



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CRECHE: relato de gestores da região de Presidente Prudente-SP

Bruna Omito Ferreira, Célia Maria Guimarães,
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente-SP, Curso de
Pedagogia, E-mail:bruna_omito@hotmail.com

Agencia Financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC

Resumo

O presente trabalho é um recorte do projeto "Dificuldades e visão de gestores participantes de uma experiência de formação continuada em realação ao seu trabalho na creche", que conta com o apoio do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), funciona no domínio das ações do Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (FORPEDI), sob a anuência da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O texto apresenta alguns resultados parciais e tem como objetivo analisar a visão que gestores de creches municipais apresentam sobre formação continuada. Discutiremos neste trabalho a pergunta "*Quais as dificuldades de como se faz, no seu município, a formação dos profissionais que trabalham com as crianças na creche?*", possibilitando a discussão da mesma. Ressalvamos a dificuldade para elaborar um processo de formação continuada nas creches, ficando apenas no discurso oral e particular, não sendo discutido e (re) formulado de acordo com as necessidades de cada município.

Palavras-chave: Formação Continuada, Gestor escolar, Creche.

Abstract

This work is a project clipping "Difficulties and vision of participating managers continued training experience we react to their work in the nursery," which has the support of the Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), works in the field the actions of the Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (FORPEDI) under the consent of the União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). The paper presents some partial results and aims to analyze the view that local nurseries managers have about continuing

education. We will discuss in this paper the question "What are the difficulties of how to do it , in your municipality , the training of professionals working with children in day care ?" Enabling discussion the same. We point out the difficulty to draw up a process of continuing education in nursery schools, leaving only the oral and private discourse, not being discussed and (re) formulated according to the needs of each municipality.

Keywords: Continuing training, School Manager, Creche.

Introdução

Este trabalho é um pequeno recorte do projeto "Dificuldades e visão de gestores participantes de uma experiência de formação continuada em realação ao seu trabalho na creche", que conta com o apoio do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa funciona no domínio das ações do Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (FORPEDI), sob a anuência da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O presente texto apresenta alguns resultados parciais de um recorte do projeto do projeto referido e tem como objetivo analisar a visão que gestores de creches municipais apresentam sobre formação continuada.

O FORPEDI tem como objetivo principal a criação de uma instância de discussão, mobilização, proposição e divulgação das políticas para a Educação da Infância brasileira nos municípios de sua abrangência. Têm, assim, caráter informativo e propositivo e deve garantir amplo e



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



permanente debate democrático de ideias, principalmente sobre o que é formação continuada. Constitui-se em espaço de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros, visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e subsidiar a atuação pedagógica e política das instituições participantes.

Desde a instalação do FORPEDI, em 1998, em Presidente Prudente, a formação continuada de gestores de creches públicas não era abordada sistematicamente na região do oeste paulista, nomeadamente entre os 32 municípios vinculados aos pólos regionais de Presidente Prudente e de Presidente Epitácio da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. O FORPEDI desenvolve uma proposta de formação continuada de gestores de creche que aborda os elementos da gestão democrática e da organização do trabalho pedagógico na creche, o que intenciona auxiliar os profissionais no cumprimento das duas funções indissociáveis, que é o "cuidar" e o "educar".

Nesta comunicação resolvemos apresentar resultados obtidos por meio de entrevistas reflexivas realizadas em dezembro de 2014. A entrevista composta por perguntas onde foi coletado o perfil dos participantes, algumas de suas concepções como: *"criança, creche, profissional que trabalha com creche, formação continuada"*, entre outras.

Posteriormente, os dados obtidos foram transcritos, tabulados e organizados em categorias para análise. Para esta comunicação selecionamos a questão: *Quais as dificuldades de como se faz, no seu município, a formação dos profissionais que trabalham com as crianças na creche?*

Objetivos

Desde a LDBEN nº 9394/96, os municípios convivem com a exigência/necessidade da

formação mínima docente, da organização do plano de carreira dos profissionais, como também enfrentam o desafio da elaboração e execução de projetos de formação continuada, da construção de um projeto pedagógico específico para educação infantil. Nascimento (2011) afirma que a formação e a valorização dos profissionais são aspectos que promovem parte das condições para a ocorrência de atendimento mais adequado à pequena infância, alertando que a qualidade dos serviços prestados às crianças está na dependência de profissionais bem formados.

