

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS DE CASTRO AGRANITO RODRIGUES

A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

CAMPO GRANDE

2016

Ficha catalográfica

Rodrigues, Laís de Castro Agranito.

A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar - Laís de Castro Agranito Rodrigues. Campo Grande, 2016.

214 p., 30 cm

Orientadora: Professora Doutora Lucrécia Stringhetta Mello.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação em Educação.

1. Educação Infantil. 2. Formação continuada. 3. Interdisciplinaridade. I. Mello, Lucrécia Stringhetta. II Título.

LAÍS DE CASTRO AGRANITO RODRIGUES

A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lucrécia Stringheta Mello.

CAMPO GRANDE

2016

Laís de Castro Agranito Rodrigues

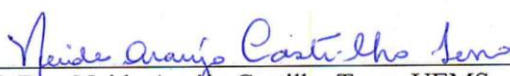
A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Lucrécia Stringhetta Mello - UFMS
Orientadora



Prof.ª. Dra. Neide Araújo Castilho Teno- UEMS
Membro Titular



Prof.ª. Dra. Jucimara Silva Rojas- UFMS
Membro Titular

Campo Grande-MS, 16 de dezembro de 2016.

Aos meus pais Hamilton e Maria Helena, ao meu esposo Rafael e ao meu amado Davi, que crescia em meu ventre durante o nascimento deste trabalho! A vocês dedico esta pesquisa, todo o meu amor, respeito e gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao escrever essas linhas, me sinto tomada pela emoção! Depois de tantos desafios o que mais tenho a fazer é AGRADECER às muitas pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desta conquista.

Impossível ignorar o fato de que uma força maior me conduziu e sustentou nesse processo. Deus esteve, está e sempre estará comigo em cada batalha travada. Por isso agradeço-lhe imensamente por ter me sustentado e fortalecido nos momentos mais difíceis dessa caminhada e por ter permitido que o impossível à minha pequenez humana fosse então possível pela sua interseção, amor e graça. Foi por ele, com ele e para ele que escrevi cada linha deste trabalho, destarte, a Deus seja dada toda honra e toda glória por esta conquista.

Meu profundo agradecimento aos meus pais Hamilton e Maria Helena, que sempre primaram pela minha educação e me incentivaram a estudar, não poupando esforços físicos, materiais e emocionais para que isso fosse possível. Vocês são meus exemplos de força, perseverança, determinação e principalmente de caráter e humildade. Muito obrigada, meus pais amados, pelo amor que vocês sempre dedicaram a mim, pelas orações, pelas noites mal dormidas. Hoje sou mãe e compreendo melhor os seus sentimentos, por isso sou imensamente grata, pois sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu esposo Rafael, meu amor, meu amigo, meu companheiro nas horas boas e ruins, aquele que não economizou esforços para a realização desse sonho que se tornou NOSSO. Obrigada pelo cuidado e amor para comigo, pela motivação, pela paciência nos momentos de frustração, pela compreensão da minha ausência nesse período, pelo carinho demonstrado nos simples gestos, me trazendo um copo de água, uma xícara de café ou ofertando uma massagem nos ombros cansados devido à escrita. Você acreditou no meu potencial quando eu mesma já não acreditava. Deus não poderia ter me dado um companheiro melhor para dividir meus dias nessa passagem terrena! Amo muito você!

Ao meu pequeno e amado Davi, por me ensinar o mais puro, sublime e incondicional amor que um ser pode sentir. Meu profetinha que crescia em meu ventre no decorrer da escrita de cada linha deste trabalho. Filho, você foi o fôlego, a motivação incessante, a força suprema, o sopro de vida e de luz que me fez acordar a cada manhã e persistir para concluir este trabalho antes do seu nascimento, com o intuito de posteriormente desfrutar exclusivamente dos seus sorrisos e da alegria de ser mãe.

Aos meus irmãos Maxuel e Victória, que, mesmo sem expressar com palavras, me transmitiam sua energia positiva e torciam pelo meu sucesso. Aos meus avós Antônio Pedro e

Renilda (sempre presente) que, mesmo sendo alheios ao significado desta conquista, pela sua simplicidade e pouco estudo, sempre me motivaram com seu imenso amor.

Aos meus padrinhos de coração Romes e Tatiana, que me acolheram em sua casa para que eu pudesse iniciar meus estudos.

Aos meus sogros Valéria e Antônio Carlos, que me acolheram com afeto e me ampararam em Uberlândia no período em que cursava Pedagogia na UFU, incentivando meus estudos. Ao meu cunhado Guilherme, pela alegria contagiante que sempre elevava minha estima, me dando forças para seguir em frente. À minha cunhada Mayla, pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora Professora Doutora Lucrécia, exemplo de equilíbrio, compromisso, força e espiritualidade. Pelos momentos infindáveis de troca e parceria, nas idas e vindas na construção desta pesquisa. Minha querida “Pro”, com você pude partilhar sabedoria e aprendizados acadêmicos, mas principalmente, pude aprender e partilhar sua lição de vida, de caráter, de humanidade, de profissionalismo e de afetividade. Compartilhamos muitas coisas nesses dois anos, alegrias (como o nascimento do Davi e do Joaquim) e tristezas (como a despedida do querido Senhor Rubens), e a senhora nunca desistiu ou fraquejou. Sua atitude e sua postura muito me engrandeceram, você agora faz parte da minha história e com certeza eu também faço da sua. Muito obrigada por me ajudar a voar e a constituir a minha identidade como pessoa e pesquisadora na qual me tornei. Todo meu carinho, gratidão e admiração!

Agradeço às professoras Membros da Banca de Avaliação, Professora Doutora Jucimara Rojas e Professora Doutora Neide Araújo Castilho Teno, pela disponibilização em acrescentar seus conhecimentos à minha pesquisa, enriquecendo-a com suas significativas contribuições.

Aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e boa vontade demonstrada nos encontros realizados.

A toda a equipe de professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS, pelo respeito e conhecimentos partilhados, especialmente à querida Ju, pelo acolhimento, carinho e sorriso sempre presente; à professora Sônia Urt, pelos elogios e motivação; à professora Sílvia, pelo respeito e pela disposição em compartilhar ideias; e à professora Coordenadora Jacira pela prontidão, humanidade e gentileza sempre presentes nas suas atitudes. Agradeço também à equipe da Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS, nas pessoas de Horácio e Liliane, pela generosidade na cooperação, organização e atenção na condução dos alunos.

Agradeço também a Evelyn do Comitê de Ética pela gentileza e atenção no atendimento e no solucionamento de dúvidas durante a condução da pesquisa.

Aos colegas do mestrado e doutorado, em especial, Pri, Paulinha, Cida, Evellyn, Douglas, Paulo, Anízia, Maria Cecília, Joris, Felipe e Helô, pelos conhecimentos, angústias, risadas e lamúrias compartilhados nesse processo.

Agradeço aos meus amigos e amigas de Água Clara que torceram pela minha conquista, em especial Alessandra, Simone, Odila, Patrícia, Carol, Suellen, Sônia e Rodrigo, pelas orações e conversas enriquecedoras que renovavam minhas forças.

Agradeço também a minha amiga querida de luta, de oração e parceira nas viagens, Gerolina, que esteve presente nos momentos alegres e de tristeza, me consolando e motivando e abriu caminhos para a realização desse estudo. Estendo minha gratidão à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Água Clara.

Quero agradecer também aos colegas de trabalho com quem tive o prazer de conviver e aprender ao longo da jornada como professora na ESEBA em Uberlândia, os quais compartilham paixões em comum pela Educação, pela pesquisa e pelas crianças: Mari, Pérola, Rosânia, Bete, Márcia, Vaneide, Beloní, Rita, Pri, Clarice, Lu, Eliana, Paula, Pâmela, Rochele, Flávia, Núbia, Ana Lúcia, Celine, Rones, Léa, Nádia, Thiago e tantos outros que fazem parte da minha história profissional. Agradeço carinhosamente a querida amiga Kellen, pela generosidade constante durante os anos de convivência, pelas trocas, pelos ensinamentos pessoais e profissionais.

Não poderia me esquecer de agradecer as principais protagonistas que me fizeram galgar os caminhos da pesquisa: as crianças. A vocês, representadas nas imagens de cada aluno com quem convivi, pela doçura, criatividade, imaginação, esperteza, alegria e curiosidade incansáveis!

Enfim, o esforço foi intenso, o trajeto foi longo, porém não caminhei só. Muito obrigada a todos vocês que abrilhantaram minha existência e fizeram esta pesquisa possível.

AVENTURA INTERDISCIPLINAR

*Liberdade de voar num horizonte qualquer,
Liberdade de pousar onde o pensamento quiser.
Liberdade que nos conduz a tempos de escuridão,
Liberdade que traz luz, a razão e a ação.
Liberdade de buscar nossa essência, numa espera vigiada a cada vivência.
Liberdade de viver amores, e desapego,
Liberdade de reluzir as cores, ultrapassando nosso medo.
Liberdade que requer atitude diante do saber,
Reconhecendo nossa incompletude e transcendendo a magnitude do ser.
Liberdade de ter humildade, ao reconhecer que cada um traz consigo uma verdade.
Liberdade que gera abertura,
Liberdade que nos leva a ousar as alturas.
Liberdade que aprendi com as borboletas,
Na leveza da espera, integrando cada fase.
A cada simbiose, uma parceria, uma metamorfose,
Aprendi com as borboletas às etapas respeitar,
As mudanças são necessárias, não podemos evitar.
Caminhos tortuosos às vezes temos que enfrentar,
A vida assim se revela numa aventura interdisciplinar!*

A autora (2016)

RESUMO

A pesquisa aborda a temática da formação continuada de professores de Educação Infantil, e tem o pressuposto de que a formação deve ser valorizada e viabilizada como um direito dos professores. Um estudo dessa natureza pode corroborar a construção de identidades dos docentes da Educação Infantil como profissionais intelectuais, críticos, reflexivos, que vislumbrem transformações em seus contextos de ação, por meio de uma verdadeira vivência de suas práticas. Este estudo comunga com os princípios da formação sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Tem por objetivo analisar os limites e as perspectivas de formação e atuação dos professores de Educação Infantil em diversos contextos municipais. Tomaram-se como espaço de pesquisa os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, dada sua localidade estratégica de participação e disponibilidade dos municípios em participar do estudo. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio de procedimentos como a aplicação de questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Nove sujeitos participaram do estudo, sendo três professoras, três coordenadoras pedagógicas atuantes em Centros de Educação Infantil - CEINFs e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação de cada município, as quais atuam no acompanhamento da Educação Infantil. Os dados coletados foram analisados sob o enfoque da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2004) e Franco (1986) e mediante a perspectiva da pesquisa interdisciplinar defendida por Fazenda (2001, 2012) e Mello (2004). A pesquisa revelou três categorias: formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil; prática docente e atuação interdisciplinar na Educação Infantil; e construção da identidade profissional docente. Essas categorias apontaram não só limites e perspectivas na formação e atuação dos professores de Educação Infantil, como uma ruptura de conceitos e ações cristalizadas pelos profissionais da Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The research approaches the issue of continuing education for Early Childhood Education teachers, and has the assumption that the training should be valued and viable as a right of teachers. Such a study may support the identities construction of Early Childhood Education teachers as intellectuals, critical, reflective professionals, who sees changes in their contexts, through a real experience of their practice. This study commune with the principles of training from the perspective of interdisciplinarity. It aims to analyze the limits and perspectives of formation and performance of the Early Childhood Education teachers in several municipal contexts. Were taken as research space the municipalities of Água Clara, Paranaíba and Três Lagoas, given its strategic location and participation availability of the municipalities in the study. The methodological approach adopted was the qualitative research, through procedures such as questionnaire, document analysis and semi-structured interview. Nine subjects participated in the study, including three teachers, three active pedagogical coordinators in Early Childhood Education Centers - CEINFs and a Municipal Department Education technical of each municipality, which operate in the monitoring of Early Childhood Education. The collected data were analyzed under the approach of Content Analysis according to Bardin (2004) and Franco (1986) and by the prospect of interdisciplinary research advocated by Fazenda (2001, 2012) and Mello (2004). The research revealed three categories: initial and continuing training of teachers in Early Childhood Education; teaching practice and interdisciplinary action in early childhood education; and construction of the professional teacher identity. These categories indicated not only limits and perspectives in the training and performance of Early Childhood Education teachers, but a break of concepts and crystallized actions by the Education professionals.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Education. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resultados da pesquisa no portal da BDTD sem delimitação temporal	70
Figura 2	Quadro demonstrativo dos valores do Piso Salarial do período de 2009 a 2015	106
Figura 3	Representação metafórica do movimento de metamorfose emanado pela formação dos sujeitos	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise quantitativa das pesquisas selecionadas de acordo com as categorias	86
Gráfico 2	Relação de crianças de 0 a 3 anos não atendidas na Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas	103
Gráfico 3	Relação quantidade de crianças atendidas pela rede municipal de ensino X profissionais e professores regentes na Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas	104
Gráfico 4	Nível de formação dos professores nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados da pesquisa no portal da BDTD sem delimitação temporal	69
Quadro 2	Resultados da pesquisa no portal da BDTD – Teses e dissertações selecionadas – Período 2010 a 2015	71
Quadro 3	Resultados da pesquisa no portal SCIELO Brasil – Artigos selecionados – Período 2009 a 2015	81
Quadro 4	Análise quantitativa das categorias abordadas	85
Quadro 5	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	110

