para a produção de texto oral com destino escrito.
10º	<ul style="list-style-type: none"> • Construir as condições didáticas para a produção de texto; • Refletir sobre o planejamento da proposta de produção de texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições didáticas para a produção de texto; • Planejamento.
11º	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar alguns olhares sobre a avaliação da formação em 2014; • Apoiar o planejamento de 2015 com vistas à continuidade do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do percurso de formação; • Planejamento das expectativas de 2015.

Fonte: retirado das pautas de formação/arquivo pessoal.

continua

No ano de 2015, optou-se por dar continuidade à formação do leitor, desta vez com o foco em ler para pesquisar. Nas situações de conversas com as professoras no decorrer dos encontros de formação, bem como no levantamento dos saberes e das práticas das professoras sobre o tema, constatou-se que atividades de leitura para pesquisar, realizada pelas crianças, eram raras e, quando ocorriam, pouco contribuíam para a formação do leitor.

É importante destacar que ler para pesquisar é uma atividade que, normalmente, é desenvolvida dentro de um projeto didático, porém, para maior aprofundamento, o estudo do tema foi dividido em dois momentos. No ano de 2015, o foco foi na atividade em si, no papel da professora em fazer uma mediação dialogada e no papel do livro de pesquisa para crianças pequenas e suas características para possibilitar a leitura autônoma da criança pequena. No ano seguinte, o foco seria a leitura para pesquisar como parte de um projeto didático.

Nesse ano, as professoras de crianças de zero a três anos, que até o momento tinham, como formação continuada, palestras com temas relacionados a cuidados, saúde e higiene, passaram a ter formação nos mesmos moldes das demais; para tanto, houve uma reorganização e as professoras das turmas de maternal II (três anos) foram incluídas nas turmas de professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade, e as professoras de bebês (zero a dois anos de idade), que não são sujeitos desta pesquisa, passaram a ter uma formação específica para crianças bem pequenas, com outros conteúdos e objetivos.

Com a chegada dessas professoras, além de outras novas, que vieram a fazer parte da rede, considerando a necessidade de tempo para que as práticas fossem consolidadas, e considerando tantas professoras novas no grupo, foram retomadas algumas discussões sobre leitura e escrita que necessitavam de atenção.

Quadro 6 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2015

Encontros formativos	Objetivos	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a devolutiva da avaliação de 2014 de professores; • Compartilhar a construção do percurso da formação (projeto de 	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva da avaliação de 2014 de professores; • Construção do percurso que sustenta

continua

	<p>formação, fluxograma com o desenho da formação);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir, colaborativamente, um contrato de trabalho para 2015 (combinados, datas e regularidade dos encontros, conteúdos da formação); • Levantar os conhecimentos que os professores têm acerca do trabalho com textos informativos. 	<p>o projeto de formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de trabalho 2015; • Levantamento de conhecimentos prévios acerca do trabalho com textos informativos.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o comportamento leitor dos professores frente aos textos informativos como bom modelo para as crianças e como uma das condições didáticas necessárias para que as crianças possam ler para aprender a pesquisar (saber mais sobre um tema), ainda que não saibam ler convencionalmente; • Garantir os ajustes no próprio planejamento para avançar nos conteúdos já discutidos em formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da situação de leitura para pesquisa: papel do comportamento leitor do professor para a criança e condições didáticas para aprender a pesquisar; • Planejamento, análise e intervenção didática de práticas de leitura e escritas nas propostas que envolvem o trabalho com o nome próprio.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar, organizar e apresentar os materiais que favorecem a leitura com o propósito de pesquisar e para desenvolver nas crianças o gosto de ler para saber mais sobre um tema; • Conhecer as variadas formas que os portadores se organizam; • Garantir os ajustes no próprio planejamento para avançar nos conteúdos já discutidos em formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de seleção de textos para pesquisa pela criança; • Práticas de leitura e escrita de listas.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o papel do professor como mediador da leitura de textos para pesquisar mais sobre um tema; • Tornar observável como o professor pode fazer uma boa mediação de leitura com as 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação de leitura pelo professor por meio da análise de um bom modelo; • Práticas de leitura e escrita de listas (sistema de escrita).

continua

	<p>crianças que ainda não sabem ler convencionalmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tornar observável aos professores quais estratégias as crianças acionam para ler quando ainda não sabem ler convencionalmente; • Garantir ajustes no próprio planejamento para avançar nos conteúdos já discutidos em formação (estratégias acionadas pelas crianças diante dos desafios presentes na atividade de leitura a partir de uma lista. 	
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o papel do professor como mediador da leitura de textos para pesquisar sobre um tema; • Garantir os ajustes no próprio planejamento para avançar nos conteúdos já discutidos em formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação de leitura pelo professor de textos para saber mais sobre um tema; • Texto que se sabe de memória.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel da escuta na construção do planejamento e para novos encaminhamentos. • Refletir sobre a importância de ouvir as crianças para ajudá-las na compreensão, na construção de sentido em situações de pesquisa para saber mais sobre um tema; • Elaborar encaminhamentos e orientações didáticas para atividades com Textos Memorizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de encaminhamentos de situação de pesquisa com foco na escuta do professor; • Planejamento de atividades que envolvem textos memorizados.
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre como o propósito de escuta pode variar em função da intenção do professor e como as respostas das crianças também mudam em função da intenção; • Oportunizar aos professores o exercício de pensar o planejamento a partir da análise de um bom modelo de sequência de atividades de texto que se sabe de memória, compondo um projeto, refletindo sobre as etapas, o encadeamento dessas etapas, as 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de um bom modelo de sequência de atividades de texto que se sabe de memória; • Textos informativos – para saber mais sobre um tema.

	<p>orientações didáticas e a progressão dos desafios nela propostos para apoiá-las no planejamento de suas próprias sequências;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir os ajustes no próprio planejamento para avançar nos conteúdos já discutidos em formação. 	
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Propor um instrumento de avaliação do percurso da formação em 2015 para tornar observável o quanto os encontros de formação contribuíram para os avanços dos professores nas situações que envolvem o ler para pesquisar, identificar possíveis mudanças nas proposições nas situações de ler para saber mais sobre um tema e apoiar o planejamento de 2016 com vistas à continuidade do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do percurso de formação.

Fonte: retirado das pautas de formação/arquivo pessoal.

Destaca-se que, nesse ano de 2015, foi dada continuidade à produção de materiais para consulta e estudo destinado às professoras. Dessa vez, para completar as práticas de leitura que envolvem o sistema de escrita, foi produzido o módulo de texto que se sabe de memória e, em parceria com os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino, foi elaborado o módulo de leitura para formação do leitor e orientações para os coordenadores pedagógicos.

Importante dizer que, nesse ano, houve o I Seminário de Boas Práticas da Educação Infantil, no qual as professoras puderam mostrar seus trabalhos relacionados a quaisquer uns dos temas de estudo do Programa, em exposições orais e pôsteres.

Também houve duas novas frentes de trabalho: reuniões formativas com pequenos grupos, cerca de dez Coordenadores Pedagógicos, cujos conteúdos eram os mesmos tratados na formação continuada com as professoras, porém, dentro das atribuições do CP, o que possibilitou uma maior articulação entre o programa de formação continuada para professoras na SME e a formação continuada na escola.

A outra ação foi o início do acompanhamento de algumas escolas *in locus*. Nesse caso, cada formador acompanhou duas escolas, propondo ações articuladas junto aos Coordenadores Pedagógicos.

Em continuidade ao trabalho do ano anterior, conforme combinado em projeto de formação compartilhado com as professoras, a formação do ano de 2016 teve, como tema de trabalho do primeiro semestre, leitura para pesquisar em contexto de projeto didático¹³ e no segundo semestre, foi dado início ao estudo sobre a matemática na Educação Infantil, por meio de jogos. Para que esse trabalho coubesse no tempo de um semestre, optou-se por circunscrevê-lo à matemática por meio de jogos com o projeto “jogos de percurso”. A escolha também se deu pelo fato de o trabalho com projetos dar sentido e significado a alguns conteúdos matemáticos, como número e sistema de numeração, conteúdos que seriam tratados na formação.

Durante o primeiro semestre, ao final de cada encontro formativo, cujo tema era ler para pesquisar, as professoras receberam alguns jogos com orientações de como jogá-los com as crianças. O propósito era repertoriar as professoras com os diversos tipos de jogos para que elas ajudassem as crianças a se familiarizarem com a atividade de jogar, bem como com as suas regras e, assim, criar condições de desenvolver a formação sobre o tema no semestre seguinte.

Para desenvolver os projetos, tanto o de pesquisa pelas crianças quanto o de matemática por meio de jogos de percurso, foram acontecendo estudos nos encontros de formação e desenvolvimento de cada etapa dos projetos nas escolas com as crianças. A cada encontro, professoras relatavam como estavam conduzindo cada etapa e como as crianças estavam se envolvendo. A cada dificuldade, buscou-se a colaboração das colegas e dos textos estudados.

Quadro 7 – Objetivos e conteúdos do programa de formação - 2016

Encontros formativos	Objetivos	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a devolução da avaliação 2015 de professores; • Apresentar a construção do projeto de formação a partir dos dados da avaliação 2015; 	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva da avaliação 2015 de professores; • Construção do percurso que

continua

¹³ A concepção de projeto didático utilizada como referência no Programa é a de LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

	<ul style="list-style-type: none"> • Construir colaborativamente um contrato de trabalho para 2016 (combinados, datas e regularidades dos encontros, conteúdos da formação); • Levantar os conhecimentos que os professores têm sobre modalidades organizativas do tempo (projetos, sequências de atividades, atividades permanentes, atividades independentes); • Indicar jogos matemáticos para serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula com o propósito de, nesse momento, repertoriá-las na construção de um cardápio de jogos. 	<p>sustenta o projeto de formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de trabalho 2016; • Levantamento de conhecimentos prévios sobre modalidade organizativa do tempo; • Construção do cardápio de jogos matemáticos.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conhecimentos dos professores acerca das modalidades didáticas organizativas do tempo (projetos, sequência de atividades, atividades permanentes, atividades independentes); • Refletir sobre as características de um bom projeto e planejar a 1ª etapa a ser desenvolvida; • Indicar jogos matemáticos para serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula, com propósito de, nesse momento, repertoriá-las na construção de um cardápio de jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades organizativas do tempo; • Cardápio de jogos matemáticos.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar o papel dos propósitos comunicativos compartilhados no planejamento e desenvolvimento dos projetos desenvolvidos com as crianças; • Contextualizar a escolha dos materiais como atividade de leitura a ser desenvolvida com as crianças; • Alimentar o repertório de jogos a partir de mais uma família (de jogos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel didático dos propósitos comunicativos compartilhados no planejamento dos projetos desenvolvidos com as crianças; • Práticas de leitura em contexto de pesquisa: seleção de materiais de estudo; • Jogos de percurso (ou trilha).
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o papel do professor como mediador da leitura de textos para pesquisar sobre um tema; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação de leitura, pelo professor, de textos para saber mais sobre um tema;

continua

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel da escuta na construção do planejamento e para novos encaminhamentos para a 3ª etapa do projeto; • Refletir sobre o papel do professor como escriba da turma nas situações de ler para pesquisar; • Apresentar o Seminário de Boas práticas aos professores e orientá-los quanto ao planejamento e registro dessas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento de registros da pesquisa pelas crianças com foco na escuta do professor; • Seminário de boas práticas da Educação Infantil.
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir como a prática de jogos pode se transformar em uma potente estratégia para favorecer a aprendizagem das crianças em matemática; • Discutir a concepção que sustenta o trabalho de matemática; • Levantar conteúdos da matemática nos jogos de percurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção do trabalho com matemática; • A matemática nos jogos de percurso.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar e discutir as ações das etapas um e dois do projeto Jogos de Percurso; • Levantar e analisar, por meio de vídeo, as estratégias de contagem das crianças durante uma situação de jogo; • Levantar as condições didáticas que precisam ser garantidas no planejamento do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A matemática nos jogos de percurso; • Estratégias de contagem utilizadas pelas crianças em situações de jogos; • Condições didáticas para a construção de estratégias de contagem nos jogos de percurso (Jogo dos Granjeiros).
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar e discutir as ações das etapas três e quatro do projeto Jogos de Percurso refletindo sobre o quanto as crianças pensam a partir das problematizações sugeridas; • Levantar e analisar, por meio de vídeo, os conteúdos da matemática presentes nas propostas que envolvem o trabalho com jogos de percurso; • Levantar as condições didáticas que precisam ser garantidas no planejamento da finalização do projeto Jogos de Percurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • A matemática nos jogos de percurso; • Condições didáticas para o planejamento da finalização do projeto Jogos de Percurso.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar as condições didáticas que precisam ser garantidas no 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do percurso de formação;

continua

	planejamento da finalização do projeto Jogos de Percurso.	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos produtos finais dos projetos.
--	---	---

Fonte: retirado das pautas de formação/arquivo pessoal.