No que diz respeito à conquista de um atendimento infantil de qualidade, o gestor deveria (co) ordenar as ações de elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica e curricular da creche, a partir do consenso sobre qualidade presente nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Política Nacional de Educação Infantil (2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), por exemplo.

Deste modo, a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil precisa favorecer a elaboração dos conhecimentos legais, teóricos e práticos, para que o gestor saiba como organizar ambientes interativos, onde a participação da criança é valorizada e incentivada, mediante propostas em que o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação são os aspectos-chave. A formação deve orientar-se para a capacidade de elaboração de propostas pedagógico-curriculares com identidade própria, propostas plenas de referenciais teóricos e práticos que traduzam a compreensão da amplitude do respeito aos direitos da criança na creche.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Outro aspecto importante para que o gestor alcance melhores resultados em suas ações é a coerência entre discurso e ações e a confiança depositada no grupo que atua na creche. A vigilância precisa ser abandonada, mas o acompanhamento do grupo não, pois o ser humano é contraditório, inacabado e passível de errar, e a instituição deve responder socialmente pelo trabalho que realiza. (VASCONCELOS, 2002).

Essa perspectiva dimensiona o papel do gestor, que teria a função de ajudar os profissionais a vencer as resistências à mudança, de forma construtiva. Profissionais responsáveis pela gestão têm o papel de influenciar os outros a utilizar toda sua capacidade, a realizar suas tarefas e atingir os objetivos da educação proposta, criando uma nova cultura de organização da creche para o trabalho pedagógico, a partir da análise de quem é a criança/o que é a infância, o que é cuidar-e-educar em ambientes coletivos e da definição da prática educativa que se quer construir para o atendimento da primeira infância.

Por esses e outros motivos, a formação profissional do gestor deveria se pautar na investigação, na experiência e no aperfeiçoamento, em parcerias com universidades, fóruns, com as secretarias municipais de educação, entre outras, pois as propostas de formação continuada têm sido ineficazes em promover a reflexão sobre a prática e renová-la, porque geralmente se organizam como cursos esporádicos (NUNES; CORSINO, 2009; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Esse cenário impulsionou a equipe do FORPEDI, junto com bolsista PIBIC

vinculadas ao projeto citado e UNDIME, a mapear por meio de questionário respondido por 72 participantes, em março de 2014 foi realizada a primeira coleta de dados, acontecendo à segunda em dezembro de 2014, onde procurava investigar à visão que os gestores das creches da região têm em relação ao que é formação continuada entre outros aspectos relacionados ao trabalho na educação infantil.

Os objetivos da presente pesquisa se dispõem a dar uma atenção a um aspecto revelado pela investigação em tela, a saber, os percalços percebidos entre os gestores em relação ao seu trabalho na creche, especificamente em relação à formação dos educadores que devem cuidar e educar das crianças.

Material e Métodos

A presente investigação tem como escolha metodológica a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para desenvolver uma pesquisa colaborativa (BORTONIRICARDO, 2008; PIMENTA, 2005; GARRIDO; PIMENTA, 2000; GIOVANI, 1998). É uma modalidade de investigação qualitativa de caráter hermenêutico e emancipatório em que profissionais da educação e pesquisadores assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas educativas vigentes. É uma forma de trabalho que não tem a intenção de que o professor universitário, considerado especialista, defina por si mesmo os rumos das mudanças, e que os profissionais da creche/pré-escola sejam executores. Trata-se de um instrumento adequado para realizar um projeto de formação continuada, visando à construção da emancipação teórica e prática de todos, de tal modo que favoreça o desenvolvimento profissional em direção a um tipo de ação reflexiva, pois além de mensurar e descrever as questões em estudo, os profissionais e pesquisadores da



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



educação desenvolvem um trabalho conjunto de problematizar, refletir e transformar as práticas educativas cotidianas.