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA – Categorias de Análise

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEINF – Centro de Educação Infantil

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEI - Comissão Nacional de Educação Infantil

COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

FASUL – Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

PCC – Plano de Cargos e Carreira

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAPE - Programa de Atendimento Pré-Escolar

PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar

PSEC – Planos Setoriais de Educação e Cultura

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library On Line

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SIOPE/FNDE - Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

UC – Unidades de Contexto

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UR – Unidades de Registro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PALAVRAS ESSENCIAIS.....	18
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	36
1.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E RAÍZES HISTÓRICAS.....	38
1.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A HISTÓRIA E A POLÍTICA.....	43
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
1.3.1 Formação docente: da racionalidade técnica à intelectualidade crítica reflexiva.....	54
1.3.2 Educação Infantil e a formação docente: conquistas e desafios.....	58
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE.....	64
1.4.1 Mapeamento da produção acadêmica sobre nosso objeto na BDTD.....	68
1.4.2 As produções sobre formação continuada de professores da Educação Infantil no SCIELO Brasil.....	80
CAPÍTULO 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	88
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: O OLHAR E A POSTURA INTERDISCIPLINAR.....	90
2.1.1 Interdisciplinaridade: sentidos e abordagens	93
2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A LEITURA NAS ENTRELINHAS.....	95
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O LUGAR, O TEMPO, OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS.....	98
2.3.1 Os municípios pesquisados e suas características.....	98
2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa.....	107
2.4 ANÁLISES E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS.....	110
CAPÍTULO 3 INTERFACES DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO- CENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MS: A METAMORFOSE DE UM OLHAR.....	113
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	114
3.2 PRÁTICA DOCENTE E ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	146
3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO- CENTE.....	160

PALAVRAS FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	191

PALAVRAS ESSENCIAIS...

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu prefiro ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, M., 2010, p. 187)*

Iniciamos este trabalho imersos em nossas memórias de infância. Lembranças de uma infância colorida, divertida e curiosa. Infância que vivemos, descobrimos e redescobrimos, ao longo de uma jornada de estudos, atuação e reflexões. Que revivemos, voltando a ser criança no contexto da sala de aula. Infância que se tornou motivo de luta, de reivindicação e de militância. Infância pela qual nos encontramos na missão de uma constante busca em conhecer, compreender, repensar e agir. Busca de construir-se, desconstruindo-se, para então, reconstruir-se novamente, sem perder a beleza de nossa essência cultural, do mundo vivido. Em suma, infância que nos impulsionou à FORMAÇÃO. E levou-nos a trilhar os caminhos da pesquisa científica por meio da presente dissertação de mestrado. Dizendo melhor, levou-nos a criar asas e voar pelos horizontes do conhecimento.

Assim, esta pesquisa é emanada de nossa maior riqueza: a incompletude, como saudosamente remonta Barros, M. (2010). Constitui-se de uma revisita a nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Nesse sentido, foi tecida a muitas mãos, (re)vista por múltiplos olhares, metamorfoseada por inúmeras ações, discutida nos nossos diversos encontros, frutos de parcerias ao longo de uma estrada percorrida, que contribuíram no processo de relações humanas para a construção de nossa visão de mundo. Resultado de trabalho, formação, observação, espera, mudança, resiliência, humildade e desapego. Nesse sentido, nossa pesquisa é INTERDISCIPLINAR.

A intenção de realização deste estudo surgiu mediante nossa inserção como professora no ano de 2009 e, posteriormente, como coordenadora em 2014, no contexto de instituições de Educação Infantil de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, no contato com as crianças e com a multiplicidade de aspectos que emergiam na dinâmica de nossas relações,

tanto com elas, quanto com seus familiares, além de nossos colegas de trabalho e pares teóricos, originaram-se indagações iniciais e decorrentes.

As dúvidas e as dificuldades latentes de nossa atuação, assim como a necessidade de estudo e reflexão, trouxeram à tona em nossa vivência a imprescindibilidade da formação continuada. Essa questão se fez presente, em nível subjetivo, quando buscávamos à luz do estudo teórico compreender-nos enquanto pessoa e profissional, ampliar horizontes e conhecimentos; e em nível intersubjetivo, no âmago de nossas ações mediante o contexto institucional, cultural, social, político e econômico no qual ousávamos repensar nossa atuação com as crianças e os professores.

Assim desabrochou a questão central que nos moveu a idealizar este estudo, qual seja: a formação inicial e, principalmente, a formação continuada, pode implicar para uma prática docente de qualidade na Educação Infantil e para a construção da identidade do professor como intelectual, crítico, reflexivo e transformador de sua práxis?

Para desvendar essa questão foi preciso compreender como se configura a formação e a atuação do professor de Educação Infantil nos contextos da pesquisa. Nessa perspectiva é que se insere esta dissertação de mestrado, de caráter qualitativo interdisciplinar, na qual tivemos por objetivo analisar os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como contexto os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas.

Partimos do pressuposto de que a formação, tanto a inicial quanto a continuada, é imprescindível para uma prática de qualidade na Educação Infantil e pode oferecer subsídios para a construção da identidade do professor como um profissional intelectual, crítico, reflexivo e transformador de sua práxis - o qual, à luz da teoria, pensa e repensa sua ação e seu fazer cotidiano no contexto das salas de aula da Educação Infantil.

Entendemos essa formação como um processo contínuo ao longo de toda a vida do ser humano, que percorre e atravessa seu desenvolvimento, constitui sua história como ser social, político e cultural na comunhão das relações. Acreditamos que a formação traz em si a dimensão individual e coletiva. Nesse sentido, carrega traços de valores, crenças, intenções e símbolos, tanto dos indivíduos singulares e únicos, quanto dos grupos e comunidades institucionais que elaboram e reelaboram seus “códigos da vida social, os quais orientam as ações humanas no mundo e, dialeticamente, são transformados por essas ações.” (BATISTA, 2001, p. 136).

A partir dessa visão de formação e ao longo do processo de constituição dessa pesquisa, vimo-nos mergulhando na busca do encontro com nossa “metáfora interior”

(FAZENDA, 2012, p. 116), utilizada para representar nossa pesquisa sobre essa temática. Esse processo de identificação exigiu o aprofundamento e o domínio da situação vivenciada e pesquisada. Rojas (2001, p. 209) compreende a metáfora como um convite à descoberta, um processo de raciocínio, imaginação e sentimento que nos conduz ao *insight*. Este consiste “na captação instantânea das possibilidades combinatórias oferecidas pela proporcionalidade e pelo estabelecimento da proximidade entre as duas razões”. Assim, na visão dessa estudiosa, “enxergar semelhanças é ver o mesmo, apesar e por intermédio das diferenças”. Dessa forma, empregamos a metáfora como recurso associativo, buscando interpretar nosso objeto e fazer conexões, aplicando a ele atributos do outro. Nesse sentido, a metáfora nos permitiu o processo de interiorização, tornando nosso “o que foi colocado à distância pelo pensamento, em fase de objetivação”.

A dinâmica da compreensão de nossa metáfora interior nos remeteu ao movimento e à mudança desencadeada pelo processo de formação que todo ser percorre ao longo de sua trajetória pessoal, profissional, acadêmica, institucional, histórica, social e cultural. Processo esse interdisciplinar, no qual nós, enquanto pesquisadores, percebemo-nos nessa caminhada formativa, também como interdisciplinares. Dessa forma, imersos no processo formativo que esta pesquisa nos proporcionou, vimo-nos em movimento, em transformação, metamorfoseados por meio do aprofundamento teórico e prático. Tomados por esse entendimento, chegamos ao *insight* revelador do símbolo: BORBOLETA, utilizado para representar a *metamorfose* desencadeada pela formação nos sujeitos.

A borboleta, ao longo de seu desenvolvimento, passa por quatro mudanças distintas: as fases de ovo, lagarta, pupa ou crisálida e imago¹. Essas metamorfoses ocorrem de dentro para fora ao longo da vida e do desenvolvimento da borboleta, mas também dependem de condições favoráveis do ambiente no qual acontecem. A fase de ovo é resultado do processo de acasalamento entre a borboleta macho e a borboleta fêmea, o ovo é depositado em uma planta e esse período dá início às primeiras metamorfoses de vida desse inseto. Após a eclosão do ovo, a lagarta sai, come a casca do ovo e passa a se alimentar das folhas da planta na qual o ovo estava depositado. Durante seu período de crescimento, a lagarta vai trocando de pele algumas vezes. Depois de sua última troca de pele, ela se fixa na planta e torna-se pupa/crisálida. Nesse período, conhecido como fase do casulo, a lagarta passará por mais uma etapa de mudança, sendo lentamente transformada em borboleta no interior do casulo. Ao

¹ Informações retiradas do texto “Tudo sobre borboletas”, disponível no site: <<http://www.borboleta.org/2010/06/ciclo-de-vida-das-borboletas.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

finalizar esse período a crisálida se abre e a borboleta, formada, poderá voar, polinizar, acasalar e dar início a um novo ciclo de vida e metamorfoses.

Se no ciclo de vida da borboleta ocorrem transformações, o mesmo acontece no processo de formação. Sendo esta um processo contínuo ao longo de vida de todo ser humano - desde seu nascimento, ou saída do “ovo”, suas inúmeras metamorfoses, até sua morte -, compreende um amplo âmbito de transformações nas quais os indivíduos vão constituindo seus valores, concepções, anseios, ideais de forma individual e coletiva. Em se tratando do ser professor, remetemo-nos ao movimento das diversas metamorfoses sofridas por ele ao longo de todo o seu processo formativo, desde a formação escolar, perpassando a formação inicial, a formação continuada, suas vivências e práticas no cotidiano de trabalho, que deságuam na construção de sua identidade pessoal e profissional.

Assim como a borboleta, não nos contentamos em ser ovo e lagarta. Comer folhas e rastejar para sempre? Não! Isso não é para os interdisciplinares! Preferimos o movimento! Um movimento interdisciplinar, no qual nos percebemos muitas vezes trocando de pele e entrando no casulo, visando a repensar, refletir, rever, reinventar-nos. E posteriormente saindo do casulo, criando asas, descobrindo-nos. E a cada voo, sendo desafiados a metamorfosear nossa ação, em busca de voar cada vez mais alto, à luz do embasamento teórico, alcançando o inesperado, a incerteza e a possibilidade de novas polinizações e parcerias. Contudo, não negamos a experiência cultural e os aprendizados adquiridos nos períodos de ovo e lagarta. Pois nossa metamorfose e nossos voos só foram possíveis mediante o período de casulo, no qual pudemos analisar e conhecer os movimentos anteriores trilhados por nós enquanto lagarta, e fazer mudanças internas - já que entendemos que “novos movimentos, nascidos de ações e práticas bem-sucedidas, geram-se em movimentos anteriores” e só podemos analisá-los e compreendê-los se “investigarmos suas origens” (FAZENDA, 2001, p. 16).

Destarte, desde o projeto inicial até a conclusão dessa jornada, lançamo-nos ao desafio de interpelar as lembranças do vivido e alcançar a descoberta do novo, ou, quem sabe, a releitura do velho (FAZENDA, 2012). Pois, na pesquisa em Educação, “negar o velho substituindo-o pelo novo, é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar.” (FAZENDA, 2001, p. 16).

Assim como no caso da borboleta, entendemos que a formação, em suas diferentes fases (inicial e continuada), pode desencadear metamorfoses no modo de pensar e no fazer pedagógico do professor. Essa mudança, contudo, só ocorre mediante a conjugação das naturezas subjetiva e intersubjetiva. Desse modo, ocorre de dentro para fora, quando o professor metamorfoseia suas ações, seu pensar, na medida em que interioriza determinado

conhecimento, tornando-o seu e fazendo dele sua ação. Esse movimento é possível se o professor acreditar verdadeiramente em determinada teoria e prática. E ocorre de fora para dentro, mediatizada pelo contexto e pelas relações estabelecidas pelos sujeitos. Para que essa metamorfose aconteça é inevitável a formação teórica do professor, o processo de reflexão de sua prática à luz da teoria.

Contudo, organizamos este trabalho analogamente ao processo de desenvolvimento da borboleta. Desse modo, a Introdução é compreendida por nós como a fase do ovo. Nessa etapa, rememoramos vivências pessoais, profissionais, acadêmicas e sociais que foram constituindo-se ao longo de uma jornada de estudos, reflexão e atuação nosso objeto de estudo, até a culminância da realização desta pesquisa de mestrado.

O Capítulo 1 é tido como a fase da lagarta, em que buscamos o alimento teórico para subsidiar o estudo e a análise do nosso objeto de pesquisa. Para tanto, “trocamos de pele” várias vezes, resgatando as mudanças ocorridas na Educação Infantil, que culminaram no redirecionamento do olhar sobre a formação dos professores que atuam nessa etapa. Buscamos melhor compreender nosso objeto de estudo por meio do mapeamento e da descrição de estudos e pesquisas já realizados, o que possibilitou identificar contribuições sobre a formação continuada dos professores de Educação Infantil.