Ao final do primeiro semestre, assim como no ano anterior e nos mesmos moldes, houve o II Seminário de Boas Práticas da Educação Infantil. Dessa vez, o tema era ler para pesquisar em contexto de projeto. Para esse seminário, houve mais de 100 trabalhos inscritos.

Assim como no início do ano de 2013, houve solicitação de atividades que representassem o trabalho da escola para fazer o diagnóstico do trabalho da rede municipal. Ao final do ano de 2016, foram solicitadas às escolas duas Atividades desenvolvidas pelas crianças, uma de leitura e escrita e outra de formação do leitor. Essas atividades deveriam ser escolhidas entre os pares como representativas da concepção do grupo.

A análise dessas atividades mostrou um avanço significativo em relação às atividades enviadas inicialmente como diagnóstico; as atividades de leitura e escrita pelas crianças possibilitavam a reflexão sobre o sistema de escrita, a leitura de livros literários ou de pesquisa estavam voltadas para a formação do leitor e não do ensino de conteúdos morais, e passaram a ser mais próximas do uso social.

No último encontro desse ano, a partir dos critérios criados durante o ano sobre um bom projeto de pesquisa e de jogos de percurso, das leituras e das discussões em grupo, as professoras fizeram a análise dos produtos finais e votaram nos que achavam que melhor representavam as aprendizagens do grupo. Esses produtos (livros, álbuns, revistas, panfletos e jogos), construídos pelas crianças com a mediação das professoras, foram expostos em um local público para apreciação.

Ao final do ano de 2016, a equipe de formadoras, juntamente com outras técnicas da SME, transformaram os módulos I e II (leitura e escrita do nome próprio e de listas) e módulo de textos memorizados produzidos em parceria com as professoras somaram-se aos módulos sobre leitura literária e orientações para os Coordenadores Pedagógicos produzidos em parceria com os CPs, nos Cadernos de Orientações Didáticas da Educação Infantil (3 a 5 anos) (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016).

A produção de material, os cadernos, os pôsteres ou apresentações no seminário do Programa, teve o objetivo de incentivo à pesquisa, divulgação do

conhecimento e o desenvolvimento da autonomia das participantes. No caso dos cadernos, teve, ainda, o objetivo de subsidiar estudos dos temas tratados na formação para planejamento das atividades do dia a dia na escola, além de subsidiar professoras que não tenham participado do programa de formação continuada.

Para finalizar esta subseção, faz-se necessário destacar que os conteúdos e objetivos específicos do Programa, conforme os quadros 3 ao 7, têm suas principais referências (Apêndice 3) na concepção de uma criança potente, ativa, que produz conhecimento e cultura próprios, e em atividades com propósito social real.

4.1.1 A metodologia do programa de formação continuada que contextualiza a pesquisa

O programa de formação continuada para professoras da Educação Infantil (três a cinco anos de idade) foi desenhado a partir de alguns pressupostos importantes; o primeiro era o de superar o modelo de formação baseado em cursos e oficinas com conteúdos pré-determinados, sem conexão entre si e sem levar em consideração a realidade e as necessidades formativas do grupo de professoras da rede municipal de ensino onde o Programa se deu.

Nesse sentido, o Programa não começou como um pacote pronto, foi se desenhando na interação e na colaboração de todos os envolvidos: equipe técnica, assessoria externa, professoras, coordenadores pedagógicos, entre outros. Nessa interação e colaboração, o Programa foi revendo e aperfeiçoando suas proposições, seus conteúdos, objetivos e metodologia com a intenção de apoiar as professoras em suas práticas.

Outro pressuposto do Programa era não se limitar a estudar teorias nem apenas discutir ou propor práticas, mas se apoiar na teoria para discutir e ressignificar a prática das professoras em um movimento cíclico. Essa concepção, conforme lembra Nogueira (2007, p. 38), é contrária à tradicional ideia de que é preciso aprender para depois aplicar, criando, segundo a autora, “[...] um distanciamento entre aprender e fazer, entre formação e a prática com alunos”.

Sabe-se, como aponta Nogueira (2007), que há um esforço pessoal por parte dos professores, fora do horário e local de trabalho, em planejar, pesquisar e estudar com a intenção de qualificar suas atividades profissionais. No caso do município de

São José do Rio Preto, há, ainda, por parte do Coordenador Pedagógico, um esforço em realizar bem a sua função de formador local.

Nesse sentido, o Programa funcionou como mais uma frente formativa, buscando somar esforços na direção de uma formação continuada para as professoras da Educação Infantil que se baseasse nas suas necessidades formativas e nas necessidades educacionais das crianças pequenas.

O Programa fez uso de duas estratégias específicas para a formação continuada, são elas as situações de dupla conceitualização e a tematização da prática.

As situações de dupla conceitualização são uma estratégia em que os professores vivenciam, na condição e no nível do conhecimento de adulto, uma atividade de contexto social e, assim, têm elementos para “[...] conceitualizar tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (LERNER; TORRES; CUTER, 2007a, p. 71). Chama-se dupla conceitualização exatamente porque espera-se que os envolvidos conceitualizem sobre o objeto de estudo e sobre as condições didáticas para se aprender sobre aquele objeto a partir das reflexões sobre quais foram as condições didáticas e intervenções da formadora para que aquele conhecimento fosse possível, dessa forma, clarifica-se também a necessidade de preservação do sentido social das práticas propostas às crianças nas escolas. Conforme Lerner (2002), essa estratégia ajuda a explicitar um conhecimento que existe de forma implícita, isto é, que os docentes tomem consciência do que já sabem e já fazem como usuários daquele conhecimento, porém, o artificializa ou retira dele suas funções e características sociais quando os propõem aos seus alunos.

Essa foi uma estratégia utilizada, por exemplo, quando as professoras foram realizar o estudo sobre o tema “ler para pesquisar”. Em um dado encontro formativo, foram convidadas para, em pequenos grupos, durante o encontro de formação, realizarem uma pesquisa a partir de alguns materiais selecionados e disponibilizados pelas formadoras. A partir da pesquisa, foi possível discutir a natureza daquele objeto de conhecimento, os comportamentos leitores ativados e as condições didáticas promovidas pela formadora, suas mediações e as características dos materiais disponibilizados.

A tematização da prática foi outra estratégia muito utilizada na formação e, segundo Weisz e Sanches (2009, p. 123), trata-se de “[...] um instrumento de

formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores”. Na mesma obra, a autora fala da necessidade de que essa prática esteja documentada, e recomenda, especialmente, a documentação por meio de vídeos. Segundo Weisz e Sanches (2009), tematizar a prática é olhar para ela a partir dessa documentação, com o distanciamento necessário para fazer dela um objeto de estudo e reflexão.

Para realizar a tematização, conforme recomenda Weisz e Sanches (2009), Lerner, Torres e Cuter (2007b), o Programa fez uso de vídeos produzidos pelas próprias professoras. Há, porém, segundo as mesmas autoras, algumas questões a se considerar para fazer essa proposição. A primeira é que, para ser tematizada, a atividade filmada precisa ser boa. Sabe-se que uma atividade em contexto real nunca é perfeita, mas deve ser potente no sentido de que propicie reflexão e discussão sobre porque ela é potente para a aprendizagem das crianças, e não o inverso. Para isso, as professoras que são filmadas devem estar de acordo em receber orientações da equipe técnica sobre o planejamento e a realização da atividade. A atividade filmada é compartilhada com o grande grupo somente após discussão com a autora sobre os pontos que serão discutidos com o grupo. Ocorre que, conforme Lerner, Torres e Cuter (2007b), especialmente no início dos programas de formação, tal qual ocorreu com esse Programa aqui descrito, as professoras podem não se sentir à vontade para serem filmadas e terem seus trabalhos como objeto de análise, estudo e discussão com as colegas, sem contar que ainda não conhecem a potência e relevância dessa estratégia e dificilmente realizam, mesmo sob orientação, atividades que possam ser tomadas como prototípicas. Nesse caso, conforme recomendam as autoras citadas, é melhor usar registros de professoras que não participaram da mesma formação. Assim ocorreu com o Programa aqui descrito, fez-se uso, inicialmente, de vídeos produzidos fora da rede municipal com a finalidade de estudo, como é o caso dos vídeos do Paralapraca, PROFA, Programa Ler e Escrever, entre outros.

Outro pressuposto do Programa foi nunca iniciar o estudo de um tema sem fazer o levantamento dos saberes e das práticas das professoras sobre o que seria proposto como objeto de trabalho. Esse levantamento se deu em vários momentos, em conversas formais, nas quais as professoras sabiam desse objetivo; em conversas informais com o grupo; por meio de registros escritos como planejamentos e relatórios de trabalho e fotos; por meio de solicitação de atividades desenvolvidas pelas professoras.

O Programa ainda usou como estratégia a produção de material de caráter formativo em parceria com as professoras e coordenadoras pedagógicas, a partir dos encontros de formação. Foram materiais produzidos a partir da reflexão e sistematização das ideias dos grupos de docentes com o objetivo de apoiar a prática de todas as professoras, tanto das que participaram do Programa quanto das que não participaram.

Um outro pressuposto importante do Programa foi o de que a formação deve ir além de questões específicas da prática da sala de aula e contribuir para a ampliação cultural das professoras, dessa forma, no início de cada encontro formativo, foi realizada uma leitura literária para as professoras como uma situação de fruição e deleite, mas também para modelizar comportamentos leitores e incentivar a prática da leitura.

O papel do Programa foi, portanto, o de acompanhar as docentes no seu papel de educadoras de crianças pequenas, oferecendo apoio e, ao mesmo tempo, buscando parceria para a construção de uma prática mais consciente, possibilitando às professoras a construção de uma narrativa própria sobre seus fazeres profissionais.

4.2 Os sujeitos da pesquisa: conhecendo as professoras respondentes dos questionários

No período de resposta aos questionários, a maioria das professoras estavam atuando em turmas de primeira e segunda etapas – crianças com quatro e cinco anos de idade, conforme indicado na Tabela 7:

Tabela 7 – Idade/turma das professoras

Idade das crianças	Quantidade de professoras
três anos (Maternal II)	52 professoras (15,9%)
quatro anos (1.^a etapa)	123 professoras (37,61%)
cinco anos (2.^a etapa)	135 professoras (41,28)
Menos de três anos (Berçário ao maternal I)	5 professoras (1,53)
Resposta dupla ou trabalho com turma mista	6 professoras (1,83)
Em branco	6 professoras (1,83)
Total	327 professoras

Fonte: elaboração própria.

Dentre as 707 professoras a quem o questionário foi encaminhado, 175 (24,75%) atuavam com crianças de três anos de idade e 532 (75,25%) atuavam com crianças de quatro e cinco anos de idade. Dentre as 175 do primeiro grupo, 52 (29,71%) responderam ao questionário, e, dentre as professoras de crianças com quatro e cinco anos de idade, o número de respondentes é proporcionalmente maior, são 258 (48,5%). A proporção maior de respondentes entre as professoras de crianças mais velhas tem algumas causas possíveis; a primeira é que foi priorizada a entrega do questionário em sua forma física para essas professoras, o que provavelmente tenha tornado a participação mais viável; a segunda é que as professoras de crianças mais novas (três anos de idade) fizeram parte do programa de formação por um período menor (2015 e 2016), diminuindo a probabilidade de serem encontradas nas escolas; a terceira é que, ainda que a diferença seja pequena, nesse grupo, conforme mostra a Tabela 2, há mais professoras contratadas temporariamente, portanto, é o grupo que permanece menos tempo na rede, visto que deixam a rede municipal de educação ao término de cada contrato.

Quanto ao regime de contratação das professoras que responderam ao questionário, percebe-se uma aproximação aos dados gerais da rede. Dentre as 327, 237 (72,47%) eram estatutárias, 81 (24,77%) eram contratadas e nove (2,75%) não responderam a essa questão.

A proporção de professoras e professores respondentes também é muito próxima à que se apresenta no quadro geral da rede, são 324 professoras (99,08%) e três professores (0,92%). Além de Vieira (2013b), algumas pesquisas publicadas na ANPEd que tratam do perfil do professor da Educação Infantil, como Sousa (2015), Cruz e Sousa (2017) trazem, como um dos aspectos que mais caracterizam a docência nessa faixa etária, a presença de professoras (gênero feminino).

Entre as dissertações e teses citadas sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, algumas apresentam essa mesma discussão da feminização, algumas informam que os sujeitos da pesquisa são todos do gênero feminino, porém, são participantes em números muito modestos, como seis ou sete professoras, não colaborando com os dados aqui descritos. No entanto, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado trazem números mais representativos. É caso da pesquisa de Araújo (2012) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) que destaca que, dos 35 sujeitos de sua pesquisa, todas eram

do sexo feminino; da pesquisa de Antoniacomi (2015), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que ressalta que, dos 57 sujeitos de sua pesquisa, 56 eram do sexo feminino; e da pesquisa de Oliveira (2014) com 156 sujeitos, todos do sexo feminino.