Os dados, ora apresentados, foram obtidos por meio de entrevistas reflexivas realizadas em dezembro de 2014. A entrevista composta por perguntas onde foi coletado o perfil dos participantes, algumas de suas concepções como: *"criança, creche, profissional que trabalha com creche, formação continuada"*, entre outras. Posteriormente, os dados obtidos foram transcritos, tabulados e organizados em categorias para análise. Para esta comunicação selecionamos a questão: *Quais as dificuldades de como se faz, no seu município, a formação dos profissionais que trabalham com as crianças na creche?*

Resultados e Discussão

O grupo apresenta o seguinte perfil: 100% são do gênero feminino; a maioria dos participantes tem menos de 40 anos, e 23,7% do grupo têm entre 41 e 45 anos; 69,5% são casados. Entre os investigados, 20,3% são professores ocupando função de gestores; 37,4% exercem função de coordenação, embora com denominações diferentes, nos vários municípios, enquanto 20,3% são diretores, sendo o restante do grupo distribuído entre dirigentes municipais, supervisores e assessores municipais. Todos são funcionários públicos municipais; 45,7% têm entre 05 e 15 anos de tempo de serviço na área educacional e 50% têm experiência como professor na educação infantil; 30,5 % têm entre 01 e 10 anos de experiência na função de orientação/coordenação pedagógica e 18,7% têm o mesmo tempo de experiência na função de diretor; 93,2% possuem curso superior em Pedagogia e 57,6% fizeram algum tipo de curso de pós-graduação em nível de especialização.

As questões para entrevista foram elaboradas considerando a perspectiva da entrevista reflexiva, a partir de interrogações

suscitadas pela análise dos dados obtidos pelo questionário e as observações feitas durante o processo. De acordo com essa perspectiva, foram elaboradas questões desencadeadoras, atendendo os seguintes critérios: os objetivos da pesquisa; a amplitude da questão de forma a permitir o desvelamento de questões pertinentes ao tema estudado; cuidado de evitar a indução de respostas; a escolha dos termos das perguntas que deverão fazer parte do universo linguístico do participante (SZYMANSKI, 2002).

Com as entrevistas busquei aprofundar aspectos revelados durante as observações feitas e dados encontrados nos questionários, de modo a auxiliar a investigação sobre as dificuldades e tendências de trabalho desenvolvido, suas perspectivas sobre formação continuada e, também, investigar as necessidades formativas desses diretores por sua própria perspectiva.

A entrevista foi realizada em uma amostra de três diretores que aceitaram participar desta etapa da pesquisa. Houve a possibilidade de realizar a pesquisa com um recorte maior do grupo investigado, porém, o grupo coordenador do processo sofria por mudanças internas, o que refletiu na etapa desta pesquisa. Os diretores participantes se disponibilizaram a colaborar, ambos estavam desde o início do processo de formação em 2010.

Conforme a metodologia empregada na entrevista reflexiva, os sujeitos respondiam as questões e tinham um retorno oral em relação ao meu entendimento, enquanto pesquisadora, sobre os seus dizeres. Após as transcrições das respostas, a pesquisadora formulou núcleos de significado das entrevistas, uma síntese das falas, de modo a buscar a essência do discurso. A transcrição das respostas com a explicação dos núcleos de significado foi disponibilizada aos participantes.



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"

Realização:
unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROEX
PROG. DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Apesar de todo esse cuidado e rigor científico, concordo com Bardin (2002) que:

O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem a forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento no processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isso é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (p.170).

Para uma breve discussão neste artigo trouxe apenas um aspecto confrontado na pesquisa, sendo este as dificuldades encontradas para fazer a formação, questionadas como: *Quais as dificuldades de como se faz, no seu município, a formação dos profissionais que trabalham com as crianças na creche?*

O G1 trás como resposta a pergunta a seguinte frase:

*"A maior dificuldade que eu encontro é que **nem todo mundo ta preparado e quer esta formação**, agora quando você encontra pessoas com a cabeça aberta para a formação, que participam, que apresenta o que você pede, que comprem **sua ideia**, agora não, tem pessoas que estão lá porque e meio que obrigação por ser em horário de serviço."* (Gestor 1)

Acredito que para obtermos melhorias na qualidade do ensino, não devemos nos sustentar somente em políticas de formação continuada de professores. É preciso não desconsiderar nem subestimar a importância das condições de trabalho, as complexas relações interpessoais que dão existências concretas a escola, a burocracia e os entraves administrativos, deveram rep a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais, para que este embate de obrigatório e não obrigatório seja "amenizado".