No Capítulo 2, fazemos referência à etapa de pupa, na qual iniciamos nosso processo de reflexão e mergulho no casulo e traçamos nossas rotas de voo. Nessa fase, ainda envolvidos no movimento de determinar o entorno de nosso objeto, escolhemos o melhor caminho para guiar nosso voo posterior. Assim, delineamos as estratégias teóricas metodológicas assumidas na pesquisa, que nos possibilitaram a compreensão do objeto e do contexto de estudo. Essa etapa de reflexão sobre o texto e contexto abordado nos auxiliou a vislumbrar a metamorfose, emanada no Capítulo 3, no qual realizamos a análise de dados.

Terminamos com as Palavras Finais, já na fase adulta da borboleta. Assim lançamo-nos às novas possibilidades de voos, de polinização e de começo de novos ciclos, que as descobertas desta pesquisa suscitaram em nós enquanto pesquisadora. Esperamos que também suscitem em você, leitor, estudioso e pesquisador, que se atreve a galgar os caminhos da pesquisa científica!

Introdução

*“Há escolas que são gaiolas.
Há escolas que são asas”.*
(ALVES, s.d.)



INTRODUÇÃO

Nesta Introdução, buscamos, com o auxílio da memória e dos pares teóricos, resgatar questões importantes de nossa história de vida, para demonstrar com mais detalhes o surgimento do desejo de desenvolver uma pesquisa em torno da formação e da atuação do professor de Educação Infantil. Assim, visamos a demonstrar o surgimento de nossa pesquisa, ainda dentro do “ovo”, no qual o estabelecimento de parcerias e vivências originou o interesse por este estudo - interesse oriundo de três âmbitos decorrentes: pessoal, acadêmico e social. Apontamos em seguida aspectos do delineamento da pesquisa referentes a nossas concepções sobre formação, à delimitação do problema, dos objetivos, do referencial teórico, do contexto e dos sujeitos da pesquisa e das opções metodológicas adotadas. Finalizamos descrevendo a estruturação dos capítulos deste trabalho.

Como discutir a temática da Educação Infantil, sem despertar a nossa criança interior? Como falar de formação, sem rever nossa própria trajetória formativa? Julgamos impossível! Nossas próprias concepções de infância, educação e formação estão relacionadas à nossa vivência!

Recordamos nossa infância, feliz, serelepe, repleta de brincadeiras, curiosidade e aprendizagem. Rememoramos também nosso período inicial de escolarização, no qual queríamos ter asas, porém, em muitos momentos, nos sentimos engaiolados pela escola.

Lembramo-nos de uma infância simples e humilde, mas muito alegre. Aos quatro anos de idade fomos morar no campo, no Estado de São Paulo, onde vivemos até os oito anos. Tínhamos poucas condições financeiras para viajar, investir no lazer e comprar tantos brinquedos. Nossos pais trabalhavam o dia todo para garantir o sustento de nossa família. Fatos pelos quais não nos lamentamos, afinal, nada nunca nos faltou. Ao contrário, somos gratos por essa vivência, que nos permitiu levar uma infância livre e criativa, na qual, na ausência de um batalhão de brinquedos, computadores e outras tantas tecnologias do mundo atual, criávamos brinquedos e inventávamos brincadeiras junto ao irmão mais velho e colegas com os quais nos divertíamos e nos aventurávamos. Um latão de lixo tornava-se barco. Um cabo de vassoura virava cavalo. O cabo da folha da mandioca... boneca. A meia cheia de areia... bola. E assim por diante!

Lembramos que nosso irmão mais velho iniciou seus estudos em 1989 no Pré-Escolar, que naquele momento histórico representava a Educação Infantil. Ficávamos encantados com os relatos dele sobre o cotidiano na escola, as brincadeiras, as músicas, as contações de

história... Descrições que despertavam ainda mais nosso desejo de frequentar aquela instituição. Pensávamos criar asas...

Em 1991, aos cinco anos de idade, realizamos nosso desejo: iniciamos nossa escolarização. Porém, algumas coisas não ocorreram conforme o esperado. Onde estavam as brincadeiras? As contações de história? As músicas? Os desenhos? Lembramos nosso primeiro dia de aula. A perua que nos pegava às cinco horas da manhã nos levou até outra fazenda, na qual estava instalada nossa escola. A sala de aula era multisseriada, e dividíamos a atenção da professora entre a primeira e a segunda séries do Ensino Fundamental. Iniciava-se ali a alfabetização. Cartilhas, quadro negro, filas, provas. Brincar? Só quinze minutos no recreio... No retorno, a “ladainha”, um “coro” de muitas vozes: “IVO VIU A UVA”. A pergunta que nunca desaparecia da mente: quem era IVO? Sentíamos-nos engaiolados. Enfim, não era essa nossa expectativa! Pulamos uma etapa importante de nosso processo de desenvolvimento devido à ausência da Pré-Escola na zona rural.

Percebemos que, naquele período, pouca importância era atribuída à Educação Infantil. Esta havia sido estipulada como lei recentemente pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, em cujo artigo 208 o inciso IV determina: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988)². Iniciava-se naquele período um momento histórico profícuo de discussões, políticas e movimentos em prol da Educação Infantil, o qual abordaremos com maior profundidade no primeiro capítulo desta dissertação.

Por sorte, o que na escola era tolhido, em casa e na fazenda com os colegas vivenciávamos com fartura... A imaginação, a criatividade, a brincadeira, a cantoria... Tudo isso “rolava solto”! Recordamo-nos também que, na insatisfação infantil com a escola, brincávamos de professora e fantasiávamos uma escola diferente... uma escola que nos permitisse voar... Despertava-se já naquele momento o desejo de ser professora e fazer uma “escola para crianças”. Ideais que amadureceram quando, aos 18 anos, necessitamos sair da cidade onde morávamos naquele momento, Monte Alegre de Minas, no Estado de Minas Gerais, na busca de nossas asas.

² Utilizamos neste estudo duas formas de nos referir à faixa etária compreendida pela etapa da Educação Infantil – ora abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, ora as de 0 a 5 anos de idade - tendo em vista que, até o ano de 2006, a Educação Infantil era destinada para as crianças de 0 a 6 anos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em 2006, a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96, passando a estabelecer a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Passando a Educação Infantil a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. No ano de 2013, em atendimento à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), é publicada a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), tornando obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

Iniciamos nossa jornada acadêmica no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, em 2005. No primeiro ano de curso, realizamos estudos relativos a História da Educação, Currículo, Didática, Metodologia de Pesquisa e Educação Infantil. Logo, nosso interesse voltou-se para a temática da Educação Infantil, o desenvolvimento da criança, a relevância do brincar e o papel mediador do professor.

Em 2006, tivemos a primeira oportunidade de adentrar o cotidiano da sala de aula na Educação Infantil. Mesmo estando no início de nossa formação docente, fomos contratada com um salário “simbólico”, para atuar em uma turma de crianças de três anos de idade, em um hotel-escola, no qual funcionavam salas com crianças de zero a seis anos. Inexperientes, seguíamos os comandos da coordenadora pedagógica (proprietária da escola) que acompanhava nosso trabalho com as crianças. Esse momento foi crucial para nosso amadurecimento sobre algumas questões, já que vivenciamos os conflitos entre a prática da escola, nossos ideais e os ensinamentos ainda incipientes do primeiro ano do curso de Pedagogia.

A escola adotava um material pedagógico composto por livros didáticos os quais deveriam ser trabalhados desde a turma na qual atuávamos até a turma de crianças de seis anos de idade. Pouco tempo para brincar. Conteúdos para aprender. Cores, numerais de 0 a 5, maior ou menor, treinos e mais treinos, e assim por diante.

Asas? Não! Vimo-nos criando gaiolas, como os nossos professores. Revivemos nossa escolarização na infância, durante aquele período. Percebemo-nos reproduzindo, ainda que com algumas mudanças, práticas de nossos professores. Porém o pouco conhecimento, a parca prática e a imaturidade nos impossibilitavam de oferecer alternativas e nos posicionarmos criticamente perante aquela situação. Decidimos então, sabiamente, abandonar a sala de aula naquele período, pois não sabíamos o que fazer, mas sabíamos o que não queríamos ser. Não queríamos ser “engaioladores” de crianças, nossas futuras borboletas.

Sentimos a necessidade de buscar, estudar, refletir, ir além do que nos era oferecido na graduação. Foi quando em 2008 começamos a dar os primeiros passos no universo da pesquisa. Realizamos iniciação científica, participamos de eventos, congressos, seminários, fomos a campo ouvir professores e as crianças no contexto escolar.

As inquietações foram surgindo: por que o salário do professor de Educação Infantil era consideravelmente menor em relação ao do professor que atuava no Ensino Fundamental? Por que em algumas escolas professores que atuavam com crianças da mesma faixa etária priorizavam práticas ora de cuidar, ora de educar, dicotomizando esses pilares da Educação

Infantil? Por que somente no último ano, o curso nos deu oportunidade de realizar o estágio supervisionado restringindo-o ao Ensino Fundamental, já que nos habilitava a atuar tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil? Os conhecimentos que nos eram oferecidos seriam suficientes para exercer uma prática docente de qualidade junto às crianças? Por que mesmo sendo estipulada legalmente a necessidade de formação em nível superior na graduação em Pedagogia, muitos professores da Educação Infantil ainda atuavam sem esta?

Enfim, nossa lista de porquês aumentava a cada vivência e a cada estudo. Necessitamos então voltar à sala de aula, no último ano do curso de Pedagogia - 2008. Não como professora, mas como auxiliar da professora regente. Com um maior amadurecimento teórico, tivemos a oportunidade de perceber a teoria na prática e a prática na teoria, ao longo de um ano de trabalho, em uma instituição particular de ensino que adotava a Pedagogia de Projetos como metodologia. Esse período foi de extrema relevância e aprendizado para nossa iniciação na carreira docente, após a conclusão do curso.

Iniciamos nossa trajetória profissional, como professora da Educação Infantil no ano de 2009, em uma escola particular no mesmo município, Uberlândia. Em nosso cotidiano, apesar de ter-nos sido oportunizada uma formação inicial de qualidade, encontramos muitas dificuldades e dúvidas que surgiam no dia a dia com as crianças, trazendo à tona a emergência da formação continuada e a indissociabilidade de teoria e prática. Christov (2009b) esclarece que teoria e prática andam juntas e que toda ação humana é marcada por uma intenção, seja ela consciente ou inconsciente. Assim, a autora elucida que:

Com o esforço intelectual e o método necessários à explicitação das teorias presentes em certa prática, na verdade, estaremos tentando construir uma teoria nossa para favorecer o diálogo entre nossa experiência e os autores. Construimos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiências em geral. Construimos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática. (CHRISTOV, 2009b, p. 39).

As questões relativas à formação de professores e às práticas docentes, especialmente no que tange à Educação Infantil, tornaram-se parte de constantes diálogos, reuniões, estudos, do fazer pedagógico e do cotidiano escolar. Nesse período realizamos uma especialização em

Psicopedagogia Escolar também pela UFU, visando a ampliar nossos conhecimentos e amadurecer temáticas que nos instigavam para a realização do mestrado em Educação.

Em 2010, ingressamos por meio de concurso público como docente em uma escola pública federal em Uberlândia, na qual atuamos no primeiro ano do Ensino Fundamental. A escola mencionada é reconhecida como referência em educação no município, já que pauta seus princípios na tríade ensino-pesquisa-extensão, objetivando oferecer um ensino público de qualidade. Tal característica é expressa na proposta curricular da escola, no plano de cargos e carreiras, no regime de trabalho, na qualificação do corpo docente e na organização do tempo e do trabalho escolar.

Nessa instituição, nos sentimos ainda mais aguçados a pesquisar sobre a formação e a atuação do professor de Educação Infantil. Ao atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental, percebemos as mudanças e as rupturas ocorridas na transição das crianças da Educação Infantil, rupturas que se seguiam a cada ano do Ensino Fundamental (da obrigatoriedade do uso do caderno, da perda do momento recreativo da ducha, da vivência no Espaço Cultural, espaços estes anteriormente garantidos na Educação Infantil).

Acompanhamos o esforço de alguns professores em tentar minimizar os impactos dessas transições. Captávamos informalmente as diferentes concepções docentes sobre a aprendizagem na Educação Infantil: alguns acreditavam que nessa etapa as crianças deveriam desenvolver “pré-requisitos” para serem alfabetizadas no ano seguinte ao adentrar o Ensino Fundamental; outros apresentavam uma visão de aprendizagem processual, na qual o brincar exercia um papel fundamental desde a Educação Infantil, seguindo o Ensino Fundamental.