O que esses números revelam é que, ainda que a Educação Infantil seja reconhecida legalmente como uma etapa da Educação Básica, com contratação de professores a partir das mesmas exigências feitas aos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais), sua história voltada para a caridade, assistência e cuidados primários, seus limites fluidos entre cuidar e educar, e a própria característica global das crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), exigem da professora uma postura também mais fluida, mais elástica e, por consequência, mais distante dos padrões construídos no imaginário social, inclusive dos próprios professores, sobre a profissão docente conforme aponta Campos (2008). Assim, a docência na Educação Infantil, conforme Oliveira (2013), ainda é vista como algo menor, caseiro e não profissional, e, como causa e consequência, seja um campo de atuação de mulheres, visto que, o cuidado com o corpo e as emoções são culturalmente compreendidos como um papel feminino e de menor valor no mercado de trabalho.

Quanto à idade das professoras que responderam ao questionário, a maioria encontra-se entre 31 e 35 anos de idade (26%). Porém, a partir da observação da Tabela 8, é possível verificar que, excluindo os extremos, como professoras que têm até 25 anos e as professoras com idades acima de 51 anos, existe um número expressivo diluído entre 26 e 50 anos de idade que corresponde a 89,3%.

Tabela 8 – Idade das professoras

Idade	Número de professoras
22 a 25 anos	7 professoras (2,14%)
26 a 30 anos	51 professoras (15,6%)
31 a 35 anos	85 professoras (26%)
36 a 40 anos	64 professoras (19,57%)
41 a 45 anos	50 professoras (15,29%)
46 a 50 anos	42 professoras (12,84%)
51 a 55 anos	16 professoras (4,89%)
56 a 62	06 professoras (1,83%)
Sem resposta	06 professoras (1,83%)

Fonte: elaboração própria.

Esses dados sobre a idade são próximos aos dados nacionais demonstrados por Vieira (2013b), em que 58% das professoras da Educação Infantil têm entre 24 e 40 anos de idade.

O tempo de experiência no magistério e na Educação Infantil, assim como os dados sobre as idades das professoras, mostra uma concentração em determinados grupos, sendo o período de 2006 a 2010 aquele em que houve maior número de ingressantes na docência (28,13%), conforme mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Ano em que as professoras iniciaram na docência

Ano em que começou a trabalhar como professora	Quantidade de professoras
1977 a 1985	05 professoras (1,53%)
1986 a 1990	18 professoras (5,5%)
1991 a 1995	28 professoras (8,56%)
1996 a 2000	48 professoras (14,68%)
2001 a 2005	53 professoras (16,21%)
2006 a 2010	92 professoras (28,13%)
2011 a 2015	72 professoras (22%)
2016 a 2017	06 professoras (1,83%)
Sem resposta	05 professoras (1,53%)

Fonte: elaboração própria.

Assim como no magistério, a maioria das docentes que responderam ao questionário ingressou na Educação Infantil entre os anos de 2006 a 2010 (26,6%), porém, o percentual é muito próximo do grupo que ingressou entre os anos de 2011 e 2015 (26%). Isso significa que 52,6% das professoras respondentes passaram a ser docentes da Educação Infantil entre os anos de 2006 a 2015.

Tabela 10 – Ano em que as professoras iniciaram na docência da Educação Infantil

Ano em que começou a trabalhar como professora na Educação Infantil	Quantidade de professoras
Até 1985	04 professoras (1,22%)
1986 a 1990	15 professoras (4,6%)
1991 a 1995	21 professoras (6,42%)
1996 a 2000	48 professoras (14,68%)

continua

2001 a 2005	40 professoras (12,23%)
2006 a 2010	87 professoras (26,6%)
2011 a 2015	85 professoras (26%)
2016 a 2017	18 professoras (5,5%)
Sem resposta	08 professoras (2,44%)
Incompreensível (rasura)	01 professora (0,3%)

Fonte: elaboração própria.

Pela Tabela 10, nota-se um aumento razoável de professoras que ingressaram entre os anos de 1996 a 2000. Isso pode ter ocorrido por influência da LDBEN nº 9.394/96, que traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e porque, em São José do Rio Preto, em virtude desta lei, a partir do ano 2000, o atendimento de crianças dessa faixa etária deixou de ser da responsabilidade da Secretaria do Bem-Estar Social e passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, ampliando as possibilidades de atuação dos professores com essa etapa.

Nota-se, ainda, a partir da Tabela 9 e da Tabela 10, um baixo número de professoras respondentes que ingressaram nos anos anteriores a 1991, assim como é perceptível um baixo número de professoras com mais de 50 anos de idade (Tabela 8), o que se explica pelo fato de a maioria se aposentar com 50 anos de idade e 25 anos de contribuição à Previdência.

Levantar os dados sobre o ingresso no magistério e na Educação Infantil (Tabelas 9 e 10) trouxe uma informação importante: 111 professoras (47,7%) ingressaram no magistério pela Educação Infantil. Como no questionário pergunta-se a data de ingresso e não se questiona permanência, não é possível saber se todas essas professoras só têm experiência na Educação Infantil ou se, entre o ingresso e a pesquisa, atuaram em outros níveis de ensino.

A Tabela 10 ainda traz um grupo de 40 professoras (12,24%) que, apesar de pequeno, merece destaque, são professoras que iniciaram na Educação Infantil antes da LDBEN nº 9.394/96. Como já destacado por Silva (2003), a identidade das professoras de crianças pequenas vem se construindo, assim como a identidade das instituições que atendem a essas crianças, a partir do avanço da legislação que garante esse atendimento como um direito educacional, o que não ocorria na LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971). Considerando ainda que, conforme Pimenta (1997), a identidade profissional se constrói no exercício da profissão e a partir das mudanças

sociais, é possível pensar no processo de construção identitária dessas professoras, suas construções e reconstruções ao longo desse tempo de atuação com crianças pequenas.

Os dados que mostram as diferentes idades, período de formação e experiência profissional trazem a reflexão sobre as diferentes necessidades profissionais dessas professoras. Cavaco (1995), em uma pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, diz que esses profissionais se relacionam com os seus saberes, com seus alunos, com a escola, com seus companheiros de trabalho e com a sua profissão de forma diferente durante toda a carreira, e Lilian Katz (1977 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 1995 apud COELHO, 2004), apresenta um estudo sobre esse ciclo ou os estágios de desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil e suas diferentes necessidades de formação:

Quadro 8 – Desenvolvimento profissional segundo Lilian Katz

Estágios desenvolvimentistas	Características	Necessidade de formação
Estágio I: Sobrevivência	Primeiro ano de profissão: ansiedade, sentimento de despreparo e desamparo e a dúvida de conseguir prosseguir na profissão.	Suporte no próprio contexto de trabalho, especialmente com os pares mais experientes.
Estágio II: Consolidação	As experiências já começam a se consolidar e já é possível focar suas preocupações em situações ou crianças específicas	Suporte no contexto imediato, apoio entre os pares e consultoria de formadores.
Estágio II Renovação	No terceiro ou quarto os educadores estão dispostos a alterar a rotina e renovar a prática.	Os professores passam a procurar apoio fora do contexto imediato: conferências, trocas de experiência em grupos profissionais
Estágio IV: Maturidade	Fase da maturidade profissional e confiança profissional, tem suas ações mais pautadas na reflexão sobre o valor ético e social da profissão.	Aprofundamento em formação: seminários, conferências, cursos, graduação, pós-graduação

Fonte: elaboração própria a partir de Oliveira-Formosinho (2002) e Coelho (2004).

O que Cavaco (1995) e Lilian Katz (1977 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 1995 apud COELHO, 2004), com nomenclaturas diferentes (ciclos e estágios), apontam em comum são as diferentes características que os docentes vão apresentando no decorrer da sua profissão; que essas diferentes fases ou ciclos,

somadas às diferentes idades e experiência demonstradas nos dados desta pesquisa, requerem uma formação continuada diferenciada.

Porém, sem minimizar ou contradizer a relevância do que dizem essas autoras, até porque suas pesquisas não têm esse foco, o que foi observado nesta pesquisa é que os diferentes tempos de experiência das professoras ou seus diferentes momentos na carreira docente não se constituíram uma variável para diferentes respostas ao questionário; não influenciaram em menor ou maior grau de exigência ao atribuir valores numéricos à contribuição do Programa à prática docente, assim como não resultaram em diferença significativa na qualidade das respostas nas quais avaliam o Programa quanto a sua colaboração na prática de sala de aula, sua metodologia e suas expectativas, nem nas justificativas quanto à escolha pela docência na Educação Infantil.

4.2.1 A formação das professoras participantes da pesquisa

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi um divisor de águas para a Educação Infantil em muitos aspectos; um deles, é que a lei colocou o professor de crianças pequenas em evidência e alavancou a quantidade de pesquisas e debates, seja pelos acadêmicos ou pela sociedade em geral, sobre a formação e as necessidades formativas dessas profissionais.

Bodnar (2013), citando um estudo de Micarello (2006), mostra o aumento significativo em pesquisas de mestrado e doutorado sobre a formação de professores da Educação Infantil a partir da referida lei.

Colocar em foco esse aspecto ajudou a promover alguns avanços, porém, formação é um item que, entre outros, ainda é um problema no cenário nacional para os professores de crianças pequenas (VIEIRA, 2013b; OLIVEIRA, 2013). Entre as teses e dissertações citadas, a tese de Lima (2016), da Universidade Federal do Piauí, traz um estudo sobre a formação dos professores da Educação Infantil daquele Estado após a LDBEN de 1996, com números que demonstram, conforme a própria pesquisadora, que há uma demanda grande por formação dessas docentes em nível superior naquele Estado. Reafirmando essa tendência, a dissertação de Antoniacomi (2015), pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, traz os dados de formação

dos 57 sujeitos da pesquisa, oriundos daquele Estado: são somente 14 professores com curso de Pedagogia e quatro com esse curso em andamento.

Entendendo a formação como um dado importante a ser considerado – já que é o grande fosso que marca a desigualdade entre as professoras de Educação Infantil e os professores dos demais níveis de ensino e também porque é um fator que desencadeia outras desigualdades –, levantar e analisar os dados sobre a formação das professoras da Educação Infantil da rede municipal onde ocorreu o programa de formação que é objeto dessa pesquisa é compreender um aspecto de grande relevância do perfil dessas docentes.

Quadro 9 – Formações das professoras

Formação	Número de professoras
Pedagogia	154 professoras
Pedagogia e magistério	137 professoras
Pedagogia em andamento com magistério	06 professoras
Normal superior sem magistério	03 professoras
Magistério	14 professoras
Em branco	12 professoras
Incompreensível (rasura)	01 professora
Total	327 professoras

Fonte: elaboração própria.

No questionário, a pergunta é sobre o ano de formação em Pedagogia. Três professoras indicaram, a partir de outras respostas, que a formação era no curso Normal Superior. É possível que, entre as que indicaram ano de formação em Pedagogia, haja outras com formação no curso Normal Superior.

Somando o número de professoras que têm formação em Pedagogia e das que têm formação no curso Normal Superior, são 294 professoras (89,9%), um percentual acima da média das pesquisas citadas por Antoniacomi (2015) e Vieira (2013b).

Ainda tratando de formação, o número de professoras com cursos de pós-graduação é alto. Somente 36 das 327 professoras respondentes não têm pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. As demais professoras (291) têm formação em curso de pós-graduação, sendo quatro em nível de mestrado (duas com formação completa e duas em andamento); dentre essas quatro, duas têm também curso de pós-graduação *Lato Sensu*. As demais (287) tem somente curso de pós-graduação *Lato Sensu*.

Há professoras com um curso de pós-graduação, é comum professoras com até três, mas há professoras com até cinco pós-graduações.

O levantamento desses cursos foi um dos dados da pesquisa que gerou um grande número de categorizações. São 44 cursos diferentes. No Quadro 10, por uma questão prática, serão disponibilizados nomeadamente apenas os cursos com números mais relevantes de professoras.

Quadro 10 – Formação das professoras em nível de pós-graduação

Curso de pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Número de professoras
Psicopedagogia	112 professoras
Alfabetização ou Alfabetização e Letramento	73 professoras
Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Inclusão	71 professoras
Educação Infantil	47 professoras
Arte e Educação	22 professoras
Fundamentos da Educação Infantil	15 professoras
Fundamentos da Educação	12 professoras
Citaram outros cursos	61 professoras
Afirmaram ter curso de pós-graduação porém não especificaram	17 professoras

Fonte: elaboração própria.¹⁴

Em “citaram outros cursos”, há um número alto (61), porém, se dividido pelo número de cursos não nomeados, corresponde a menos dois cursos, por isso não foram especificados.

Ainda que se considere o mérito das professoras e a importância para a rede pública municipal ter um professorado com alto índice de formação acadêmica, algumas análises e reflexões precisam ser feitas.