Por esse motivo concordo com Santos (1998), segundo a qual a formação continuada deve ser concebida como um aprimoramento docente e não como uma substituição da formação inicial, pois quando isso ocorre [...] assiste-se a um processo de desqualificação, que opera de forma sutil, pois, sob o manto de programas formadores, prepara-se um docente pronto para cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional." (p.135)

Isso não significa que desconsidero a importância da fala que G1 trouxe, pois ela revela além da concepção que o gestor tem sobre a formação continuada, mas também como ela é adoadada no seu município.

O G2 trouxe a seguinte resposta:

*"Agente esta com defasagem no nosso quadro, como era eu sozinha, já fiz a formação sozinha, as pessoas as vezes vinham comigo aqui mais elas não se entregavam de cabeça, então chegava na hora de fazer a formação não sabia como direcionar aquilo, outra coisa a **mudança constante de supervisor**, falta de tempo para desempenhar as função de coordenador e muitas vezes ser bombeiro então isto truncou um pouco. E eu usei esta ordem de prioridade porque quando tiraram o supervisor e disseram que não iria por mas ninguém chegou, e além disso eu ainda cuidava de uma creche como diretora, tinha que assinar o senso, pelo pddf, matricula, era uma creche pequena que tinha 30 alunos e assim era muito acumulo para estar fazendo tudo, e quando eu me vi sozinha tive que fazer a parte da supervisão e esta prioridade foi a questão em que eu me senti só para dar conta de todas as coisa."* (Gestor 2)

Ao analisar a resposta deste gestor nos colocamos a pensar em, qual é a função do gestor dentro da escola? Ele deve ser o formador da equipe? O responsável por toda escola? Supervisor das ações? O "detentor" de todo o saber? A partir disso trago brevemente a importância



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



Segundo Luck (2004, p 32), é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa, sobre todos os setores pessoais da escola.

As funções do trabalho do gestor estão diretamente relacionadas à organização e gestão da escola.

O processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nos quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional.

São quatro as funções constitutivas desse sistema: a) planejamento: b) organização: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado: c) direção/coordenação: coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola: d) avaliação/comprovação do funcionamento.

Fica, pois claro que o gestor desempenha vários papéis dentro do ambiente escolar, cabendo a ele a articulação de todos os setores e aspectos do mesmo.

É do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que depende em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar. O desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Para o G3 as dificuldades de se fazer formação no seu município e os profissionais que a fazem aparece da seguinte forma:

"O mais difícil foi a concepção dos professores em um primeiro momento, porque eles era pagos e trabalhavam de uma forma a ter este novo olhar, de modificar

dentro da instituição, porque para modificar a sociedade a gente temos que nos modificar primeiro, então esta concepção de mudança foi difícil, e agente trabalho 3 anos só teoria em sala de aula, o que os pensadores falam, do forped, e agente foi implantando devagar e quando agente começou a perceber o resultado acelerou as transformações de concepção, de mudança, mais o que agente mais esbarra e nesta concepção. As frustrações que a gente quer fazer, mas por algum motivo não é possível, esbarra em alguma situação que não diz respeito agente, exemplo organização salarial, que agente começou primeiro a mostrar o serviço para depois vir as transformações de salário e mostram realmente que nos somos professores." (Gestor 3)

O G3 trás a formação continuada como Santos (1998) como processos de formação em serviço, como ele refere, a partir de quatro aspectos: a iniciativa da formação, a demanda pela capacitação, os objetivos e as formas de desenvolvimento.

Conclusões

Embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada de professores tem adquirido destaque no cenário educacional brasileiro com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica ¹e atribui também aos sistemas de ensino responsabilidades sobre essa formação.

Contudo, apesar das normatizações relativas às ações de formação continuada, na maior parte dos municípios há escassez de recursos materiais e humanos para assumir a função, o que dificulta as implementações

¹ Lembrando que neste artigo damos ênfase aos Gestores de Creche.