Presenciamos também a cobrança dos pais em relação à aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental - preocupação essa verbalizada na seguinte fala de uma mãe, na primeira semana em que tomamos nota em nosso “diário de bordo”: *“Eu disse para meu filho que acabou a brincadeira. Agora ele tem que aprender, porque a coisa é séria!”*. Falas como essa nos traziam novas e decorrentes inquietações: qual importância os pais atribuem à Educação Infantil? Para eles não há aprendizagem na Educação Infantil? Por que alguns professores não encaram a criança do Ensino Fundamental como criança?

Essas questões vinham à tona nas iniciativas de formação continuada das quais participamos tendo a escola como lócus e nas problemáticas emergentes de nossa realidade cultural, social e política. Dentre essas iniciativas podemos citar: participação em grupo de estudos, cursos de formação em contexto (como ouvintes e como palestrantes), realização de pesquisas e socialização de práticas realizadas na sala de aula. Evidenciamos em nossa

vivência a relevância da formação continuada para nossa atuação e construção de nossa identidade docente, já que esses momentos nos possibilitaram refletir, repensar e agir criticamente diante da diversidade de questões que emergiam na atuação com as crianças. Corroboramos Gatti (2003) ao entender que

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2003, p. 196).

No ano de 2014, mudamos para a cidade de Água Clara-MS. Embora estivéssemos em outro Estado, as questões relativas à formação e a preocupação com a prática docente na Educação Infantil, nesse contexto, permaneceram presentes, lembrando-nos da necessidade de repensarmos as práticas e concepções pedagógicas, assim como a imprescindível formação em “*contínuo*”.

A motivação para a realização desta pesquisa de mestrado se ampliou quando surgiu a preocupação acerca da qualidade do atendimento oferecido às crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil (CEINFs) e as Escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Água Clara. Tal inquietação ocorreu mediante o acompanhamento pedagógico realizado nessas instituições, nas quais atuamos como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Constatamos que algumas práticas desenvolvidas pelos docentes não eram compatíveis com as orientações advindas dos documentos educacionais oficiais e as leis voltadas para a Educação Infantil.

Durante esse período, percebemos a oferta de formação continuada por parte da SEMEC aos professores que trabalhavam em toda a rede, inclusive aos que atuavam na Educação Infantil. Nesse sentido, a rede proporcionava palestras, seminários, dentre outras atividades, com o discurso da melhoria da Educação no município.

Nas oportunidades de diálogo com os professores, verificamos que alguns docentes que atuavam na Educação Infantil realizaram sua formação inicial em cursos de graduação semipresenciais (o que foi um grande avanço, já que muitos atuavam sem formação específica para tal). Poucos desses docentes deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, dentre outros), alegando falta de recursos financeiros, tempo para dedicar-se aos estudos e até mesmo interesse pessoal.

Nesse sentido, a formação continuada desses professores muitas vezes se restringia às iniciativas da SEMEC. Somando-se a essa realidade, a cidade em processo de crescimento acelerado da população, em especial, de crianças, enfrenta o desafio de ofertar o atendimento a todas as crianças na Educação Infantil. Esse fator foi acentuado pela mudança na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que regulamenta e oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), prevendo a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Assim, é dever dos pais matricular seus filhos e dever do município ofertar a vaga para essas crianças em creches e pré-escolas. Os municípios tinham o prazo até 2016 para garantir a inclusão dessas crianças nas instituições públicas de Educação Infantil, atendendo assim aos parâmetros estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em Água Clara, as crianças já estavam desde 2014 sendo atendidas integralmente, o que pode ser considerado um avanço na Educação do município. Paradoxalmente, esse fator impactou nas práticas e nas condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil, já que a garantia da oferta levou em muitas vezes à superlotação das salas de aula, refletindo na qualidade do ensino. Contudo, ficaram claras para nós as dificuldades enfrentadas pelo município e a necessidade de discutirmos a formação continuada, a prática e as condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil perante esse contexto desafiador. Constatamos assim a pertinência social de realizar uma pesquisa acerca da formação e atuação do professor de Educação Infantil.

Até aquele momento, tínhamos como contexto da pesquisa o município de Água Clara. Porém, nos questionávamos se a mesma configuração e as dificuldades encontradas na formação e atuação dos professores de Educação Infantil nesse município também se apresentavam em municípios maiores localizados na mesma região.

A partir do exposto, ressaltamos ser imprescindível ampliar conhecimentos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada. Pensar a formação é ter como eixo central de reflexão o cotidiano escolar, a prática docente e as condições de trabalho do sujeito docente, e isso por sua vez pode implicar contribuições para a melhoria na qualidade da

educação ofertada, bem como no processo de construção identitário do sujeito docente enquanto intelectual, crítico, reflexivo e transformador por meio de sua práxis.

Ao buscar o sentido etimológico da palavra FORMAÇÃO, encontramos em Donato (2001, p. 138): “Formación: acción de formar. Del latín *formare*: (verbo transitivo) – dar forma; (verbo intransitivo) – colocarse em formación; (verbo pronominal) – irse desarrollando una persona”. Batista (2001, p. 135) entende que formação “traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional)”. Nesse sentido, a formação não se refere somente a uma “etapa ou fase do desenvolvimento humano”, ao contrário, “percorre , atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais”.

Dessa forma, as propostas de formação refletem um modelo de sociedade, cultura e política, assumindo assim o caráter de provisoriedade já que traz imbricadas as mudanças e transformações históricas das trajetórias de homens e mulheres em uma determinada sociedade - trajetórias essas que precisam ser consideradas e reconhecidas.

Gatti (2003) ainda aponta que

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover. (GATTI, 2003, p. 197).

Assumimos em nosso trabalho a visão de que a formação continuada deve ser valorizada e viabilizada como um direito da classe dos professores, e contribuir para a construção da identidade desses docentes enquanto intelectuais, críticos, reflexivos³ e

³ Esclarecemos que nossa referência de “reflexão” e de “professor reflexivo” não é empregada no mesmo sentido utilizado por Shön (1995), já que a análise crítica de suas ideias, realizada por autores como Pimenta (2012), Zeichner (1992, 1995), Ghedin (2012), dentre outros, tem revelado aspectos negativos e contraditórios dessa teoria. Esses estudiosos apontam que a visão de Shön (1995) sobre o “professor reflexivo” pode levar a certo “*praticismo*” - no qual sobressai a ideia de que a prática é o bastante para a construção do saber dos professores -, ao *individualismo* - ao propor a reflexão docente em torno de si próprio, não levando em consideração o contexto institucional, e sem incorporar as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais subjacentes à atividade docente - e também pode levar à *banalização* da perspectiva de reflexão, adotando-a como um modismo nos cursos de formação de professores, reduzindo-a a uma técnica a ser desenvolvida pelos docentes. Ao contrário, comungamos com as ideias de Pimenta e Ghedin (2012), Mello (2014), Gatti (2003), Kramer (2005);

transformadores, por meio da vivência da práxis. (PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012; GATTI, 2003; KRAMER, 2005; 2006b). Diante dessa perspectiva, comungamos em nossa pesquisa com os pressupostos da formação de professores interdisciplinares (FAZENDA, 2013); (MELLO; ROJAS, 2013).

Contudo, nos sentimos instigada a pesquisar sobre os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil. Buscamos analisar a formação, mais especificamente a formação continuada dos professores, dentro do contexto macro de mudanças nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, bem como, num contexto micro, refletindo sobre como essa formação vem se configurando e implicando a prática pedagógica e a construção da identidade dos professores de Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul.

A escolha dos municípios se deu mediante os diálogos com nossa orientadora, em que resolvemos ampliar a pesquisa, visando a obter algo mais completo sobre a configuração da formação continuada e da atuação dos professores da Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, utilizamos como critérios de escolha dos municípios o volume populacional, a localização geográfica e a existência de universidades ou polos de formação de professores.

Após a delimitação do contexto da pesquisa e a problematização da realidade profissional vivenciada pela pesquisadora, desencadeamos os seguintes questionamentos para este trabalho:

- Como se configura a Educação Infantil nos municípios da pesquisa em termos de: quantidade de professores, número de crianças atendidas, quantidade de instituições, nível e processo de formação dos professores e investimento financeiro na área educacional?

2006b), dentre outros estudiosos que dialogam com a vertente do professor que estuda, reflete e intervém na sua realidade criticamente, exercendo a práxis docente sem perder de vista a totalidade e as contradições do contexto social, institucional, político e cultural no qual está inserido, ou seja, um professor que exerce sua subjetividade dentro da coletividade, não é alienado ou acrítico. Aos interessados em aprofundar as propostas de Shön, consultar SHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos** – hacia un nuevo diseño de la enseñanza y El aprendizaje em lãs profesiones. Madrid: Paidós, 1992. Ou consultar também NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995. Nessa obra constam textos de diversos autores em torno do paradigma de professor reflexivo, dentre eles um texto de Shön. Para os interessados em realizar uma análise crítica da teoria de Shön, consultar PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Essa obra reúne estudos de diversos autores que discutem a formação de professores e traz um olhar crítico sobre a adoção do conceito de professor reflexivo no Brasil e suas implicações.

- A formação inicial ofereceu elementos suficientes para a prática docente na Educação Infantil?
- Os municípios realizam a oferta da formação continuada para os professores da Educação Infantil? Como esta é realizada?
- A formação continuada proporcionada aos professores contribui para uma prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil e para a construção de sua identidade como profissional intelectual, crítico, reflexivo e transformador de sua práxis?
- Qual concepção de formação é evidenciada nas falas dos sujeitos da pesquisa?

A partir da problemática elencada, elegemos os objetivos gerais e específicos que nortearam nossa pesquisa:

- a) Objetivo geral: analisar os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como contexto os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas.
- b) Objetivos específicos:
 - situar no contexto histórico as políticas educacionais propostas para a Educação Infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir de 1980/1990 no Brasil no que diz respeito à formação e à atuação de profissionais;
 - caracterizar a Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, elencando, a partir de relatos orais e questionário e fontes documentais, dados como: número de crianças atendidas, quantidade de instituições, nível e processo de formação dos professores e investimentos financeiros na área educacional, dentre outros aspectos;
 - levantar, por meio de depoimentos dos responsáveis técnicos das SEMECs, coordenadores pedagógicos e docentes da Educação Infantil, os impasses e as possibilidades da formação continuada para prática e atuação do professor na EI.

Para contemplar os objetivos traçados, a metodologia adotada foi a pesquisa de caráter qualitativo de cunho interdisciplinar. Recorremos à pesquisa bibliográfica sobre formação de professores e a Educação Infantil, buscando autores renomados no campo, assim como analisamos documentos oficiais que abordam as temáticas da formação de professores e a Educação Infantil. Realizamos uma entrevista semiestruturada com seis gestoras municipais que atuam no setor – três técnicas das SEMECs responsáveis pela Educação Infantil e três coordenadoras pedagógicas dos CEINFs – e com três professoras regentes atuantes na Educação Infantil. Para realizar a interpretação e a discussão dos dados apoiamos-nos na

Análise de Conteúdo (AC), apropriando-nos como referencial teórico de Bardin (2004) e Franco (1986).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No Capítulo 1, “EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS”, apontamos brevemente aspectos históricos do percurso de consolidação do pensamento sobre a infância e a Educação voltada para a criança de 0 a 5 anos. Discorremos sobre a evolução da concepção de infância, as ideias de estudiosos que influenciaram o pensamento sobre a infância e a Educação voltada para as crianças, propugnando pelo surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil na Europa. Realizamos o resgate de fatores relevantes que marcaram a política brasileira sobre o atendimento e a educação das crianças pequenas, até a consolidação legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Por fim, apresentamos um levantamento sobre as produções e pesquisas existentes até o momento sobre nosso objeto de pesquisa “formação continuada de professores da Educação Infantil”, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados Scientific Eletronic Library Online (SciELO). A partir dessa explanação, identificamos aspectos já contemplados e a serem incorporados e demonstramos mais uma vez a relevância social e acadêmica de nossa pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado “OS CAMINHOS DA PESQUISA”, discorremos sobre o processo metodológico adotado, o contexto da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos adotados. Dessa maneira abordamos questões relativas à pesquisa qualitativa, o olhar e a postura interdisciplinar adotados pela pesquisadora nesse processo e os procedimentos referentes à Análise de Conteúdo utilizada para a realização da interpretação dos resultados. Em seguida, contextualizamos os municípios pesquisados e partimos para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, delimitando os passos seguidos no trabalho, que permitiram a construção de categorias, as quais foram analisadas densamente no capítulo posterior.

O Capítulo 3, “INTERFACES DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MS: A METAMORFOSE DE UM OLHAR”, constitui a análise e a discussão das categorias emanadas no capítulo anterior. As categorias elencadas apresentam-se mediante análise e interpretação dos depoimentos dos sujeitos e consolidam e validam os objetivos desta pesquisa.

Finalizamos nossa pesquisa com as “PALAVRAS FINAIS”, com apontamentos sobre nossas (re)descobertas e considerações sobre a pesquisa, tendo em vista esse processo em sua totalidade, e lançando sementes para novas pesquisas.

Esperamos que nosso estudo contribua para a produção acadêmica sobre a formação de professores e a atuação na Educação Infantil, aprofundando conhecimentos, suscitando novas pesquisas e a criação de propostas de formação continuada que tenham como lócus o cotidiano escolar, e como principal artífice o professor que atua com a criança.