O número de professores com Pedagogia sem magistério conforme demonstrado no Quadro 9 tende a crescer, já que os cursos de magistério, de nível médio, têm diminuído, chegando à inexistência em várias cidades e Estados.

É de indiscutível relevância o crescimento da formação em nível superior das professoras de Educação Infantil, tanto para a valorização profissional quanto para a qualidade de atendimento educacional das crianças pequenas, porém, Gatti (2010)

¹⁴ A soma dos números é maior do que o número de professoras respondentes devido ao fato de haver professoras com mais de um curso de pós-graduação.

traz dados preocupantes sobre os cursos de formação de professores. Informações coletadas de 71 cursos de Pedagogia em todo Brasil mostraram que apenas 0,6% dos cursos apresentavam uma relação direta com o ofício de professor, além de outros problemas curriculares.

A partir da mesma pesquisa, a autora constata que somente 5,3% das disciplinas dos cursos de Pedagogia estão relacionadas aos conhecimentos sobre a Educação Infantil. Ou seja, o problema, conforme já indicado por Baptista (2014), Pantoni et al. (2009) e Gomes (2017), não é o número de cursos ou de professoras com graduação em Pedagogia, mas a qualidade da formação oferecida.

Quanto à pesquisa que aqui se apresenta, um dos fatores que pode ter colaborado para um alto número de professoras que têm somente o curso de Pedagogia é a já citada diminuição progressiva dos cursos de magistério na modalidade Normal, além de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006a) ampliam as possibilidades de atuação dos seus egressos, esvaziando não somente os cursos de magistério de nível médio como também a procura pelo curso Normal Superior, uma vez que os cursos de licenciatura em Pedagogia passaram a formar seus alunos para atuarem como professores desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão de escolas.

As citadas diretrizes para o curso de Pedagogia no ano de 2006 podem ter influenciado, inclusive, na maior concentração de formação em Pedagogia entre os anos de 2006 a 2010, conforme pode ser observado no Quadro 11.

Quadro 11 – Ano de formação em Pedagogia

Ano em que se formou no curso de Pedagogia	Número de professoras
1983	01 professora
1986 a 1990	05 professoras
1991 a 1995	21 professoras
1996 a 2000	31 professoras
2001 a 2005	56 professoras
2006 a 2010	106 professoras
2011 a 2015	59 professoras
2016 a 2017	13 professoras

Fonte: elaboração própria.

Outra análise possível diz respeito tanto ao alto índice de professoras com o curso de Pedagogia quanto ao alto índice das que têm cursos de pós-graduação: seria a busca de progressão funcional pela via acadêmica prevista na Lei Complementar 138/2001, conforme consta no artigo 42 da seção I:

A progressão funcional via acadêmica, exclusivamente para o Professor de Educação Básica I, PEB 1, se dará na forma seguinte: I- Habilitação em curso de licenciatura; II - Conclusão de curso de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001).

A progressão funcional por meio acadêmico estimula os professores a buscarem formação, o que, por um lado, agrega valor à profissão, porém, acaba se tornando uma armadilha já que, conforme a citada pesquisa de Gomes (2017), o mercado se aproveita desse nicho oferecendo cursos de licenciatura, especialmente de Pedagogia, como um produto em promoção, com destaque para a pouca exigência para o ingresso e a facilidade para serem cursados, já que são, majoritariamente, a distância ou semipresenciais, características que acabam banalizando e desvalorizando a Educação e seus profissionais, porém, são atrativas para muitos que desejam uma formação em nível superior.

O mesmo acontece com os cursos de pós-graduação, trazem sempre um tema em voga, como um produto novo do qual o professor precisa para se atualizar, conforme critica Nóvoa (2008).

4.2.2 O magistério na Educação Infantil: uma escolha?

A partir dos estudos de Gatti (2010), os estudantes dos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, de onde saem as professoras habilitadas para atuarem na Educação Infantil, são, em sua maioria, de famílias com renda média, porém, um número expressivo (39,2%) com renda até três salários mínimos. Os estudantes são, em sua maioria, oriundos da escola pública e, muitas vezes, demonstram carência de conhecimento dos conteúdos básicos, reverberando em baixas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A mesma pesquisa informa que os pais e as mães dos alunos de pedagogia são os menos escolarizados.

Diante desse quadro, pode-se imaginar o magistério mais como uma falta de escolha do que propriamente como uma opção. Vale conhecer, no entanto, a quais

motivos as professoras se remetem quando questionadas sobre as suas escolhas profissionais.

Uma pesquisa sobre a motivação para a escolha do magistério pelas normalistas, alunas-mestras dos antigos Cursos Normais da década de 1970, constata que os motivos não se davam por questões específicas da natureza da profissão, mas por outros, como incentivo da família ou pressão social (MARIN; GIOVANNI, 2006).

Gatti e Barreto (2009), citados por Gatti (2010), trazem dados do Exame Nacional Desempenho de Estudantes (Enade) 2005 sobre quais são os motivos da opção pela licenciatura em Pedagogia, considerando 137.001 sujeitos. Esses dados mostram que ainda existe a influência familiar, porém os motivos se diversificaram. Traz também um número importante: entre os alunos de Pedagogia, 65,1%, afirmam que escolheram essa licenciatura porque querem ser professores.

E as professoras da Educação Infantil da rede municipal de São José do Rio Preto? Quais são as motivações que levaram essas docentes a atuarem com crianças da Educação Infantil?

Quadro 12 – As motivações pelo magistério na Educação Infantil

Grupos	Número de professoras	Motivo da docência na Educação Infantil	Detalhamento dos motivos
1	19 professoras	Falta de opção	<ul style="list-style-type: none"> Falta de pontuação para escolher outras turmas; Carga horária de 40h o que dificulta escolher turmas de crianças maiores; Foi a faculdade mais barata; Não passou em outro vestibular.
2	12 professoras	Opção não relacionada à Educação ou à Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> Escola mais próxima à residência; Horários de trabalho que mais atendem às necessidades práticas do cotidiano da professora.
3	254 professoras	Por opção relacionada à Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> Abaixo esse grupo será apresentado em subdivisões para melhor detalhamento e compreensão das suas escolhas.
4	19 professoras	Por opção pela Educação de forma geral	<ul style="list-style-type: none"> Falaram da escolha por Educação de forma geral e não por Educação Infantil
5	23 professoras	Em branco	

Fonte: elaboração própria.

O Grupo 3, por se tratar de um grupo muito numeroso, para maior compreensão e clareza das motivações dessas professoras, foi dividido em dez subgrupos, denominados de Grupo 3A a Grupo 3J:

Grupo 3A – Neste grupo estão 106 professoras que disseram que a escolha foi pela *identificação com a Educação Infantil*. São respostas sucintas nas quais apareceram os verbos gostar ou identificar-se com o trabalho com crianças pequenas.

Grupo 3B – Este grupo é formado por 33 professoras que, diferente das professoras do Grupo 3A que afirmaram terem feitos suas escolhas pela Educação Infantil por gostar do trabalho com crianças pequenas, essas disseram que a escolha pela Educação Infantil foi *gostar de crianças*.

Grupo 3C – As professoras desse grupo somam-se 27 professoras que justificaram suas escolhas pela faixa etária, com maior ou menor grau de aprofundamento, citando algumas *características do trabalho com a Educação Infantil*. Nessas respostas, é muito comum aparecer a questão da ludicidade, da menor rigidez, da maior possibilidade da presença das Artes, do pensamento sincrético, do trabalho com projetos, da não aplicação de provas, da formação mais ampla, como sugere o trecho a seguir:

Na Educação Infantil acredito que o desenvolvimento das crianças é mais notório e a liberdade de realizar um trabalho mais voltado para a formação humana, sem pensar no aluno só como alguém que precisa ler e escrever e se preparar para o mercado de trabalho (P157).

Grupo 3D – As respostas desse grupo formado por 19 professoras estão relacionadas à *contribuição para mudar o mundo, a educação, e/ou a sociedade* ou a contribuição na formação humana de forma geral, conforme escreve P71: “*O trabalho com crianças nos torna realizadas e ajudar a fazer essa pequena transformação no mundo [...]*”, e P36, que diz “[...] *acreditar que a formação dos pequenos é importantíssima para a nossa nação*”.

Grupo 3E – A *curiosidade por essa etapa da Educação Básica* ou o desejo de ter experiência com esse nível. Essas são as respostas de 15 professoras que

trabalhavam anteriormente com outros níveis de ensino, sendo o mais comum o Ensino Fundamental.

Grupo 3F – Nesse grupo estão 15 professoras cujas respostas reportam ao surgimento da Educação pré-escolar no século XVIII. São *ideias românticas sobre as crianças ou sobre a Educação de crianças pequenas* como a da professora jardineira e de crianças sementes que se desenvolvem naturalmente ou concepções idealizadas de crianças. Os trechos a seguir demonstram esse fato: “*Acredito que as crianças são ‘sementes que irão dar bons frutos’ desde que bem cuidadas*” (P41); “*O principal motivo é a pureza d’alma e a espontaneidade que encontramos nos pequenos*” (P49).

Grupo 3G – A *inspiração em alguém* ou situação foi a justificativa de 13 professoras para a escolha pela Educação Infantil. Algumas afirmaram que tiveram bons professores, outras disseram admirar e se inspirar em alguém da família que trabalha ou trabalhou como professora de Educação Infantil. Nas palavras de P149, sua inspiração para ser professora da Educação Infantil foi “*A dedicação de professoras que não desistiram de mim. O sonho de me tornar uma delas fazendo a diferença*” e para P29, “*Sempre gostei de ensinar crianças e admirava minha tia que era educadora*”.

Grupo 3H – *Vocação* foi a resposta de 12 professoras. Em algumas respostas a palavra vocação não apareceu explicitamente, dando a entender a partir das ideias do texto e em outras a resposta foi explícita, como é o caso da P309, que diz “*Tenho vocação em ensinar*”.

Grupo 3I – A *alfabetização* no seu processo inicial foi a justificativa para a escolha de 8 professoras.

Grupo 3J – Esse grupo é formado por 6 professoras que foram *incentivadas por alguém* da família a trabalhar com educação, como P14: “*Tenho uma tia que é professora e recebi muito incentivo da parte dela*”.

Como se percebe, os motivos se assemelham em diferentes períodos e lugares. Igualmente se observa ausência, ou respostas que dizem muito pouco sobre os motivos ligados diretamente à natureza ou às características da profissão.

Uma questão a destacar é que 37 professoras (11,31%) agregaram aos seus motivos de opção pela Educação Infantil sentimentos pelas crianças pequenas, definidos por meio de palavras como paixão, amor, assim como as conjugações do verbo amar e apaixonar-se. Essa observação não significa a defesa de os aspectos afetivos devam ser excluídos das atividades profissionais, o problema é que, conforme Marin e Giovanni (2006) e Gatti (2010) afirmam, os interesses pelo magistério são, na maioria das vezes, excluídos à natureza da profissão, assim como a ideia, conforme destaca a pesquisa de Lima (2016), de que, para essa profissão, é preciso ser mulher e que, nesse caso, a essa mulher atribui-se o papel de cuidadora amorosa e carinhosa, aspectos que, segundo esse imaginário, são próprios da natureza feminina e que, nesse caso, se opõem à necessidade de formação científica.

4.3 O programa de formação continuada: contribuições e limites

Nesta subseção, é apresentada a análise da segunda parte do questionário, que tem como objetivo relatar as concepções das professoras acerca das contribuições do Programa para as suas práticas, assim como as limitações do Programa naquilo que ele se propunha a fazer: apoiar e qualificar a prática das professoras participantes.

Dentre as 327 professoras que responderam ao questionário, 15 (4,6%) responderam somente às questões da primeira parte, as que dizem respeito à caracterização das professoras. Dentre essas 15 professoras, nove explicitaram que não responderiam a partir da segunda parte porque não participaram do Programa. Quanto às demais, não é possível saber se não responderam também por não terem participado ou por outro motivo. A partir deste item, portanto, a pesquisa conta com 312 participantes.

O levantamento das opiniões das professoras sobre as mudanças nas suas práticas, a partir da participação no programa de formação continuada, deu-se por meio das questões subjetivas do questionário, porém, na primeira dessas questões, as professoras deveriam assinalar em quais anos participaram do programa de

formação (2012, 2013, 2014, 2015) e com qual turma atuavam (Maternal II, 1ª Etapa ou 2ª Etapa), enquanto, na questão seguinte, pede-se que a professora atribua um valor numérico de 1 a 4 para cada um dos cinco temas tratados no programa de formação, a depender do grau de contribuição de cada um deles para o seu trabalho, sendo 1 a menor contribuição e 4 a maior contribuição.