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"



de ações e o levantamento de demandas sobre a educação continuada (RANGEL, 2006; GALINDO, INFORSATO, 2008).

Durante as entrevistas, em especial nesta questão, podemos observar que ainda não é claro o papel que estes profissionais assumem ao coordenar estratégias de formação profissional. Os participantes deste grupo vem compartilhando de ações formativas (cursos, oficinas, grupos de discussão, troca de experiências e palestras), proporcionadas por este Fórum juntamente com a UNDIME, sendo que as estas ações deveriam estar integradas à sua jornada de trabalho, o que nos leva a pensar que o sistema de comunicação entre secretaria, gestores e professores não estão tão bem articuladas.

A formação continuada aqui, esta sendo apenas concebida como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica ou à simples requalificação dos docentes e de seus contextos de trabalho, mas

[...] como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes da qualidade da formação docente como também singulariza-a em seu tempo e espaço de realização. (AZAMBUJA, 2006, p.2)

Colocamos aqui a possibilidade de mudança nas práticas formativas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Formação inicial para não cairmos no "achismo" cotidiano, continuada onde os objetivos docentes e a dinâmica adotada estão em consonância, possibilitando a estes a reflexão sobre a prática pedagógica, objetivando minimizar o fosso existente sua formação inicial e seu contexto de trabalho.

Consideramos a importância da formação continuada, pois seu objetivo deve ser de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, não é atingido

pela sua simples inclusão no HTPC's² onde acaba sendo obrigatório, mas pela qualidade desta formação oferecida em primeiro lugar para os gestores, podendo (re) descobrir o seu papel dentro da escola, para que aconteça uma efetiva mudança ao chegar esta formação nos professores, sendo aí refletida em sala de aula.

Penso como Kramer (2002,p.124) que "[...] qualquer projeto de formação continuada ou sua inexistência, de certa forma, relete o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento das crianças".

Procuramos evidenciar nesta comunicação os problemas enfrentados pelos gestores na execução de sua ação profissional, além das dificuldades em organizar estas diante as constantes alterações legais. Costada também que, embora os gestores apresentem necessidades formativas, estas não são constantes nem definitivas e que é necessário o envolvimento de três dimensões nos programas de formação continuada, a saber: pessoal, local/municipal e institucional.

Enfim, os principais problemas apontados pela pesquisa, neste questionamento, a necessidade de maior preparação teórico-metodológica dos gestores que assumem a formação dentro das instituições de educação infantil.

Apesar das dificuldades e das limitações, considero que a elaboração deste texto constitui em uma atividade de reletante releitura para os municípios participantes, e para nós futuros professores/gestores, modestamente. Esta claro que algo que a cultura de formação inicial, nas instituições de ensino superior, deve ser (re)pensada, para a formação de um professor que saiba o seu papel e busque sempre seu aperfeiçoamento pessoal/profissional.

² Hora de trabalho pedagógico coletivo, denominado em algumas creches. Aspecto que não entraremos em discussão nesta comunicação.



8º Congresso de extensão universitária da UNESP

"Diálogos da Extensão:
do saber acadêmico à prática social"

Realização:
unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROEX
PROEXTENSÃO

Agradecimentos

A parceria com o Grupo Gestor do FORPEDI³ e a UNDIME⁴, por esta experiência, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC. A orientadora Célia Guimarães pela parceria, apoio e ensinamentos durante todo este processo.

AZAMBUJA, Guacira de. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Univista*, São Leopoldo, v.1, n.92, p.1039-1066, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Pública. Projeto curso de especialização em gestão escolar (lato sensu): 2009. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, nov. 2009.

BRASIL. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2013.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 abr. 1999, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/edi.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

³ Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (FORPEDI).

⁴ União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparquavol1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2013.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. KEMMIS

LUCK, Heloísa: *Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional*: 22º Ed. Petrópolis 2004.

NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação & Linguagem*, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan.-dez. 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

RANGEL, Iguatemi Santos. A formação cotinuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação*, 29, 2006. Cacambu: Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/GT08-2164-Int.pdf>> Acesso em 17, out, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; *Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Contínua*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico - do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.