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia a dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 38).

Entendemos que as contribuições da pesquisa para a esfera acadêmica repercutem na esfera social, pois, adentrando as instituições de Educação Infantil, poderemos descobrir como a formação continuada está repercutindo na prática dos docentes, se os temas contemplados nas formações refletem as dificuldades e as necessidades impostas pelo cotidiano escolar, e como é a participação dos professores nesse processo. Assim, a pesquisa poderá contribuir: para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada nos municípios; para o aperfeiçoamento da prática docente; para que o professor construa sua identidade profissional enquanto intelectual, crítico, reflexivo e transformador de sua práxis; na criação de propostas de formação continuada tendo a escola como lócus privilegiado dessa formação; para a melhoria das condições de trabalho do sujeito docente, bem como para a divulgação e a valorização do professor sul-mato-grossense de Educação Infantil.

Capítulo 1

*“Disse a flor ao pequeno príncipe:
é preciso que eu suporte duas ou três larvas
se quiser conhecer as borboletas”.
(SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 18)*



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS

Entendemos a necessidade de nos alimentar teoricamente a fim de termos energia suficiente para realizar o processo de reflexão sobre a formação e a atuação do professor de Educação Infantil. Esse movimento de busca pela compreensão nos transportou ao período de lagarta. Desse modo, após nossa saída do ovo, com a definição de nossa pesquisa, começamos a nos alimentar de conhecimento, buscando parceiros teóricos que nos auxiliaram a reconstruir a trajetória da Educação Infantil brasileira. Tivemos que suportar, assim como a flor, a difícil fase de lagarta, para conhecer as borboletas no delinear deste estudo.

Nesse sentido, retratamos as várias “trocas de peles” ocorridas na Educação e no olhar destinado às crianças pequenas no Brasil. As diferentes concepções de infância, as diversas políticas, os caminhos e descaminhos, os movimentos controversos vivenciados por esse segmento ao longo de sua constituição, até se tornar a primeira etapa da Educação Básica brasileira.

Sabemos que a constituição do pensamento sobre a infância e da educação voltada para a criança foi marcada por situações de descaso, indiferença, abandono e pobreza, subjacentes ao contexto social, cultural, econômico e político dos diferentes momentos históricos da humanidade. A importância atribuída à infância, à educação e ao atendimento da criança ganhou diferentes contornos de acordo com os contextos mais amplos das sociedades nas quais esses fenômenos foram paulatinamente construídos.

No caso brasileiro, a educação voltada para a criança de 0 a 5 anos perpassa por um caminho histórico marcado pelo assistencialismo, pela filantropia e pelo caráter médico-higienista. Não era atribuída importância à formação do profissional responsável pelo atendimento das crianças, já que eram consideradas suficientes para o desempenho da função de educador “características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada” (MICARELLO, 2013, p. 216). Ou seja, o cuidado/educação das crianças pequenas era ocupado prioritariamente por mulheres, sendo adotado como uma vocação feminina e/ou extensão das funções do lar.

Desvelar um pouco dessa história nos ajuda a melhor compreender como se configuram a Educação Infantil e a formação do professor que atua nesse segmento na contemporaneidade. Deixamos claro que não pretendemos realizar um estudo da História da Infância e da Educação Infantil, já que temos a consciência de que esse desafio constituiria

uma pesquisa à parte. No entanto, buscamos cavar vestígios relevantes desse passado, que tornaram possível a presente realidade da Educação Infantil no País.

Realizamos neste capítulo um breve histórico, pontuando aspectos importantes para nossa pesquisa relativos à evolução da concepção de infância e a ideias de estudiosos que influenciaram o pensamento sobre a infância e a educação voltada para as crianças, propugnando o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil na Europa.

Em seguida, resgatamos fatores imprescindíveis que marcaram a política brasileira sobre o atendimento e a educação voltada para as crianças pequenas, até a consolidação legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

1.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E RAÍZES HISTÓRICAS

A preocupação com a educação das crianças pequenas e as discussões sobre a infância se fizeram presentes desde a Antiguidade Clássica, antes mesmo da própria designação do termo “infância”, e da concepção de criança como ser diferenciado do adulto.

Entendemos que a concepção de infância é uma construção histórica e social, que ganha valores distintos de acordo com os diferentes contextos, períodos históricos e sociais da humanidade, o que influi significativamente na forma de atendimento destinado às crianças.

Platão e Aristóteles já expressavam em seus escritos a necessidade de educar as crianças: ora com jogos educativos em família, preparando o futuro cidadão; ora orientando para a educação da criança pela família em casa, priorizando a higiene e o endurecimento, bem como o ensino de lições.

Outros estudiosos como Ariès, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, dentre outros, nos ajudam a esclarecer como a criança era compreendida, como a educação voltada para elas era pensada e como foi o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil.

Os estudos do historiador Philippe Ariès foram publicados em 1970 e abordam suas pesquisas sobre a história social da criança e da família. Problematizam também a construção do sentimento de infância do século XIII ao XVIII. De acordo com Ariès (2011), a ideia de infância como diferenciação da fase adulta é uma construção da modernidade, do final do século XVII e restrita a classes abastadas da sociedade, que se sedimentou no século XVIII. Assim, a criança era vista como um adulto em miniatura e não existia um olhar para ela como um ser em desenvolvimento, com características e especificidades próprias. O historiador

revela que somente no final do século XVII a infância passou a ser vista em suas particularidades, com a eclosão da psicologia infantil e a preocupação com o método de educação voltado para a criança. Em suma, aponta o sentimento de infância como uma invenção da modernidade.

Kuhlmann Jr. (2015) apresenta uma visão heterogênea em relação aos estudos do autor acima, criticando a forma linear e arbitrária de análise histórica realizada nos estudos de Ariès, ressaltando a dialogicidade e as contradições próprias do movimento histórico. Afirmar assim que em tempos antigos e na Idade Média o sentimento de infância já era existente. Isso é perceptível em fontes de pesquisas realizadas nas quais o autor destaca estarem presentes elementos como imagens das crianças e suas famílias amorosas, roupas e brinquedos próprios para crianças, e a preocupação dos pais com a saúde e proteção dos pequenos.

Destarte, Kuhlmann Jr. (2015) defende a ideia de que o sentimento de infância se fez presente nas diferentes épocas, ainda que não houvesse uma denominação específica e o tratamento diferenciado para a criança, respeitando sua condição.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. (KUHLMANN JR.; 2015, p. 30-31).

A diversidade das concepções de infância emerge dos contextos das classes sociais, dos diferentes níveis de instrução das populações, das crenças religiosas, dentre outros. Os séculos XVII e XVIII marcaram um período fértil de mudanças na estrutura da sociedade e, por sua vez, constituíram um período histórico no qual ocorreu a cristalização de um conceito moderno de infância como caráter distintivo, “constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.” (SARMENTO, M., 2007, p. 28).

Contudo, a educação da criança, durante um longo período histórico, foi delegada às famílias e ao grupo social a que pertenciam. Bujes (2001) argumenta que o nascimento da

escola, do pensamento pedagógico moderno, dessa nova forma de encarar a infância, e o surgimento das instituições de Educação Infantil encontram-se atrelados ao movimento de ascensão e consolidação da sociedade capitalista, ocorrido entre os séculos XVI e XVII. Esse movimento, inicialmente originado na Europa, logo atingiu proporções globais.

Bujes (2001) destaca também o movimento de luta das classes trabalhadoras pela criação dessas instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas, especialmente em função da inserção da mulher no mercado de trabalho, com o advento da Revolução Industrial por volta do século XVIII. Essa nova configuração social e o novo modo de conceber a infância trouxeram a necessidade de uma educação mais adequada e ajustada às evoluções ocorridas.

As primeiras instituições de educação e atendimento voltadas para a criança pequena se originaram na Europa. Foram movidas pelas intensas transformações no contexto social, econômico, político e ideológico, decorrentes da expansão comercial, da Revolução Industrial e do desenvolvimento científico que marcaram a passagem para a Idade Moderna.

Destacamos aqui as ideias de alguns estudiosos que marcaram a história do discurso pedagógico e contribuíram para pensar a educação e o atendimento voltado para as crianças pequenas, como: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, dentre outros.

João Amós Comenius (Protestante) viveu nos séculos XVI e XVII, acompanhando o processo de luta contra o absolutismo e o domínio exercido pela Igreja e a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista manufatureira. Em sua obra *Didactica Magna*, propôs um projeto de educação que ilustra esse momento histórico de transição, pensando a organização escolar baseada no modelo de produção da manufatura, objetivando “ensinar tudo a todos” com o discurso da liberdade e do individualismo burguês (defendia que todos teriam o direito de aprender a ler para que pudessem interpretar a Bíblia livremente). Para esse estudioso, a escola seria como uma “oficina de homens”, organizada nos moldes de simplificação e objetivação (assim como é o trabalho na oficina de manufatura) do processo de ensino e aprendizagem, visando ao barateamento da educação, a qual se daria com o uso do material didático que possibilitaria a qualquer um ensinar, retirando, por sua vez, a relevância e a centralidade do preceptor (que educava as crianças da elite) na educação (COMENIUS, 2006).

Comenius já propugnava a necessidade de uma educação voltada para as crianças, a qual ele menciona na obra como “Plano da Escola Materna”. Desse modo, defendeu que o ensino deve começar na mais tenra idade, já que, de acordo com ele, “todas as coisas formam-

se mais facilmente, enquanto são tenras.” (COMENIUS, 2006, p. 113). Baseando-se no empirismo, esse autor valorizava a aprendizagem pelos sentidos, relacionando o desenvolvimento da criança (homem) à natureza, afirmando que “todas as coisas que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhe plantadas logo nesta primeira escola.” (COMENIUS, 2006, p. 467).

Rousseau (1712-1778), no século XVIII, atuava como preceptor de crianças em uma família da elite na França. Esse filósofo expressou suas ideias em sua obra *Emílio*, publicada em 1762, na qual concebe a criança como portadora de pensamentos próprios, diferenciando-se do adulto, trazendo à tona a ideia mente infantil e apontando a necessidade de o adulto compreender a criança propiciando a ela, desde a mais tenra idade, que experimente as diversas sensações. De acordo com Oliveira, Z. (2011), Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que

[...] a infância não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos. (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 65).

Pestalozzi (1746-1827), nos séculos XVIII e XIX, influenciado por Rousseau e pelo movimento romântico, preocupava-se com a desintegração humana pela qual a sociedade vinha passando no movimento de transformações da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Desse modo, atentou-se para as crianças órfãs que não aprendiam e destacou a necessidade da família (ou de um adulto que a representasse) no processo de educação da criança. Esse educador suíço contribuiu com a Pedagogia e a Psicologia. Sua primeira experiência inicial foi pautada na filantropia, no ano de 1774, quando em Argóvia acolhe em Neuhofas crianças pobres da vizinhança, educando-as e fazendo com que exercessem funções laborais (da indústria) na fiação e na tecelagem de algodão, o que por sua vez financiava suas próprias formações.

Em seu pensamento, Pestalozzi produz uma renovação teórica incorporando elementos anteriores e trazendo uma nova ideia de formação humana social e histórica, ligada às necessidades do povo e aos objetivos da nação/Estado (em pleno crescimento industrial), mas também potencializando o papel do docente no ato educativo, sendo este capaz de agir para a liberdade do aluno, harmonizando autoridade e liberdade, nutrindo-se de conhecimento

psicológico e amor. Nesse sentido, ele desenvolveu princípios pedagógicos, dentre eles o método intuitivo e o ensino mútuo. Pestalozzi considerava que a educação deveria ser como “uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, ‘uma obra de si mesmo’.” (SOËTARD, 2010, p. 18).

De acordo com Oliveira, Z. (2011, p. 65-66), Pestalozzi defendia que “a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família” e deveria prover o “desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento”. Assim, defendia que a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, integrando “a disciplina estrita, mas amorosa, o pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil”.

Outro educador que contribuiu significativamente para a consolidação das instituições de educação voltada para a criança pequena foi Froebel (1782-1852), que viveu no século XIX na Alemanha e compartilhou as ideias de Rousseau e Pestalozzi, pensando a educação atrelada ao amor pela criança e pela natureza. Adotou como pressuposto a ideia da criança como ser criativo. Em 1837 fundou a primeira instituição voltada para a educação de crianças pequenas fora do ambiente da família, o *Kindergarten* (Jardim de Infância). Arce (2001b) destaca que, diferentemente das instituições assistencialistas existentes na Europa até então, a educação nessa instituição orientava-se destacando práticas educativas que priorizassem os interesses e as necessidades das crianças, valorizando a cooperação, a ludicidade, a liberdade e a experimentação. Essa educação era realizada pelas “jardineiras”, as quais eram preparadas pelos princípios da Psicologia do Desenvolvimento e da religião por meio de manuais e deveriam integrar condutas semelhantes às das mães, já que seriam suas substitutas na educação das crianças.