Conforme é possível observar nas pautas dos encontros formativos, em cada ano, a formação teve um tema em estudo: no ano 2012, foram os cantos de atividades diversificadas como atividade de livre escolha; em 2013, foi a leitura e a escrita pelas crianças (sistema de escrita); no ano 2014, a formação do leitor e também a retomada do tema anterior como conteúdo de manutenção; no ano de 2015, o tema foi ler para pesquisar, e também houve retomada de alguns conteúdos relacionados à leitura e escrita. No primeiro semestre do ano de 2016, o tema foi ler para pesquisar com foco em projeto didático, e no segundo semestre do mesmo ano, o tema foi a matemática por meio de jogos e o projeto jogos de percurso.

Com a informação dos anos de participação e as atribuições numéricas a esses temas, a primeira ação foi encontrar coerência entre esses dois dados. Encontrar coerência significa verificar se os anos assinalados e as turmas marcadas coincidem com o ano em que os temas foram tratados. Houve professoras, por exemplo, que atribuíram um valor a um determinado tema que foi tratado durante um ano em que ela, segundo a resposta anterior, não estava na rede municipal de ensino ou atuava com turma de crianças mais novas ou mais velhas do que as atendidas pelo referido Programa (professoras de crianças de três a cinco anos de idade). A busca por essa relação não teve a intenção de desqualificar as atribuições de valores numéricos das professoras que tenham avaliado algum tema sem terem participado daquela formação específica, mas para tentar entender, nas suas respostas, de que forma tiveram contato com aquele conteúdo da formação.

Conforme o esperado, nem todas as professoras atribuíram valores a todos os temas, exatamente porque nem todas participaram do Programa durante todos os anos, algumas por finalização de contrato de trabalho, outras por migrarem para o ensino fundamental ou passarem a atuar com bebês.

Para melhor compreensão desses dados, as respostas foram agrupadas por quantidade de temas avaliados e a relação de coerência ou incoerência com os anos e as turmas de atuação.

Quadro 13 – Relação entre os temas avaliados, os anos e as turmas de atuação

	194 Professoras avaliaram 5 temas	53 Professoras avaliaram 4 temas	31 Professoras avaliaram 3 temas	25 Professoras avaliaram 2 temas	09 Professoras avaliaram 1 tema
Coerência entre todos os temas e anos e turmas de atuação.	122	33	27	21	8
Incoerência entre algum(s) tema(s) e anos e turmas de atuação.	72	20	04	04	1

Fonte: elaboração própria.

Dentre as 101 professoras que fizeram atribuição de valor a algum tema do qual não participou, apenas onze (10,89%) disseram, em algum momento do questionário, ter tido contato com o tema avaliado por meio das reuniões de HTPC nas escolas ou na interação com as colegas de trabalho. É provável que as demais tenham se sentido à vontade para avaliar temas dos quais não participaram, por meio do programa de formação, pelo mesmo motivo, porém, não deixaram explícito nem implícito nas respostas.

Na avaliação das professoras aos temas, percebe-se, ainda, que os conteúdos mais tradicionais, como leitura e escrita, formação do leitor e matemática, foram os melhores avaliados, além de serem, conforme descrito na seção que trata do histórico do programa de formação, os mais solicitados pelas professoras, inicialmente, para serem tema de estudo nos encontros formativos.

Tabela 11 – Avaliações dos temas em estudo no programa de formação

Avaliação: grau de contribuição	Cantos de atividades diversificadas	Leitura e escrita (sistema)	Formação do leitor	Ler para pesquisar	Matemática jogos/Projeto Jogos de Percurso
1	7 (2,87%)	4 (1,56%)	2 (0,74%)	7 (2,8%)	6 (1,92%)
2	27 (11,06%)	13 (5,07%)	17 (6,32%)	18 (7,2%)	23 (7,37%)
3	52 (21,31%)	44 (17,19%)	54 (20,07%)	67 (26,8%)	60 (19,23%)
4	158 (64,75%)	195 (76,17%)	196 (72,86%)	158 (63,2%)	223 (71,47%)
Total de professoras	244 (100%)	256 (100%)	269 (100%)	250 (100%)	312 (100%)

Fonte: elaboração própria.

O último conteúdo da tabela foi também o último conteúdo tratado no programa de formação (segundo semestre do ano 2016), portanto, o mais próximo ao envio dos questionários. É provável que, por esse motivo, tenha tido mais professoras nas escolas que tenham participado dos encontros formativos com esse conteúdo, daí se justifica a maior quantidade de avaliações (312).

A primeira questão dissertativa da segunda parte do questionário perguntava às professoras quais mudanças os estudos dos temas tratados na formação causaram em suas práticas.

Quadro 14 – Mudanças constatadas pelas professoras nas suas próprias práticas

As professoras responderam que:	Quantidade de professoras e percentual
Passaram a realizar as atividades ou melhoraram as suas práticas com relação a essas atividades	151 (48,40%)
O estudo sobre esses temas colaborou para a reflexão sobre a prática docente	49 (15,7%)
Colaborou com o planejamento das atividades	37 (11,86%)
Passaram a fazer melhores intervenções e melhoraram as suas estratégias de ensino	35 (11,22%)
Passaram a fazer melhor uso dos jogos com intervenções para ensinar alguns conteúdos da matemática	20 (6,41%)
Aprenderam a encaminhar e mediar as pesquisas das crianças	12 (3,85%)
Passaram a fazer melhor escolhas de livros literários	9 (2,88%)
Melhoraram as conversas antes e depois da leitura literária	8 (2,56%)
Passaram a observar melhor as crianças em ação	5 (1,60%)
Disseram que o programa de formação não colaborou em nenhuma mudança	2 (0,64%)
Não responderam	4 (1,28%)

Fonte: elaboração própria.

Sobre o Quadro 14, os valores somam-se mais do que 312 e os percentuais somam-se mais de 100%, porque houve professoras que deram mais de uma resposta à questão e todas foram consideradas.

Nota-se, a partir do Quadro 14, que as professoras entendem que o Programa colaborou com as suas práticas e que veem no Programa um apoio às suas atividades de docência.

A questão seguinte tratava dos possíveis motivos dos encontros de formação não terem colaborado com as práticas docentes e foi o item com maior número de respostas deixadas em branco (129 professoras, 41,35%). Esse número é compreensível, pois implica aquelas que avaliaram que o Programa ou o estudo de alguns daqueles temas não colaborou com nenhuma mudança na sua prática. A própria pergunta sugere uma possível dispensa de resposta ao iniciar com a partícula que indica condicional: “se”. Isso se confirma também com a quantidade de respostas genéricas: 108 professoras (34,61%) responderam em frases como “todos os temas colaboraram” ou expressões equivalentes.

As demais respostas (75) foram agrupadas conforme os motivos citados pelas professoras.

Quadro 15 – Motivos que impediram ou dificultaram mudanças nas práticas

	As professoras responderam que:	Quantidade de professoras e percentual
1	Problema com falta de materiais – livros literários e livros para as crianças pesquisarem (ler para pesquisar)	18 (5,77%)
2	As proposições tiveram alguma inadequação à idade das crianças	16 (5,13%)
3	O tempo foi insuficiente para promover mudanças (jogos/matemática)	13 (4,16%)
4	A interrupção do Programa dificultou as mudanças	11 (3,52%)
5	Usaram o espaço para falar da dificuldade de não terem participado do estudo de alguns temas do Programa e que essa perda dificultou entender o todo.	11 (3,52%)
6	Motivos diversos como falta de acompanhamento na escola; dificuldade com o número de alunos, dificuldades relacionadas a uso do espaço	06 (1,92%)

Fonte: elaboração própria.

O item 2 do Quadro 15 são respostas de professoras das turmas de Maternal II – três anos. Essa inadequação ou falta de atenção do Programa a esse grupo de professoras pode ser exemplificada com a resposta da P278, que diz: *“Sempre senti os ‘olhos’ da formação mais voltados aos maiores (1ª e 2ª etapas), já ao maternal II, muito raro”*.

É importante ressaltar que, dentre as 312 professoras respondentes, 46 (14,74%) atuavam com as crianças de três anos em algum dos anos em que

participaram do programa de formação (2015 e/ou 2016). As 16 professoras que explicitaram essa inadequação representam 34,78% do total dessas professoras. Percebe-se, portanto, que essas docentes foram incluídas no programa de formação, porém, não se sentiram totalmente atendidas em suas necessidades formativas.

Quanto ao item 3, as professoras se referem ao fato de esse conteúdo ter se dado em apenas um semestre (segundo semestre de 2016). Talvez por esse motivo, em resposta ao que mais gostariam de estudar, a maioria das professoras, conforme pode ser observado no Quadro 16, aponta os conteúdos relacionados à matemática.

Quadro 16 – Temas que as professoras gostariam de estudar no programa de formação

Temas citados pelas professoras	Quantidade de professoras e percentual
Matemática; matemática por meio de jogos de percurso; resolução de problemas matemáticos; grandezas e medidas	93 (28,44%)
Artes ou oficina de artes	68 (20,79%)
Atividade física; movimento; expressão corporal	54 (16,51%)
Linguagem oral e escrita; alfabetização	31 (9,48%)
Inclusão; educação especial	28 (8,56%)
Brincadeiras; jogos	26 (7,95%)
Natureza e sociedade; ciências sociais	18 (5,5%)
Informática; uso de tecnologias	14 (4,28%)
Indisciplina; problemas comportamentais	12 (3,67%)
Limites e regras	07 (2,14%)
Em branco	06 (1,83%)
Outros	29 (8,87%)

Fonte: elaboração própria.

A soma dos números da tabela do Quadro 16 é maior do que 312, assim como o percentual total é maior do que 100%, porque há professoras que sugeriram mais de um tema e todas as respostas foram consideradas.

Ainda que o conteúdo ligado à matemática tenha durado apenas um semestre, este teve uma avaliação positiva, levando a maioria das professoras a opinarem pela sua continuidade. O próprio fato de ter durado pouco tempo pode ser o motivo desse desejo.

Até a última questão tratada aqui, as perguntas foram especificamente sobre os temas centrais da formação, porém, além dos temas centrais, o Programa teve conteúdos que permearam o Programa de forma transversal, conforme se pode

observar nos quadros que trazem os conteúdos e objetivos do Programa (Quadros 3, 4, 5, 6 e 7). São conteúdos ligados à rotina, ao planejamento, ao uso do espaço.

Com a intenção de saber o quanto esses conteúdos tinham sido importantes na formação, fez-se a quinta pergunta do questionário. Pediu-se para que respondam, de forma geral, o que aprenderam durante o Programa. No entanto, em virtude de a pergunta ser genérica, 53 professoras (16,99%) responderam de também de forma genérica como “aprendi muitas coisas” ou respostas equivalentes.

Ainda que a intenção fosse saber dos conteúdos adjacentes, 122 professoras (39,1%) se voltaram para os temas centrais dos encontros de formação. Muitas respostas a essa pergunta começaram por “como já disse na questão 3...”

No Quadro 17, encontram-se muitas respostas semelhantes às do Quadro 14.

Quadro 17 – O que as professoras aprenderam a partir do programa de formação (1)

Respostas das professoras: aprenderam a	Quantidade de professoras e percentual
Encaminhar projetos de pesquisas pelas crianças levando em conta os seus interesses (das crianças)	37 (11,86%)
Fazer proposições de atividades de leitura e escrita pelas crianças	27 (8,65%)
Mediar situações de jogos com o objetivo das crianças aprenderem sobre alguns conteúdos da matemática	26 (8,33%)
Realizar as atividades de leitura literária	20 (6,41%)
Fazer melhor escolha de livros	12 (3,85%)

Fonte: elaboração própria.

Observa-se aqui que há uma certa desproporção desse quadro com os dados da Tabela 11, no qual o item com mais avaliações “4” é leitura e escrita (sistema), e, neste quadro, é o segundo item mais lembrado como gerador de aprendizagem; já o tema ler para pesquisar, que, na Tabela 11, é o item com menor quantidade de avaliações “4”, no Quadro 17, aparece como o mais lembrado entre os temas que geraram aprendizagem.

Na Tabela 11, o tema cantos de atividades diversificadas aparece como o segundo com menos avaliações “4” e no Quadro 17 esse tema não é mencionado. Há dois prováveis motivos para isso. Um deles é o fato de esse tema ter se dado no primeiro ano de formação do Programa e, portanto, ocorreu em um período de adaptação para as professoras e para a equipe. Outro motivo é a valorização de

conteúdos tradicionais de ensino (CAMPOS, 2008), que não se enquadram nas proposições das atividades desse tema.

As respostas restantes para essa questão somam 137 (43,91%). São respostas que dizem respeito aos temas que perpassaram as reuniões formativas, conforme se esperava da pergunta.

Quadro 18 – O que as professoras aprenderam a partir do programa de formação (2)

Respostas das professoras: aprenderam a	Quantidade de professoras e percentual
Planejar ou sobre a importância do planejamento	38 (12,18%)
Refletir e reconstruir a prática	31 (9,93%)
Fazer melhor uso do tempo e do espaço	21 (6,73%)
Embasar teoricamente a própria prática	18 (5,77%)
Realizar proposições nas quais as crianças sejam protagonistas, tomem decisões	14 (4,49%)
Respostas diversas	15 (4,8%)

Fonte: elaboração própria.

Questões relacionadas ao planejamento e à reflexão sobre a prática estiveram presentes em várias pautas de formação durante todo o período do Programa de formação. Já a gestão do tempo e do espaço esteve mais presente nas pautas do ano de 2012, uma vez que as proposições dos cantos de atividades diversificadas estão estritamente ligadas ao tempo e ao espaço escolar, porém, perpassou também os estudos dos temas subsequentes.

Esta pesquisa buscou conhecer também a concepção das professoras participantes sobre a metodologia utilizada no programa de formação. Dentre as 312 professoras que responderam à segunda parte do questionário, 14 (4,49%) deixaram essa questão em branco. Os próximos três quadros (Quadros 19, 20 e 21), portanto, tratam das 298 respostas que foram categorizadas em três grupos: avaliações positivas, avaliações positivas com críticas e avaliações negativas.

As professoras que fizeram avaliações positivas somam 204 (68,46%).

Quadro 19 – Metodologia do programa de formação: avaliações positivas

O que as professoras disseram	Quantidade de professoras e percentual
Que foi boa ou ótima, entre outros elogios, mas não trataram da metodologia	138 (67,65%)
Citaram as estratégias utilizadas pelo Programa como agrupamento para discussão; uso de vídeos e outros materiais de professoras da rede	18 (8.82%)
Que foi boa porque uniu teoria e prática	16 (7.84%)
Que foi reflexiva	13 (6.37%)
Que foi boa porque houve troca de experiência com as colegas durante os encontros	11 (5.39%)
Citaram outros motivos como protagonismo das professoras, ser dinâmica, formadora fez boas discussões respondendo dúvidas	8 (3.92%)

Fonte: elaboração própria.

As professoras que fizeram avaliações positivas, porém, apontaram questões que precisavam ser melhoradas somam 72 (24,16%). As justificativas para avaliarem positivamente a metodologia do programa de formação se aproxima muito das justificativas do Quadro 20, porém, são seguidas de apontamentos de aspectos que, segundo essas professoras, precisam ser melhorados.

Quadro 20 – Metodologia do programa de formação: avaliações positivas com críticas

O que as professoras disseram	Quantidade de professoras e percentual
Que foi boa ou ótima, mas foi cansativa.	18 (25%)
Que foi boa ou ótima, mas que faltaram materiais para colocar as proposições em prática.	13 (18,05%)
Que foi boa ou ótima, mas que, em alguns casos, as proposições eram distantes da realidade.	11 (15,28%)
Que foi boa ou ótima, mas que teve excesso de proposições de atividades.	9 (12,5%)
Que foi boa ou ótima, mas que as pautas eram muito extensas.	7 (9,72%)
Que foi boa ou ótima, mas citaram outros senões, em alguns casos, não relacionados à metodologia, como local (SME) distante da casa ou trabalho.	14 (19,44%)

Fonte: elaboração própria.

As professoras que fizeram avaliações negativas somam 25 (8,39%). Algumas dessas avaliações negativas assemelham-se com os senões apontados no quadro anterior, no entanto, enquanto no quadro anterior a crítica é secundária e a avaliação positiva é central no texto, no quadro abaixo, a crítica é central e não há apontamentos de aspectos positivos.

Quadro 21 – Metodologia do programa de formação: avaliações negativas

As professoras disseram que	Quantidade de professoras e percentual
Deveria separar as professoras conforme a idade das crianças que atendem	6 (24%)
A formação foi muito teórica	5 (20%)
Os encontros foram cansativos e repetitivos	5 (20%)
Teve muita solicitação de atividade e imediatismo nessas solicitações/devoluções	5 (20%)
Outros como: reuniões muito longas; mesmo conteúdo para todas; conteúdo oferecidos e discutido por partes (referente ao primeiro semestre do ano 2016).	4 (16%)

Fonte: elaboração própria.

Ainda que 25 professoras tenham avaliado a metodologia negativamente, de forma geral, as professoras demonstraram ter uma concepção positiva do programa de formação que contextualiza essa pesquisa, evidenciada, especialmente na Tabela 11, em que, dentre todas as atribuições numéricas para todos os temas tratados, somente 1,95% das professoras atribuíram valor 1, apontando menor contribuição do Programa às suas práticas. Evidencia-se, também no Quadro 14, que somente duas professoras disseram que a participação no Programa não colaborou com nenhuma mudança em suas práticas, sendo que as demais professoras (306) apontaram mudanças significativas a partir das ações do programa de formação (quatro professoras não responderam a essa questão).

Essas avaliações positivas são justificadas pela maioria das professoras pela reflexão que o Programa propiciou que elas tivessem sobre a própria prática. A palavra “prática” em expressões como “colaborou com a minha prática”, “ajudou a refletir sobre a prática” ou “uniu teoria e prática” aparece em todos os 312 questionários com respostas que tratam da concepção das professoras sobre o Programa.

A ênfase que as professoras colocaram na prática como ponto de partida para a reflexão e o aprofundamento teórico vai ao encontro do que Schön (1995; 2000), Canário (2002), Nóvoa (1995a) dizem sobre formação inicial e é condição imprescindível para formação continuada, conforme Canário (2002), Nóvoa, (2008), Tardif (2005), Imbernón (2010).

A leitura literária realizada em todos os encontros com o objetivo de contribuir com a ampliação cultural e formação leitora das professoras, objetivo perseguido com mais afinco no ano de 2014, quando o tema do Programa foi a leitura literária, foi lembrada somente por duas professoras.

4.3.1 As limitações (in)visíveis do programa de formação continuada

As limitações do programa de formação praticamente não foram abordadas pelas professoras. Mesmo as onze professoras que destacaram a inadequação à idade das crianças não o fizeram como limitação, mas como uma “falta de atenção do Programa”, assim como também não se pode chamar de “limitações” todos os motivos que levaram as 25 professoras avaliar a metodologia do Programa de formação de forma negativa.

O que, de fato, aparece como uma limitação do Programa é o seu caráter indiferenciado, ser uma formação igual para todas, conforme critica Candau (1996). Essa limitação foi apontada por uma professora cuja resposta está no item “outros” da última linha do Quadro 21.

Uma hipótese para que essa questão não fosse apontada como problema é o fato de as professoras terem, na escola, em seus horários de trabalho semanal, tempo reservado para a formação continuada do grupo e para atendimentos individuais. No caso do período em que esse Programa ocorreu, as coordenadoras pedagógicas também tinham, em seus horários de trabalho, reuniões formativas com os mesmos conteúdos, porém, tratando na perspectiva da especificidade do papel do CP. Nas escolas, portanto, por meio do trabalho de formação local, as professoras tinham o atendimento às suas necessidades formativas específicas atendidas, tanto no que dizia respeito aos conteúdos tratados na formação quanto a outros que se fizessem necessário para o grupo ou para cada professora individualmente.

Outra hipótese para que essa questão não tenha surgido é o fato de se ter feito um estudo dos interesses e necessidades da rede a cada ano do Programa.

Há também outra possibilidade que precisa ser considerada: esse modelo de formação é o mais comum entre os estados e municípios, conforme Candau (1996) e Davis (2012), faltando, portanto, parâmetros de outros modelos.

Porém, o Programa não levou um modelo pronto, com atividades distantes da realidade da rede municipal; pelo contrário, fez uso das próprias práticas das professoras, documentadas especialmente em vídeos, como objeto de estudo e reflexão, o que foi importante para afastar a formação da ideia tradicional aplicacionista, tão criticada por estudiosos sobre o tema “formação continuada” conforme aponta Weisz e Sanches (2009). O uso desses materiais, assim como o fato de as formadoras serem funcionárias da mesma rede pública das professoras, colaborou com a aproximação entre formadoras e professoras.

Ainda que o Programa tenha ocorrido na SME, o *locus* privilegiado para produção do conhecimento conforme (CANDAU, 1006; DAVIS, 2012), o Programa se difere do modo “clássico” de Candau pela participação das professoras nas decisões sobre os conteúdos abordados; relação com a prática das professoras participantes; não ser um curso isolado; mas uma formação em continuidade.

Outra questão importante que não surgiu nas respostas das professoras e é defesa de que formação deve ocorrer na escola, conforme defendem Nóvoa (1995b; 2008), García (1999), Canário (2002), Imbernón (2010), é o fato da formação acontecer na SME, apontado como problema para três professoras com respostas no Quadro 21. No entanto, nenhuma dessas professoras usaram dos argumentos desses autores. As críticas quanto aos encontros ocorrerem na SME decorrem de questões organizacionais, como distância da escola ou residência e conseqüente problema de deslocamento; pouco tempo entre o horário em que os encontros terminavam e o horário que iniciavam o trabalho na escola (ou o inverso); a formação acontecer nos horários de preparo pedagógico de material (PPM).

Por fim, percebe-se, nas respostas das professoras, a valorização de atividades de formação continuada e do reconhecimento da necessidade de continuarem estudando, tendo seu trabalho como fonte de reflexão, de pesquisa e de confronto com a teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as concepções de professoras da Educação Infantil acerca de um programa de formação continuada do qual participaram, conhecer as contribuições e limites do Programa na visão dessas professoras, descrevê-lo, assim como caracterizar as docentes participantes, envolveu pesquisar os seus contextos: docência na Educação Infantil, formação de professores e formação continuada.

Os problemas na formação de professores apontados por Marin e Giovanni (2006) são ampliados quando se trata da formação de professoras para a Educação Infantil, pela ausência ou escassez de conteúdos que tratem dessa etapa da Educação Básica (KIEHN, 2009; GATTI, 2010; BAPTISTA, 2014; GOMES, 2017).

Com a formação continuada em serviço, o cenário não poderia ser diferente, segundo Baptista (2014), essas professoras tendem a ficar à margem das políticas públicas voltadas para a formação continuada e, quando há formação, são atividades isoladas, oficinas de atividades que pouco contribuem com a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.

Esta pesquisa, ao tratar de formação continuada para professoras da Educação Infantil, coloca em foco estes dois temas complexos e atuais: formação continuada e docência na Educação Infantil.

Para Nóvoa (1990), a década de 1990 seria marcada pela formação continuada. E foi. Muito daquilo em que este trabalho se apoiou foi produzido naquela década, porém, hoje, percebemos que o tema continua atual e ainda carece de debate.

Este estudo tem a intenção de colaborar com o debate a partir das opiniões de professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de São José do Rio Preto que participaram do programa de formação continuada em serviço.

Os resultados dessa pesquisa apontaram um grupo predominantemente feminino (99,08%), com ingressantes no magistério a partir do ano de 1977 e com maior número de ingressantes no período de 2006 a 2010.

Há neste grupo um percentual significativo (12,23%) de professoras que ingressaram na Educação Infantil antes da LDBEN de 1996, que tornou o atendimento a essa faixa etária a primeira etapa da Educação Básica.

A maioria das professoras que participaram desta pesquisa (92,66%) tem formação em curso superior e pós-graduação (88,99%).

A educação nem sempre é uma escolha (GATTI, 2010); no caso da escolha pela Educação Infantil em detrimento dos demais níveis de ensino, não é diferente: 31 (9,48%) atribuem seus ingressos na Educação Infantil à falta de opção ou a questões práticas, como morar perto da escola, por exemplo. Dentre as demais professoras, somente 27 (8,26%) apresentaram respostas que perpassaram algumas características do trabalho com essa faixa etária. A maioria, 106 professoras (32,41%) respondeu, genericamente, que se identifica ou gosta desse trabalho. Houve, ainda, justificativas como a inspiração ou o incentivo de alguém, vocação, entre outras.

As professoras apresentaram uma concepção positiva do programa de formação, evidenciada nas avaliações dos temas tratados, no apontamento das mudanças que os estudos provocaram em suas práticas com as crianças e das aprendizagens que listaram.

A metodologia do Programa foi avaliada positivamente por 68,46% das professoras respondentes, dentre essas, algumas destacaram a relação entre teoria e prática, o uso de vídeos e outros registros de professoras da própria rede para serem tematizados, os agrupamentos para discussão. A metodologia do programa de formação foi avaliada como positiva com apontamentos de pontos que necessitam de ajuste por 24,16% e 8,39% das professoras avaliaram esse item negativamente.

Os limites do programa de formação continuada para fazer o que se propôs, apoiar o desenvolvimento profissional das professoras e qualificar as práticas docentes, praticamente não apareceram na pesquisa. Ainda que algumas professoras tenham apontado críticas ou questões a serem melhoradas na metodologia, essas questões não se configuraram como limites do Programa, mas necessidades de ajustes. Uma limitação importante desse Programa de formação, que é oferecer formação igual em seu conteúdo e metodologia para um grupo grande e diverso, apareceu apenas em uma resposta.