Oliveira, Z. (2011) aponta-nos que Froebel se destacou ao elaborar jogos e canções para a educação das sensações e das emoções infantis. Este também preconizava a liberdade e a criatividade da criança, estimulando sua participação em atividades diversas que possibilitavam sua expressão, como atividades manuais, musicais, gestuais e construções com materiais diversificados.

Os médicos Decroly (1871-1932), na Bélgica, e Maria Montessori (1879-1952), na Itália, também contribuíram com seus estudos para a educação da criança e suas especificidades. Decroly propôs uma pedagogia embasada na Biologia e na Psicologia, na qual estipulou uma metodologia de ensino pautada nas funções psicológicas e nos centros de interesse da criança. Já Maria Montessori propôs uma pedagogia da Psicologia do Desenvolvimento, fundamentada em princípios científicos e na educação sensorial, sob os

princípios do método experimental. Assim, preocupou-se com a questão do ambiente e sua organização e com materiais concretos que atingissem o desenvolvimento da criança contemplando os objetivos relativos às etapas desse processo. A mestra (professora) adota, na visão de Montessori, o papel de facilitadora da aprendizagem e organizadora do ambiente, que, por sua vez, levaria ao desenvolvimento das crianças. Para tal, propunha a autoformação da mestra sob o desenvolvimento de aptidões e virtudes morais, e não de conhecimentos teóricos (ARCE, 2001b).

Outros estudiosos contribuíram para ampliação e construção de novos olhares sobre a infância e a educação voltada para as crianças, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet, Dewey, etc. Sem a pretensão de esgotar essa discussão em nossa pesquisa, retemo-nos a enfatizar que, no surgimento das creches e pré-escolas, houve ideias ora otimistas sobre a infância e suas potencialidades, ora com outros objetivos, “do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.” (BUJES, 2001, p. 15).

Ressaltamos que essa fecundidade de propostas para a educação das crianças, que emergiram de pensadores e estudiosos, foi difundida em vários países, exercendo influência sobre o modo como estes percebem e pensam a infância e a educação das crianças pequenas.

É perante esse terreno de influências, porém com suas particularidades, que surgiram as primeiras iniciativas voltadas para a infância, a educação e o atendimento das crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Retomaremos, brevemente, fatores que marcaram uma história de lutas, avanços e conquistas na política da Educação Infantil brasileira.

1.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A HISTÓRIA E A POLÍTICA

No contexto brasileiro a preocupação com a proteção, o cuidado e a educação da criança seguiu os contornos do contexto internacional, porém, expressando suas particularidades. Nesse sentido, foi se constituindo sobre o terreno da caridade, da filantropia, da saúde e da assistência social, perpassando pela criação da roda dos expostos, de creches, escolas maternas e jardins de infância. Buscamos retratar o percurso histórico da Educação Infantil, que hoje se constitui no Brasil como a primeira etapa da Educação Básica a ser garantida legalmente, como estipulada na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), as primeiras ideias sobre a educação das crianças pequenas no Brasil surgiram ainda no período do Império, como é possível conferir

em uma publicação de jornal, feita pelo médico Carlos Costa (*A Mãe de Família*), e na menção à constituição da Associação Protetora da Infância Desamparada.

No início do século XVIII foram criadas as “rodas dos expostos”, que eram instituições católicas de caridade as quais funcionavam via Santa Casa da Misericórdia e tinham o objetivo acolher crianças pequenas abandonadas. Essas crianças muitas vezes eram geradas fora do casamento, constituindo-se, naquele período, em uma vergonha para os patriarcas - nesse sentido, acabavam sendo rejeitadas e abandonadas (FREITAS, 2000).

Silva e Francischini (2012) revelam que, com o advento da República, houve uma mudança na mentalidade sobre a percepção da criança, colocando-se grande importância sobre seu papel no futuro e no desenvolvimento no país, ocorrendo assim um deslocamento da caridade para a filantropia, com iniciativas de assistência de cunho social. Esse contexto também deu origem a uma preocupação com os cuidados com a saúde e a higiene das crianças, futuro da nação republicana, dando lugar à atuação dos médicos, especialmente pediatras, junto às famílias.

As primeiras creches, com caráter assistencialista-filantrópico e depois médico-sanitarista, são criadas no final do século XIX e início do século XX, em várias capitais e cidades brasileiras. Essas creches eram voltadas para o atendimento de crianças de camadas pobres da sociedade e objetivavam principalmente a guarda, a proteção e os cuidados com a saúde das crianças, buscando atenuar a desnutrição e a mortalidade infantil, formando hábitos higiênicos e morais nas famílias (KUHLMANN JR., 2000).

Já no final do século XIX, são instituídos no Brasil os primeiros jardins de infância: o primeiro em São Paulo e o segundo no Rio de Janeiro, inspirados no modelo europeu froelbeliano, e depois vieram a ser difundidos em várias cidades. Porém, ao contrário das creches, desde sua origem, os jardins de infância, inicialmente voltados para as crianças de 5 e 6 anos, tinham finalidades pedagógicas direcionadas para a educação de crianças de famílias de alto poder aquisitivo. Outro fator que diferenciava os jardins de infância das creches é que eram mantidos por entidades privadas (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Para realizar as funções nas creches, requeria-se das mulheres que cuidavam das crianças, em sua maioria leigas, conhecimentos sobre puericultura e higiene que lhes eram oferecidos por meio de treinamentos coordenados pelas dirigentes, as quais eram da área da assistência ou da saúde. Em relação à formação das “jardineiras”, que se responsabilizariam pela educação das crianças da elite, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), visando à implantação de jardins de infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

As décadas de 1920 e 1930, marcadas pelo movimento escolanovista no Brasil, tendo como um dos principais representantes Anísio Teixeira, culminaram também na criação de entidades e congressos voltados para o cuidado e a educação na infância. Com a criação em 1919 do Departamento da Criança no Brasil, considerada como uma das primeiras iniciativas de cunho nacional “com a tarefa de arquivar dados referentes à proteção da criança, divulgar conhecimento, promover congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 264), outras iniciativas com forte caráter médico-assistencialista aconteceram. Dentre elas citamos: a realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922; a criação da Inspetoria de Higiene Infantil em 1923, substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933; a mudança, em 1937, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que passou a ser designado como Ministério da Educação e Saúde, mudando também a diretoria, que passou a ser chamada de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância; a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, o qual participara do congresso de 1922 e que, dentre outras atividades, ficou encarregado do estabelecimento de normas para o funcionamento das creches; e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, a qual contava com o poder público e o privado (KUHLMANN JR., 2000).

Em 1961, foi aprovada a LDBEN 4.024, a qual incluiu maternais, jardins de infância e pré-escola no sistema de ensino (BRASIL, 1961). Nesse mesmo período, de acordo com Faria, A. (1999), foram criadas salas pré-primárias, que funcionavam agregadas às escolas primárias, assim como se criaram também os “parques infantis”, designando o atendimento em praças públicas para crianças filhos da classe operária.

Nas décadas de 1960 e 1970, a consolidação do capitalismo monopólico permitiu a abertura de investimentos de órgãos internacionais para os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. O contexto educacional brasileiro passa a sofrer influências do Estado do Bem-Estar Social e o Estado passa a investir em setores sociais como a educação, incorporando aspectos da teoria do capital humano, já difundida nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60. Essa ótica, difundida no Brasil especialmente na década de 1970, transfere para a educação a força para o desenvolvimento da sociedade e do capital.

Um marco importante nesse período foi a nova LDBEN 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971 - a qual anuncia que “os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam adequadamente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971). Em 1975, foi criada a Coordenadoria

de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que, objetivando ampliar as condições do ensino na pré-escola no país, realizou o primeiro diagnóstico da educação pré-escolar no Brasil. Nesse momento, a educação pré-escolar contou também com o apoio da Organização Mundial do Ensino Pré-Escolar (OMEP), a qual fora constituída em 1948, tendo caráter privado e atuação restrita, visando atender crianças de todas as classes sociais de zero a sete anos (KRAMER, 1995).

Kuhlmann Jr. (2000) destaca que, em meio a esse momento de lutas e movimentos sociais, as instituições de Educação Infantil, até a metade da década de 1970, sofreram um lento processo de expansão. Assim os sistemas educacionais atendiam somente crianças entre 4 e 6 anos, enquanto o atendimento das crianças de 0 a 3 permanecia vinculado aos órgãos de saúde e de assistência social, mantendo contato indireto com a área da Educação.

Esse momento é retratado como um período de reedição de políticas discriminatórias para a educação das crianças pobres, com iniciativas de cunho emergencial e compensatório. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2000) aponta que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao promover a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, em 1965, abarca a expectativa de simplificar exigências de instituições educacionais, aderindo a um modelo de baixo custo, o que, de acordo com o autor, influenciou a elaboração do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, e a proposição de programas emergenciais para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos das camadas pobres da sociedade.

Um dos projetos criados a partir da parceria do governo brasileiro com instituições internacionais, com esse cunho ideológico, foi o Projeto Casulo (ROSEMBERG, 2000), criado em 1976, sendo considerado o primeiro projeto de Educação Infantil de massa, já que permitiu a atuação do governo federal em grande escala de municípios, e a participação da comunidade na manutenção, minimizando os custos para o governo. Esse projeto adotou a ideologia de desenvolvimento da nação e a doutrina da segurança nacional, que refletia, por sua vez, em plena época de ditadura militar e Guerra Fria, a ideia de prevenir e afastar as possibilidades de revoltas e ideias comunistas da sociedade, o que nesse ideário eram ameaças à integração nacional.

Ainda de acordo Kuhlmann Jr. (2000), a educação pré-escolar passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação nesse período, tomando destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Nesse sentido, de acordo com Vilarinho (1987 apud Kuhlmann Jr., 2000, p. 11), o caráter compensatório da Educação Infantil é enfatizado, na medida em

que “além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau.”.

Esse período, marcado pela crescente industrialização, pelo “milagre econômico” e pelo forte controle do Estado da ditadura militar, também foi constituído por movimentos sociais de luta, dentre eles: sindicais, feministas, estudantis. As mulheres, não somente as da classe trabalhadora, mas também as da classe média, reivindicavam o direito à educação de seus filhos. O movimento de luta por creches em 1979 marca esse contexto. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), “a luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla”.

Contudo, Andrade (2014) aponta que no final da década de 1970 e início de 1980 constatou-se uma grande insatisfação em torno da situação da educação voltada para a criança pequena no Brasil. Iniciou-se nesse período uma preocupação com recursos humanos e financeiros e com treinamento de professores. E com a exigência da demanda e dos programas emergenciais, cresceu nos anos de 1980 a oferta de vagas em creches e pré-escolas. Esse processo foi intensificado pela crescente urbanização, pelo aumento da força feminina no mercado de trabalho, pela reestruturação do perfil familiar e por movimentos sociais no ardor da crise do regime militar, especialmente o movimento feminista - assim como pela inegável influência e pressão dos acordos firmados perante empréstimos dos órgãos internacionais.

Leite Filho e Nunes (2013) pontuam que nas décadas de 1980 e 1990 o Brasil enfrentou uma ampla agenda de reformas no que tange à ação social do Estado, que resultou em mudanças significativas na sociedade e nas políticas públicas. O fim do regime militar na segunda metade dos anos de 1980 deu início a uma importante etapa histórica da política do país, com o processo de redemocratização colocado em pauta.

Esse período foi crucial “na formulação de uma nova consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis”; nesse contexto, “a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações”. (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 69). Assim, após um período de 21 anos de regime militar, a sociedade se organiza em prol da construção da nova Constituição do Brasil. Esse momento é apontado pelos autores como um processo de maiores conquistas da Educação Infantil no Brasil.

Registra-se como da maior significação nesse processo de conquistas da educação infantil no Brasil o Movimento Nacional Criança e Constituinte,

organizado em 1986, a fim de elaborar uma proposta para a área da criança. A Comissão Nacional Criança e Constituinte foi criada por portaria do Ministério da Educação (MEC), com representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social e da Justiça e pelas organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalistas, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP/Brasil), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) / Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Nos estados foram criadas comissões com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no movimento, durante dois anos. (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 70).

É nesse amplo e lento contexto histórico, de avanços e retrocessos, de lutas e conquistas, que no final do século XX a criança passa a ser compreendida como sujeito de direitos, com a promulgação da Constituição de 1988. E sua educação (anteriormente concebida como amparo e assistência) passa a ser um direito do cidadão e dever do Estado, sendo prevista numa perspectiva educacional.

Dessa maneira, a Constituição de 1988, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação – em seu Art. 208, prevê: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). A mesma Constituição modifica a concepção de creche e pré-escola, compreendendo-as como instituições de Educação Infantil (de cunho educativo, e não de assistência social), o que representou um avanço ao menos em termos constitucionais, na superação do caráter assistencialista das creches, predominante até então (CAMPOS, M.; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, apud LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 71).

Nesse movimento, as creches passam a ser desvinculadas da assistência social, para então serem colocadas sob a responsabilidade da Educação, e os princípios do cuidar e do educar passam a ser previstos. Porém esse processo foi lento e em muitos municípios a desvinculação das creches da assistência social é recente, assim como o cuidar e o educar ainda se constituem num desafio presente nas instituições de Educação Infantil.