Um programa de formação continuada como programa de governo, com encontros formativos de professoras fora das suas escolas, tendo como formadora uma equipe técnica da SME, já o coloca em situação de fragilidade diante das possibilidades de críticas, uma vez que é praticamente unânime entre pesquisadores do tema (NÓVOA, 1995b; 2008; GARCÍA, 1999; CANÁRIO, 2002; IMBERNÓN, 2010) que a formação continuada deve ocorrer nos espaços escolares onde as professoras atuam.

Porém, como toda unanimidade é perigosa, este estudo buscou as opiniões das professoras participantes e de outros pesquisadores com opiniões que se contrapõem aos autores acima. Salles e Russeff (2003) e Pantoni et al. (2009) entendem que a formação na escola é muito importante, mas não deve ser única, até porque, conforme Cavaco (1995), se fechar em debates e na experiência no grupo da própria escola pode ser, empobrecedor intelectualmente. Acrescenta-se, ainda, que os momentos destinados à formação continuada na escola nem sempre são feitos de atividades que promovem a reflexão e a autonomia dos docentes; muitas vezes, esses momentos são destinados às atividades burocráticas.

Salles e Russeff (2003) criticam a ideia de que é somente na escola que acontece a verdadeira formação continuada e entendem que, para se cumprir o que diz a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no que diz respeito à garantia de educação de qualidade para todos, o poder público, no âmbito das suas secretarias municipais e estaduais, deve desenvolver programas de formação continuada para todos os seus docentes, e que isso, segundo os mesmos autores, contribui para a ideia de rede e de unidade. Somando-se a isso, temos uma avaliação positiva do Programa quanto às suas possibilidades de provocar mudanças nas práticas das professoras, nas palavras das próprias participantes do programa de formação.

Refletindo sobre os possíveis motivos de as professoras avaliá-lo positivamente, entendemos que um deles pode ser o reconhecimento de avanço na valorização profissional. Considerando que a origem do atendimento às crianças pequenas é o assistencialismo, as atividades caseiras e não educacionais, o programa de formação pode ter trazido esse sentimento de pertencimento, de valorização da docência na Educação Infantil quando o comum é a invisibilidade.

Somando-se a isso, há o fato de a formação continuada ter partido do levantamento das práticas das professoras, seus interesses e necessidades, fazendo uso de estratégias específicas para a reelaboração da prática. Mas há ainda uma possibilidade a ser considerada, é que, conforme aponta Candau (1996) e reafirma Davis (2012), o modelo de formação continuada que contextualiza essa pesquisa é o mais comum nas redes públicas, o que leva as professoras ao desconhecimento e, conseqüentemente, à falta de reivindicação por outro modelo.

A avaliação positiva não significa, ainda, que o Programa não tenha tido problemas a serem discutidos.

O maior e mais importante problema ou limitação de um programa de formação com essa dimensão é a sua ação indiferenciada para um grande número de professoras, tão diferentes entre si, nesse caso, criticam Candau (1996) e Imbernón (2010), há uma formação indiferenciada, padronizada.

Outra questão que representa uma limitação é a própria comunicação. A interação das formadoras com as professoras era somente nos encontros formativos, o que não possibilitava conhecer outros aspectos das suas práticas além dos debates e relatos ou registros de atividades. Há um desconhecimento de como os estudos da formação se reverberam nas práticas das professoras em suas escolas. Essa é, portanto, uma pesquisa a ser feita. Também há campo para investigar, como os conteúdos tratados na formação aparecem, atualmente, nos documentos e registros escolares como Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e rotina das turmas.

Como essa formação continuada aconteceu em paralelo e em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, há possibilidades de investigação sobre como esses profissionais deram ou dão continuidade, em suas atividades formativas na escola, aos estudos que ocorreram durante o programa de formação.

Para finalizar este trabalho, sem a pretensão de finalizar o debate, a partir dos resultados da pesquisa e inspirada em Nogueira (2007), é possível apontar alguns ajustes que podem colaborar no planejamento de programas de formação continuada para torná-los mais potentes.

Assim como ocorreu com o programa de formação que contextualiza esta pesquisa, a formação continuada que ocorre fora dos locais de trabalho deve articular-se com a formação continuada que acontece na escola, mas jamais deve substituí-la. Essa articulação acontece quando as práticas recorrentes são objetos de tematização em estudos e reflexão nos grupos de formação dos programas e quando há diálogo com a equipe da escola, além de acompanhamento local.

Os programas de formação devem ampliar as suas ações para além dos encontros formativos e, para isso, é importante considerar, por exemplo, o espaço físico que ocupa. Não que o lugar defina a qualidade da formação, mas convida a determinadas ações e comportamentos. A Secretaria Municipal de Educação é um espaço de natureza administrativa e burocrática, por isso convida os professores a um comportamento formal e “enrijecido”, como em uma sala de aula, no sentido tradicional dessa definição. É importante que os professores estejam em espaços que os convidem a circular, movimentar-se, agregar-se.

É importante que, nesses espaços, estejam disponíveis, permanentemente, toda a bibliografia que embasa os temas estudados nos encontros, além de produção dos participantes, como relatórios, fotos e vídeos das atividades desenvolvidas a partir do programa de formação, como material de consulta e estudo e inspiração.

É importante que o local esteja aberto para outros momentos que não sejam somente as situações de reuniões previstas com a equipe técnica, propiciando a pesquisa individual ou em grupos cooperativos de professoras; professoras e gestores; gestores.

Se, conforme Pimenta (1997) e Alarcão (2001), as professoras precisam tomar as suas práticas como objetos de pesquisa, tanto para qualificarem as suas práticas como para se desenvolverem profissionalmente, cabe à formação continuada apoiar as professoras e gestores mediando e apoiando o desenvolvimento de projetos de pesquisas.

No entanto, conforme afirma Lerner (2002), essas ações de formação continuada por si só não podem ser entendidas como a solução de todos os problemas educacionais. Nemirovsky (1988), citada por Lerner (2002), traz uma questão comum entre formadores de professores que diz respeito à distância entre a expectativa e a realidade; a crença de que a formação que fazemos está provocando mudanças e a constatação de que não se avançou ou avançou muito pouco.

Ainda, segundo Nemirovsky (1988), na citação de Lerner (2002), não se pode culpar os professores porque, muitas vezes, o que se propõe está em contradição com toda a sua formação, com a sua história profissional e, podemos acrescentar, a partir de Tardif (2005), com a sua história de vida, sabendo que essa também influencia nos valores e nas crenças dos professores, interferindo nas suas ações profissionais com as crianças.

Neste sentido, conforme Lerner (2002), não se trata simplesmente de resistência dos professores, mas de limitação ou insuficiência da formação para provocar mudanças, visto que, muitas vezes, esbarra-se nas condições institucionais e no conservadorismo do sistema de ensino.

Porém, conforme a mesma autora, reconhecer as limitações da formação continuada não deve ser compreendido como desistência de formar e formar-se, mas compreender a amplitude e a abrangência dos fenômenos que impedem avanços na educação e na aprendizagem das crianças, não para nos acomodarmos, mas para ampliarmos nossas ações.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-818, out. 2009.

ALARCÃO, Isabel. Reflexões crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22. p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de professores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: ed. da Unesp, 2006. p. 177-188.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. **Formação contínua de professores**, Brasília, DF, ano 23, boletim 13, p. 11-17, ago. 2005.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 29. GT 07, 15 a 18 out. 2006, Caxambu. **Anais da 29 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso: 14 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-96.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95 – 103, jul./dez. 2013.

ANTONIACOMI, Kayane Celise. **Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil**: Curitiba Paraná. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ARAÚJO, Patrícia Kricheldorf Hermes de. **Blog, identidade e formação continuada em educação infantil em Joinville**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

AZEVEDO, Maria Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 24. GT 07, 7 a 11 out. 2001, Caxambu. **Anais da 24 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>. Acesso: 12 jan. 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. Formação do professor da educação infantil: desafios para a construção de um direito social da primeira infância. *In*: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Formação, experiência e criação**: curso educação infantil, infâncias e arte. (org.). Belo Horizonte: ed. UFMG, 2014. p. 31-50.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 28. GT 07, 16 a 19 out. 2005, Caxambu. **Anais da 28 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.8230258.1192326861.1553702728-1010064691.1519065145. Acesso: 12 jan. 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídico, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BODNAR, Rejane Teresa M. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. *In*: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. (org.). **Educação infantil: Enforques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 195-227.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 29. GT 07, 15 a 18 out. 2006, Caxambu. **Anais da 29 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>. Acesso: 19 dez. 2017.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil**: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata**: lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. (Edições Câmara, 2014. série legislação n. 122).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.306, de 04 de julho de 2016. Altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13306-4-julho-2016-783308-publicacaooriginal-150706-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n.º 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 18 de jan. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 de jan. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53/2006, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html>. Acesso em 3 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006 que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006a. p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009e. p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009a que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 22/1998, de 17 de dezembro de 1998b. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/1999, de 7 de abril de 1999 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica**. Brasília, DF, 2016b (Coleção leitura e escrita na educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF, 2009d. (Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação de professores da educação básica**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em 11 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2**: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. *In*: SANTOS, Emerson (org.). **Reescrevendo a educação**. São Paulo: Scipione, 2006. p. 91-102.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF, 2009.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In* CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, v. 1. 2001, Brasília, DF. **Simpósio do congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160.

CANDAU, Maria Fernanda. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: MIZUKAMI, Maria das Graças; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (Cord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

CHAVES, Edlane de Freitas. **As relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

CLIFFORD, Richard M. Estudos em larga escala de educação infantil nos estados Unidos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 98-123, jan./abr. 2013.

COELHO, Ana Maria Sarmiento. **Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras**. 2004. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2004.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados em psicologia da educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, 2. sem. 2011.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SOUSA, Fernando Santos. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do sexo masculino iniciante na educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 38. GT 08, 1 a 5 out. 2017, São Luís. **Anais da 38 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1169.pdf. Acesso: 18 maio 2018.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2. Sem., 2008.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em 11 dez. 2017.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. Formas de atendimento às crianças menores de sete anos. *In*: DROUET, Ruth Caribé da R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 10-35.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada de professores. *In*: FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores associados, 2004. p. 48-68. (Coleção formação de professores).

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FÜRKOTTER, Monica et al. *O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869. jul./set. 2014.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. *A construção da identidade profissional docente*. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23. 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Ferran Candela. O currículo na educação infantil. *In*: LLEIÀ ARRIBAS, Teresa et. al. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: 2004.

GASTALDI, Maria Virginia. **Formação continuada na educação infantil**: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminhos para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. **Formação contínua de proessores**. Brasília, DF, ano 23, boletim 13, p. 24-32, ago. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Lidia. **Práticas educativas entre pares**: estudo do trabalho diário de professores em um centro de educação infantil paulistano. 2015. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 27. GT 07, 21 a 24 nov. 2006, Caxambu. **Anais da 27 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>. Acesso: 14 fev. 2018.

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? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 38. GT 08, 1 a 5 out. 2017, São Luís. **Anais da 38 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf. Acesso: 10 maio 2018.

GONÇALVES, Dayse. **A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores**: o ensino da leitura em classes de educação infantil. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010. p. 53-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. (Estudos e Pesquisas, informação demográfica e socioeconômica n. 36). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em 3 mar. 2018.

KIEHN, Moema de Albuquerque. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 32. GT 07, 4 a 7 out. 2009, Caxambu. **Anais da 32 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf>. Acesso: 12 jan. 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CARVALHO, Maria Cristina. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (org.). **Educação infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2014. p. 9-28.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 103-117.

LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CUTER, Mara Elena. A tematização da prática. *In*: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007b. p. 103 -145.

LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CUTER, Mara Elena. Situações de “dupla conceitualização”. *In*: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007a. p. 71-101.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação continuada. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 225-234.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de professores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: ed. da Unesp, 2006. p. 131-149.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-28. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/340/169>. Acesso em: 3 abr. 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 37. GT 08, 4 a 8 out. 2015, Florianópolis. **Anais da 37 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NOGUEIRA, Neide. Institucionalização do desenvolvimento profissional. *In*: CARDOSO, Bia. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 33-36.

NONO, Maévi Anabel. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **Caderno de formação**: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 108-119.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa, 27-28 set. 2007. **Comunicações apresentadas na Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-geral do Recursos Humanos da Educação. jun. 2008. p. 21-28. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf. Acesso em: 3 jan. 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al. Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela”. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 100-120.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. **Salto para o futuro**, Brasília: MEC. Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 8-15. Jun. 2013.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A formação continuada das professoras da Educação Infantil em Anápolis-GO**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Novos tópicos na história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: 2010. Cortez. p. 105-123 (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais. v. 1. Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais do I seminário nacional**: currículo em movimento: perspectivas atuais. MEC. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 8 jun. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Um campo de disputa de concepções. *In*: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014. p. 17-34.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 147-171, set./dez. 2006.