Todavia, a década de 1990 anunciou uma nova etapa histórica da Educação Infantil brasileira. É relevante ressaltarmos que esse momento histórico também marcou a consolidação da política neoliberal, difundida no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Melo, e seguido nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Uma característica do neoliberalismo é a forte intervenção do Estado, na elaboração das políticas públicas que passam a reger a sociedade civil e seus âmbitos, dentre eles o educacional. Przylepa e Lima (2010, p. 6) afirmam que essas políticas configuram o próprio Estado em ação, “traduzem, portanto, os tipos de regulação postos por determinadas sociedades de acordo com o seu desenvolvimento econômico e social, configurando assim, os modos de relação entre Estado e sociedade”. Esse momento marca a política educacional brasileira, com a participação do país em conferências e encontros internacionais, orientados e financiados por órgãos e entidades internacionais, visando a firmar acordos e, por sua vez, elaborar políticas públicas de Estado visando à garantia de melhorias no desenvolvimento da Educação.⁴ No que tange à criança e à Educação Infantil, leis e documentos foram formulados, visando à garantia de seus direitos e prevendo uma educação de qualidade. Essa nova organização econômica do país também refletiu em modelos e propostas voltadas para a formação de professores, como veremos no Capítulo 2 desta dissertação.

Em 1990, foi aprovada a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamentou o art. 227 da Constituição Federal, inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos. Nesse sentido, estipula que devem ser assegurados à criança e ao adolescente direitos básicos à pessoa humana (educação, saúde, alimentação, lazer, cultura, respeito, dignidade e convivência familiar e comunitária e proteção). No seu artigo 3º, estipula que as crianças devem ter acesso ao “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2005a, p. 13). As crianças passam a ser reconhecidas como indivíduos com condições peculiares de desenvolvimento. No Art. 53 do ECA ficou estabelecido que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2005a, p. 20).

⁴ No decorrer dos anos 90 foram realizadas conferências e encontros internacionais sobre educação, orientadas e financiadas por órgãos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, trazendo implícitos nos documentos dessas agências as orientações para os países com maior índice de analfabetismo – dentre eles o Brasil - pautadas nos princípios neoliberais e sob o paradigma da educação como chave para o desenvolvimento humano. Dentre essas conferências destacam-se ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’ que ocorreu em Jomtien, em 1990, e contou com representantes de 155 países e com a participação de governos e representante do Ministério da Educação, agências internacionais, organismos não governamentais e associações profissionais. Esses países firmaram o acordo de assegurar a educação básica, de qualidade, para crianças, jovens e adultos. Foram priorizados a educação básica e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. O resultado dessa conferência foi o compromisso de países que tinham as taxas de analfabetismo mais elevadas do mundo no desencadeamento de ações e políticas para consolidar os princípios firmados na conferência. Desse movimento culminou a produção de diversos documentos elaborados pelo MEC e leis educacionais (ECA, LDBN 9.394/96, dentre outros). (VASCONCELOS, 2007, p. 31).

Em 1993, com o objetivo de subsidiar propostas e políticas a serem implementadas na Educação Infantil, o MEC criou a Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI. No ano de 1994, após discussões e estudos, foi publicado também pelo MEC um documento compondo a Política Nacional de Educação Infantil, o qual estipulou diretrizes norteadoras voltadas para o desenvolvimento da criança de 0 até 6 anos de idade.

Um dos maiores avanços na Educação Infantil nesse período foi a publicação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei é um marco na educação das crianças pequenas no Brasil, já que pela primeira vez ela passa a integrar o texto legal, sendo denominada como a primeira etapa da Educação Básica. O art. 29 estipula que a Educação Infantil, como “primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, *site*). A distinção entre creche e pré-escola nessa lei reside na faixa etária (creche – 0 a 3 anos e pré-escola – 4 a 6 anos).

Diante essas disposições legais, abriu-se o terreno para a discussão sobre o currículo das instituições de Educação Infantil, visando atender às necessidades e especificidades da criança de 0 a 6 anos, no sentido de garantir tanto o cuidado quanto a educação dela, visando ao seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a equipe do MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de subsidiar a construção de propostas curriculares institucionais para a EI, assim como outros documentos oficiais voltados para tal âmbito da Educação. Esse material foi importante no sentido de oferecer orientações quanto a conteúdos / linguagens, objetivos, metodologias e práticas docentes relevantes no trabalho com as crianças pequenas. (BRASIL, 1998). Campos, M. e Rosemberg (2009) enfatizam que, apesar das diversas críticas realizadas ao documento e de seu caráter não obrigatório, o RCNEI estabeleceu pela primeira vez um âmago de orientações para a educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução de nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), estas com caráter obrigatório. As DCNEI constituem um consolidado sobre princípios, fundamentos e procedimentos que passou a orientar as instituições de Educação Infantil quanto a organização, funcionamento, articulação no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual previu metas a serem atingidas pela Educação Básica entre os anos de 2001 e 2010 (BRASIL, 2001b). No

caso da Educação Infantil, o Plano previu metas quanto à melhoria na qualidade e expansão do atendimento das crianças na Educação Infantil brasileira (estabelecendo a meta de 50% de atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos e de 80% para a de 4 a 6 anos). Meta essa não atingida pelo PNE 2001 (NASCIMENTO, 2012).

Já no ano de 2005 o MEC lança um documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2005b), objetivando cumprir os preceitos de descentralização administrativa e os princípios de gestão democrática prevista no texto constitucional. Assim esse documento [propiciou](#) a participação da sociedade na elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Vale ressaltar que em 2006 a Lei 11. 274 (BRASIL, 2006a) alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), estipulando a duração do Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Nesse sentido, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos.

A partir dessa óptica, outros documentos relevantes para a política educacional voltada para o atendimento da criança pequena foram lançados. Em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), que contaram com a contribuição de diversos atores envolvidos na educação e no atendimento das crianças da Educação Infantil: secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Os Parâmetros também foram elaborados visando à consolidação de políticas públicas de Educação Infantil, servindo como referência para a organização dos sistemas de ensino.

Acompanhando essas mudanças, em 2009 dois documentos importantes foram lançados pelo MEC: 1) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e 2) As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram elaborados contando com a participação de diversos grupos do país, e apresentaram critérios e dimensões considerados fundamentais para pautar as reflexões coletivas dentro de cada unidade de ensino sobre a qualidade da Educação Infantil ofertada. De acordo com os Indicadores, a qualidade deve ter em vista sete dimensões: “1. Planejamento institucional; 2. Multiplicidade de experiências e linguagens; 3. Interações; 4. Promoção e saúde; 5. Espaços, materiais e mobiliários; 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.” (BRASIL, 2009b, p. 54).

Em 2009, as DCNEI foram revisadas pelo CNE, por meio de um amplo processo de discussão. Esse movimento contou com a participação de diversos atores e incorporou práticas e produções científicas atualizadas sobre a Educação Infantil, e subsidiou a elaboração do

Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que orientou a elaboração das novas DCNEI (SALLES; FARIA, V., 2012). Segundo as DCNEI,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2010a, p.11).

Ao contrário dos Indicadores, essas Diretrizes assumem caráter mandatório: além de regulamentar a elaboração de propostas pedagógicas curriculares para a Educação Infantil, também devem ser consultadas e incorporadas nos documentos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, já que indicam de forma mais detalhada aspectos a serem considerados e estabelecem paradigmas sobre o cuidar e o educar com qualidade.

Nesse mesmo ano ocorreu uma alteração na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), aprovada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que instituiu a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade. Essa mudança vem causando inquietações nos estudiosos e militantes da Educação Infantil, já que há uma grande preocupação em que esse fator se constitua mais uma vez como uma tendência à fragmentação entre a creche e a pré-escola. Há um alerta para a educação compensatória, na qual as crianças são forçadas cada vez mais jovens a ser preparadas para as etapas seguintes do Ensino Fundamental, sendo submetidas a práticas educativas que sequer consideram as especificidades de sua faixa etária (FARIA, A.; AQUINO, 2012; NASCIMENTO, 2012; CAMPOS, M.; ROSEMBERG, 2010).

Atualmente encontra-se em debate e elaboração a Base Nacional Comum Curricular, na qual a Educação Infantil foi incluída, por ser a primeira etapa da Educação Básica - o que traz novos desafios aos militantes da EI, que lutam por sua garantia, primando pela sua qualidade e especificidade.

Muito já foi conquistado em se tratando da garantia dos direitos da criança e da Educação Infantil. A criança atualmente é concebida como um sujeito sócio, histórico e cultural. Sujeito de direitos que interage com o mundo nas práticas cotidianas, que vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010a).

Percebemos a importância de as peculiaridades e as singularidades da infância serem consideradas e compreendidas na sociedade contemporânea, sendo garantidas no ambiente escolar e nas práticas docentes, ainda mais quando nos deparamos com o desafio de cuidar, educar e brincar, características essas próprias dessa etapa.

É esse o contexto com o qual comungam os professores que atuam com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, o trabalho com as crianças deve estar pautado na qualificação do professor que a elas se dedica. Novos olhares, novas políticas, novos rumos têm sido lançados para a infância e a educação das crianças pequenas. Muitos desafios ainda permanecem, dentre eles a própria formação dos professores que atuam com as crianças de 0 a 5 anos.

Como nos aponta Kramer (2005), somente alicerçado por uma sólida formação inicial e continuada, pautada no estudo e na fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem, e ainda, considerando o contexto institucional de sua atuação (social, cultural, político, econômico) é que o professor poderá atender os reais desafios da atualidade e efetivar uma prática de qualidade na Educação Infantil.

Face ao exposto, o desafio passa a ser o desenvolvimento de novas práticas educativas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de maneira que tenham condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Cabe ainda enfatizar que, para tornar essas proposições reais, deve haver intencionalidade pedagógica e isso nos remete à qualificação do professor para atuar junto à criança.

A partir dessas preposições é que discutiremos a seguir como se configurou historicamente a formação dos professores para atuar na Educação Infantil, tendo em vista as disposições legais existentes até então na legislação brasileira e os desafios lançados na contemporaneidade. Abordaremos também pesquisas e produções realizadas sobre a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, visando a ampliar nossos horizontes e a vislumbrar novas metamorfoses.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa etapa buscamos estreitar a compreensão e o conhecimento sobre a formação de professores na Educação Infantil. Para tanto, retomamos brevemente, com o auxílio de autores renomados no campo da formação, diferentes perspectivas e modelos formativos que conduziram historicamente os cursos de formação (inicial e continuada). E apresentamos a visão de formação com a qual dialogaremos ao longo deste estudo.

Em seguida, adentramos o contexto da Educação Infantil para apontar avanços relativos à formação de seus professores e desafios ainda presentes. Nesse intuito, citamos políticas e documentos elaborados pelo governo brasileiro que delinearam os rumos tomados por essa formação ao longo da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Ainda visando à focalização do tema na visão dos teóricos, com o sentido de orientar e subsidiar nossas discussões propostas nesta pesquisa, adentramos a questão da formação continuada. Desse modo, apresentamos a visão de estudiosos sobre a temática e o resultado do “estado da arte” realizado pela pesquisadora. Essa etapa consistiu no mapeamento, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library On Line (SCIELO), das produções relacionadas ao objeto de nossa pesquisa – formação continuada de professores da Educação Infantil.

No “estado da arte” o objetivo é levantar quantitativamente as produções de conhecimento sobre determinado assunto, para então realizar uma análise qualitativa dos dados, a fim de perceber as perspectivas de contribuições desenvolvidas na área (FERREIRA, N., 2002). Acreditamos que a construção do estado da arte contribuiu para desvendarmos e examinarmos o conhecimento já produzido sobre o objeto de estudo desta pesquisa, apontando os aspectos mais enfocados e as lacunas ainda existentes, na busca de superação de aspectos analisados (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Contudo, os achados teóricos reiteraram a relevância de nossa pesquisa sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul, já que

[...] novos desafios se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, de responsabilidade primeira dos municípios, considerando a ampliação do direito à educação da infância. Dentre esses, a definição de qual é o profissional que atuará na Educação Infantil e em que condições ele deverá trabalhar e como deve ser formado. (OLIVEIRA, D., 2013, p. 8).

1.3.1 Formação docente: da racionalidade técnica à intelectualidade crítica reflexiva

Retratamos anteriormente o percurso histórico repleto de mudanças que culminaram na Educação Infantil e na elaboração de diversas políticas para essa etapa da Educação Básica. Destarte, as discussões e políticas voltadas para a formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuada, acompanharam esse percurso. E diferentes modelos de

formação foram propostos, de acordo com as aspirações da sociedade quanto ao “modelo de indivíduo” que almejava formar.

O final da década de 1980 e a de 1990 representaram um momento fértil em relação à implementação de propostas, programas e políticas voltadas para a formação de professores, especialmente formação continuada. Esse movimento despontou em função da difusão do neoliberalismo no Brasil, especialmente nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) - movimento esse iniciado em outros países na década de 1970, tornando-se um fenômeno, atingindo escalas globais.