PANTONI, Rosa Virgínia. et al. A formação nossa de cada dia. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-36.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93- 113.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Formação do educador Infantil: identificando necessidades e desafios. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 27. GT 08, 21 a 24 nov. 2004, Caxambu. **Anais da 27 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>. Acesso: 14 jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que é currículo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. *In*: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 73-92.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. **Cadernos de orientações didáticas para a Educação Infantil: 3 a 5 anos**. São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: https://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/771.PDF. Acesso em: 20 dez. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001 que dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de São José do Rio Preto e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 19 maio 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2001/13/138/lei-complementar-n-138-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-do-magisterio-publico-do-municipio-de-sao-jose-do-rio-preto-e-da-outras-providencias-correlatas>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Lei complementar 293/2009, de 06 de novembro de 2009 que insere os §§ 3º e 4º ao artigo 30 da lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público municipal de São José do Rio Preto. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 28 out. 2009b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2009/29/293/lei-complementar-n-293-2009-insere-os-3-e-4-ao-artigo-30-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-2001-que-dispoe-sobre-o-estatuto-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-do-magisterio-publico-do-municipio-de-sao-jose-do-rio-preto>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Lei complementar 333/2011, de 10 de fevereiro de 2011 que altera dispositivos da lei complementar 138, de 28 de 2001, que dispões sobre o estatuto do magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 8 fev. 2011b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2011/33/333/lei-complementar-n-333-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-200-que-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Lei complementar 340/2011 de 16 de maio de 2011 que altera dispositivos da lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, e da lei complementar nº 333, de 10 de fevereiro de 2011 e dá outras providências. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 13 maio 2011a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2011/34/340/lei-complementar-n-340-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-2001-e-da-lei-complementar-n-333-de-10-de-fevereiro-de-2011-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Resolução SME 09/2012, que dispõe sobre os afastamentos dos profissionais capacitadores e professores-formadores para atuar junto à Gerência de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 5 dez. 2012. Disponível em: https://demandanet.com/portal/arquivos/rh/Resolucao_09_2012_professores_formadores.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Resolução SME nº 17/2011, que Regulamenta o Horário de Trabalho Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 20 dez. 2011c. Disponível em: https://atemeducao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao_17_2011_htcp.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura. Secretaria da Educação. Resolução SME 20/2009. Dispõe sobre a regulamentação dos afastamentos dos profissionais capacitadores e professores-formadores para atuação junto ao Departamento de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 4 dez. 2009a. Disponível em https://demandanet.com/portal/publicacoes/2009/resolucoes/resolucao_2009_20_professores_formadores.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

SCARPA, Regina. Concepção, princípios e estratégias do projeto de formação. *In*: SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não...”**: uma proposta de formação curricular para leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 19-31.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica**: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores**: passado, presente e futuro (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-76.

SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que dizem os editais dos concursos públicos? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 31. GT 07, 19 a 22 out. 2008, Caxambu. **Anais da 31 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>. Acesso: 12 jan. 2018.

SILVA, Ana Paula; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 23. GT 07, 24 a 28 set. 2000, Caxambu. **Anais da 23 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso: 10 jan. 2018.

SILVA, Célia Regina da et al. É assim que se escreve! **Revista Avisa Lá**, São Paulo, ano 14, n. 58, p. 39-47, maio 2014.

SILVA, Hédio; BENTO, Maria Aparecida S.; CARVALHO, Silvia P. de. (org.). **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEER: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Identidade profissional: uma questão para a educação infantil. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-37.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professores da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. **Docência na educação infantil**, Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 28-35. Jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Eloisa Fileti de. **A formação continuada das professoras de Educação Infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, 2017.

SOUSA, José Edilmar. Homem docência com crianças pequenas: um olhar das crianças de um centro de Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 37. GT 07, 4 a 8 out. 2015, Florianópolis. **Anais da 37 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd)**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>. Acesso: 10 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14. 2008, Porto Alegre. **XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Cd-rom. Livro 1. p. 17-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, 49, p. 45-50, mai. 1984.

VIEIRA, Livia Fraga. Docência na educação infantil. **Docência na educação infantil**, Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 4-7. Jun. 2013a.

VIEIRA, Livia Fraga. O perfil das professoras e educadoras da educação infantil no Brasil. **Docência na educação infantil**, Rio de Janeiro, ano. 23, boletim 10, p. 16-27. Jun. 2013b.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. O desenvolvimento profissional permanente. *In*: WEISZ, Telma; SANCHES, Ana **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 117-132.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.35-55.

ANEXO

ANEXO 1 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Tecendo a rede: a construção de um programa de formação continuada para professores da educação infantil” sob responsabilidade da pesquisadora Célia Regina da Silva. O estudo será realizado com questionário e entrevista. O questionário será enviado entregue a todos os professores envolvidos (cerca de 700) e as entrevistas serão feitas com as formadoras, assessoras externas e a secretária de educação responsável pela pasta no período do evento a ser pesquisado. Esses recursos citados, juntamente com a análise de documentos e estudo bibliográfico, com a coleta e análise considerando uma abordagem qualitativa e quantitativa, pretende-se compreender as contribuições e limitações de um programa de formação continuada em serviço para professores da rede pública municipal, inclusive na visão dos próprios professores. Haverá um risco para a saúde emocional dos participantes, caracterizado por constrangimento tanto na entrevista quanto nas respostas ao questionário. Porém, fica explícito neste documento que a qualquer momento os entrevistados poderão deixar desistir de fazer parte da pesquisa, assim como os que serão convidados a participar por meio do questionário, podem se recusar a responder. Fica esclarecido ainda que não haverá qualquer prejuízo em caso de desistência ou recusa de participação. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para estudo de outros pesquisadores da área de formação continuada de professores em serviço, especialmente, de educação infantil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

_____ Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a)
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisadora: Célia Regina da Silva	Cargo/Função:
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" - UNESP – São José do Rio Preto	
Endereço: Av. Romeu Strazzi, 1459, apart. 31	
Telefone: (17) 32263840 – (17) 991813129	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário

Prezada professora,

Solicito que você, por gentileza, responda às questões a seguir relativas ao projeto de pesquisa “Tecendo a rede: a construção de um programa de formação continuada para professores da Educação Infantil”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, UNESP/Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto, sob minha responsabilidade, com orientação da Profa. Dra. Maévi Anabel Nono (UNESP/IBILCE).

Suas respostas serão utilizadas apenas para realização dessa pesquisa. Será mantido total sigilo de seu nome e do nome de sua escola, conforme consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que acompanha esse questionário.

Agradeço imensamente seu auxílio e colaboração e fico à disposição para o esclarecimento de dúvidas, pelo e-mail celijoga@hotmail.com, ou pessoalmente.

Célia Regina da Silva

1 – CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA

- a) Idade: _____
- b) Ano em que começou a trabalhar como professora _____
- c) Ano em que começou a trabalhar como professora de Educação Infantil:

- d) Ano em que se formou no magistério: _____ (caso não tenha feito magistério, por favor, deixe a resposta em branco)
- e) Ano em que se formou na Pedagogia: _____
- f) Possui cursos de pós-graduação? Se sim, por favor, anote aqui:

Mestrado _____ Doutorado _____

g) No momento, trabalha com crianças de: () 3 anos () 4 anos () 5 anos

h) Você é: () concursada ou () contratada

i) Por favor, anote aqui os motivos que te levaram a ser professora de Educação Infantil:

2 – QUESTÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO OFERECIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, NO PERÍODO 2012 A 2016, PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1 – Por favor, assinale os anos em que participou da formação e escreva se a sua turma era Maternal II, 1ª Etapa ou 2ª Etapa.

Ano:	2012 ()	2013 ()	2014 ()	2015 ()	2016 ()
Turma:					

2 – Nos itens abaixo estão os temas trabalhados durante a formação. Por favor, indique de 1 a 4, o grau de contribuição que a formação trouxe para a sua prática diária em cada um deles, sendo 1 para o que contribuiu menos e 4 para o que contribuiu mais. Se algum tema não tiver trazido nenhuma contribuição para sua prática, não coloque nenhum número na frente.

- () Cantos de atividades diversificadas
- () Leitura e escrita pelas crianças (sistema): nome próprio, lista e texto memorizado
- () Formação do leitor – a atividade de leitura (antes, durante e depois) e os critérios de escolha dos livros
- () Ler para pesquisar (estratégias de leitura pela criança), critérios de escolha dos livros para esse fim, desenvolvimento do Projeto de Pesquisa
- () A matemática por meio dos jogos e o Projeto “Jogos de Percurso”

3 – Quais mudanças o estudo dos temas indicados acima por você trouxe para sua prática diária com as crianças pequenas?

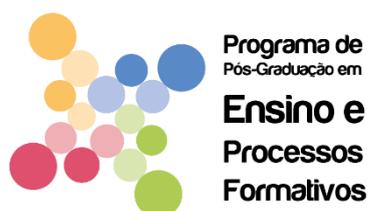
4 – Se o estudo dos temas, ou de algum deles, não trouxe mudanças para sua prática diária com as crianças pequenas, por quais motivos você acredita que isso aconteceu?

5 – De modo geral, o que você aprendeu durante o referido Programa?

6 – Como você avalia a metodologia utilizada durante o Programa de Formação Continuada em Serviço da SME/São José do Rio Preto?

7 – Quais temas você gostaria que também tivessem sido trabalhados durante o Programa para te auxiliar em sua prática diária com as crianças pequenas?

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação da pesquisa às professoras



Cara professora

Este questionário é destinado às professoras da educação infantil de crianças de 3, 4 e 5 anos que participaram da formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação durante os anos de 2012 a 2016. Se você fez parte dessa formação, ainda que não seja durante todos os anos, gostaria de convidá-la a participar da pesquisa “Tecendo a rede: um programa de formação continuada para professores da Educação Infantil” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, UNESP/Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto, sob minha responsabilidade, com orientação da Profa. Dra. Maévi Anabel Nono (UNESP/IBILCE).

Neste envelope há um questionário e dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Para participar da pesquisa você deve ficar com o TCLE assinado por mim e devolver no envelope o TCLE assinado por você juntamente com o questionário preenchido.

Cole o envelope no local apropriado e entregue-o à Coordenadora Pedagógica ou Diretora da sua escola.

O prazo para devolução é de um mês a contar da data do recebimento desta pesquisa.

Gostaria muito de contar com sua colaboração!

APÊNDICE 3 – Principais referências para os conteúdos e objetivos específicos do programa de formação

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Listas, lista e mais listas. *In*: **PROFA: Programa de professores alfabetizadores**: M2U4. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. O próprio nome e os nomes próprios unidade. *In*: **PROFA: Programa de professores alfabetizadores**: M2U3. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Textos que se sabe de cor. *In*: **PROFA: Programa de professores alfabetizadores**: M2U5. Brasília, DF, 2001.

BRIZUELA, Bárbara M. **Desenvolvimento matemático na criança**: explorando notações. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. **Prácticas del lenguaje en contexto de estudio**: la diversidad en los animales: 1º y 2º año. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, 2009. Disponível em: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/secuencia_la_diversidad_en_los_animales.pdf. Acesso em: 11 dez. 2016.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. **Prácticas del lenguaje**: proyecto: seguir un personaje: El mundo de las brujas: 1º y 2º año. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, 2009. Disponível em: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/proyecto_seguir_un_personaje_brujas.pdf. Acesso em: 11 dez. 2016.

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. **Diseño curricular para la educación inicial**: niños 4 y 5 años. 2000. Buenos Aires, 2000. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006327.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CARVALHO, Sílvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. (org.). **Bem-vindo mundo!**: criança, cultura e formação de educadores: Instituto Avisa lá. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORTEZ, Clélia. **Interações**: diálogos com as inquietações dos educadores da primeira infância. São Paulo: Blucher, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FERREIRO, Emília. **Ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FERREIRO, Emília. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. *In*: CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 165-166.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber**: os livros informativos para crianças. São Paulo: ed. Pulo do Gato, 2015

GOZZI, Rose Mara; SEKKEL, Marie Clarie. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. *In*: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 11-24.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LERNER, Délia. **Práctica del lenguaje**: leer y escribir en el primer ciclo: la encuesta: aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 2001. Disponível em: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/practica_%20del_lenguaje/practicas_la_encuesta.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

MOLINARI, María Claudia; CORRAL, Adriana Inês. **La escritura en la alfabetización inicial**: producir en grupos en la escuela y en jardín. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

MOLINARI, María Claudia; CASTEDO, Mirta Luisa; SIRO, Ana. **Enseñar y aprender a ler**: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

MOLINARI, María Claudia et al. **La lectura en la alfabetización inicial**: situaciones en el jardín y en la escuela. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais. v. 1. Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais do 1. Seminário nacional**: currículo em movimento: perspectivas atuais. MEC (online). p. 1-17.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de; PALO, Maria José. **Literatura infantil**: voz de criança. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PANIZZA, Mabel. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (org.). **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

RANA, Débora; Silvana. **Língua portuguesa**: soluções para os dez desafios do professor. São Paulo: ed. Ática, 2011.

TEBEROSKY, Ana. Os ditantes. *In*: TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**. Curitiba: Appris, 2014.