O neoliberalismo nas políticas brasileiras foi aderido com o discurso de modernização do país, tanto em termos econômicos quanto sociais. Arce (2001a) aponta que, dentro da lógica neoliberal, os patamares norteadores são dois: a centralização e a descentralização. A natureza centralizadora se expressa na maneira como o governo, e somente ele, delibera sistemas nacionais de avaliação, promove reformas educacionais, estabelece parâmetros de um currículo nacional e estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. Assim, o Estado assume minimamente os financiamentos e ao máximo o controle, por meio da determinação de conhecimentos que devem permear os indivíduos. O caráter da descentralização é percebido pela inserção da escola no mercado competitivo, passando esta a ser vista como uma empresa educacional, eximindo o Estado de sua responsabilidade financeira do ato atendimento.

Tendo em vista o avanço tecnológico gerado pela industrialização no Brasil, iniciado na década de 1970 e consolidado na década de 1990, outro reflexo que influenciou os modelos de formação docente foi a necessidade de maior quantidade de mão de obra cada vez mais qualificada. O que levou a educação a assumir o papel de formação técnica dos trabalhadores, visando ao acúmulo de bens e atendendo às demandas produtivas da sociedade capitalista.

Essa dinâmica na formação foi consumada nos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica. Contreras (2002) afirma que esse modelo de formação consiste na preparação do professor para resolver problemas práticos mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. Tal formação se caracteriza por sua instrumentalidade, já que supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam devido a sua eficiência no alcance dos resultados desejados. O modelo é sustentado pela concepção positivista de conhecimento científico, assim, a relação pedagógica é compreendida como neutra, objetiva e natural.

Esse estilo de formação foi muito criticado por sua incapacidade de resolver e tratar questões de caráter imprevisível. Contreras (2002) reitera essa limitação afirmando a dificuldade de previsão dos acontecimentos de ordem prática vivenciados no contexto da sala de aula pelos professores. Ele afirma ainda que tanto os alunos quanto as situações impostas são únicas, assim “a impossibilidade de predição, os dilemas e a incerteza dominam grande parte da prática pedagógica.” (CONTRERAS, 2002, p. 103).

A formação do professor pautada na pedagogia das competências expressa mais um modo de racionalidade técnica formativa, aliada ao movimento neoliberal. Esse modelo ganhou força nos anos 90 a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil, e pressupunha a matriz da competência enfatizando a individualidade, a construção do conhecimento por si só, a apologia das potencialidades e a adaptação dos indivíduos às contradições do mundo contemporâneo. Perrenoud (2000), em seus estudos, elegeu dez grandes competências a serem desenvolvidas pelo professor, nas quais afirma que, para resolver os conflitos gerados no cotidiano da sala de aula, o docente deve sempre pautar-se em situações práticas. Nesse sentido, preconiza a aprendizagem da docência adotando a prática profissional como referência. Esse modelo também acabou expressando um tecnicismo prático, na medida em que enfatiza um saber-fazer do professor em detrimento de conhecimentos teóricos universalmente produzidos.

O paradigma da formação do professor reflexivo também foi intensamente difundido no Brasil no final dos anos 80 e início de 90. Proposto por Shön (1995), esse modelo propõe a formação do profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu fazer. Shön (1995) sugere uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, entendendo assim a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática, reconhecendo a relevância do conhecimento tácito, atrelado às soluções que os profissionais encontram na sua ação. Para o autor, o *conhecimento na ação* está na própria ação, e não a precede. Diante de novas situações conflituosas com que o professor se depara, este cria novos caminhos e conhecimentos por meio de um processo de *reflexão na ação*. Esse movimento gera um repertório de conhecimentos práticos, os quais, por sua vez, são superados por novas situações e desafios impostos na prática docente. Nesse sentido, é necessário que o professor busque outras perspectivas e apropriações de teorias sobre as problemáticas encontradas, por meio de uma investigação. Tal movimento é denominado por Shön (1995) como *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Esse modelo de formação foi amplamente “importado” para o Brasil. Sem perder de vista a importância do processo de reflexão sobre a prática, a contribuição dessa perspectiva para a implantação de formação contínua nos contextos escolares e a possibilidade de alcance das necessidades emanadas do cotidiano docente no mundo de incertezas, esse paradigma de formação também foi alvo de críticas. Pimenta (2012) e Zeichner (1992) apontam questões preocupantes desse modelo como: sua adoção como mais um modismo, sem levar em consideração a diferença das realidades entre os contextos culturais, sociais, políticos e econômicos nos quais esse tipo de formação foi implantado; o desenvolvimento de um possível “praticismo” decorrente do pressuposto que “bastaria a prática para a construção do saber docente”; o individualismo advindo da reflexão em torno de si e não tendo em vista o contexto mais amplo e o contexto institucional; e a banalização da reflexão, tornando esta nos cursos de formação como um treinamento “passo a passo” para que o professor torne-se reflexivo, refletindo assim mais uma vez a lógica tecnicista de formação.

Os modelos formativos pautados na racionalidade técnica foram adotados no Brasil, principalmente nos programas de formação continuada elaborados pelo MEC. Podemos verificar, por exemplo, nos Referenciais para a Formação de Professores, em que se entende que a formação continuada “[...] deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.” (BRASIL, 2002, p. 70).

Pimenta e Ghedin (2012), ao criticarem tais modelos pautados na racionalidade técnica, apontam a necessidade de nutrir a formação docente teoricamente, uma vez que o saber docente não é formado apenas pela prática. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 28) enfatiza que a teoria é fundamental no processo de formação, já que concede aos sujeitos “variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios como profissionais”. Em síntese, Pimenta (2012, p. 28), sem desconsiderar a importância da reflexão no processo de atuação e formação docente, defende sua realização numa perspectiva crítica e intelectual. Pois entende que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação”.

Pimenta e Ghedin (2012) ressaltam a necessidade de propostas de formação (inicial e continuada) fundamentadas em pressupostos teóricos sólidos, que ofereçam condições de o professor exercer sua identidade como um profissional intelectual, crítico e reflexivo, que compreenda sua realidade, tendo, por sua vez, condições de contribuir para sua

transformação. Corroborando essa visão, Mello e Rojas (2013) entendem a formação como um processo de mudança de representação docente, por meio do fortalecimento de ações coletivas e tomadas de decisões que influenciam a construção da identidade docente. Esse processo ocorre por meio da reflexão de sua prática e de seu contexto, alicerçado sob uma base teórica firme.

Dialogando com essa concepção de formação, buscamos adentrar o contexto da Educação Infantil, visando a compreender as conquistas alcançadas no movimento de luta por essa etapa e os desafios ainda presentes no que tange à formação de seus profissionais.

1.3.2 Educação Infantil e a formação docente: conquistas e desafios

Historicamente, pouca relevância foi atribuída à formação dos professores que atuam com as crianças, especialmente as pequenas. Assim a precariedade, ainda hoje perceptível no campo da formação dos professores de Educação Infantil, não é uma questão atual. E vincula-se à própria indefinição do perfil do profissional que atua nessa etapa da Educação Básica.

Kishimoto (2002, p. 107) afirma que ao longo dos tempos aglomeram-se problemas na formação devido à falta de clareza “do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos”; desse modo, as contradições “aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da Educação Infantil”. Em consonância com esse pensamento, Micarello (2013, p. 214) alega que essa indefinição de o que seriam as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos justifica-se pelo próprio percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, já que “várias e diferentes têm sido as formas de atendimento”, assim como “têm sido diversas as funções atribuídas aos profissionais responsáveis por esse atendimento”.

Contudo, as propostas para a educação das crianças pequenas eram fundamentadas no modelo de educação oferecido pela mãe no interior da família até o início do século XX - tanto em instituições de assistência com caráter médico-higienistas, quanto nas que apresentavam cunho educacional. Assim, o professor que atuava junto à criança pequena não exercia papel de destaque e sua formação específica era dispensável.

A partir de 1974, surgem as primeiras indicações, em termos de legislação brasileira, referentes à necessidade de formação dos professores de Educação Infantil. O Conselho Federal de Educação, na Indicação n. 45, propôs a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar em cursos de formação de professores, conhecidos como adicional ao curso Normal de nível médio. Em seguida foram estabelecidos conteúdos a serem abordados nessa

formação, pelo Parecer n. 1.600/75. Esses conteúdos enfatizavam conhecimentos sobre a psicologia do desenvolvimento e, ainda, previam uma perspectiva compensatória de Educação Infantil, propugnada naquele momento histórico (MICARELLO, 2013).

Na década de 1980 foi criado pelo MEC o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, com o objetivo de redimensionar as Escolas Normais que preparavam os docentes da Educação Infantil (pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O CEFAM visava tanto à formação inicial como continuada dos docentes, preocupando-se em qualificar profissionais com competência técnica e política, no sentido de que esses pudessem atender as novas demandas da sociedade (PIMENTA, 1994, apud PIMENTA, 2012).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e da família, novos olhares são voltados para a questão da formação dos professores das crianças pequenas. É importante ressaltarmos que as discussões sobre a questão da formação do professor de Educação Infantil já era ponto de pauta antes mesmo da publicação da Constituição, nos diversos encontros realizados por estudiosos e educadores como, por exemplo, os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.

Nos anos de 1994 até 1996, o MEC publicou uma série de documentos que compuseram a Política Nacional de Educação Infantil. No que tange à formação, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, reunindo textos de diversos especialistas com uma síntese das discussões realizadas no seu processo de elaboração, indicando o perfil necessário ao profissional da Educação Infantil e o lócus de sua formação. Nesse documento a formação do professor é entendida como “um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento.” (BRASIL, 1994, p. 11).

Paschoal e Machado (2009) apontam que esse documento foi importante no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior das instituições de Educação Infantil. Também foi relevante ao apontar o reconhecimento da formação como um direito do profissional e do respeito às especificidades da infância nos processos formativos.

Com a LDBEN 9.394/96 e a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, é instaurada a partir do ano de sua publicação a “Década da Educação”, indicada no art. 87 dessa Lei. No inciso IV, estipula-se que “Até o fim da Década da Educação somente serão

admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, *site*). Nessa indicação percebemos o destaque legal tanto para a formação inicial do professor, como para a continuada. No art. 62 da LDBEN 9.394/96, ficou estipulado que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, *site*).

Destacamos que a lei deixa aberta uma brecha em relação à questão da formação dos professores. Nesse sentido, do ponto de vista do art. nº 62 da LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Básica deve acontecer “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.” (BRASIL, 1996, *site*); enquanto que a mesma lei, em seu art. 63, estabelece que os Institutos Superiores de Educação deveriam manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, na mesma medida em que estabelece como regra a formação de professores para a Educação Básica em nível superior, admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais. Esses fatores causam preocupação sobre a qualidade da formação de professores possibilitada pela legislação vigente.

Andrade (2014, p. 36) critica tal aspecto contraditório, apontando que essa nova configuração caracteriza um retrocesso dentro do que sempre se lutou pela formação do professor para atuar na Educação Infantil - já que inúmeros estudos, dentre eles, o próprio estudo da autora, têm demonstrado que para atuar nessa etapa é preciso “no mínimo o curso superior em Pedagogia” e sempre buscar a qualidade, o preparo e profissionalização dos professores por meio de uma formação inicial e continuada sólida, possibilitando ao professor constituir sua identidade enquanto intelectual crítico.

Também no art.62, inciso 1º da LDBEN 9.394/96, é apontado que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, *site*).

Em 2002, foram publicados pelo MEC os Referenciais para a formação de professores, no intuito de subsidiar Universidades e Secretarias de Educação na condução tanto da

formação inicial quanto da continuada, visando à profissionalização dos docentes no desenvolvimento de “competências” necessárias para sua atuação. Nesses Referenciais a formação, ainda que não suficiente por si, é compreendida como “condição *sine qua non*” para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 41). Esse material foi relevante, dentre outros fatores, por realizar um levantamento da situação da formação dos professores no Brasil até aquele momento - o que constatou a fragilidade dos cursos de formação e ainda a existência de professores atuando sem formação no magistério.

Ampliou-se a preocupação com a formação específica dos professores leigos que já atuavam na carreira do magistério, nesse contexto. Em 2005, o MEC lançou o Proinfantil, como programa de formação de professores em exercício na Educação Infantil, visando atender aqueles que não possuíam a formação mínima exigida pela LDBEN 9.394/96, qual seja, a formação em nível médio, magistério. O Programa surgiu como proposta emergencial devido a um número significativo de professores leigos que atuam na Educação Infantil em todo o Brasil.

Em suma, com as mudanças legais e as novas formas de compreensão da infância e do trabalho com as crianças pequenas, a preocupação em torno da formação dos professores da Educação Infantil se torna cada vez mais imprescindível. Diversos documentos oficiais elaborados pelo MEC nesse período passam a destacar, juntamente às questões do currículo, da organização e do trabalho na Educação Infantil, a questão da profissionalização dos docentes que atuam nessa etapa.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, uma das dimensões destacada para alcançar a qualidade nessa etapa é a *Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais*. Esse documento afirma que o fator crucial na qualidade da educação oferecida pelas crianças é a qualificação dos profissionais que com ela atuam.

Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade, precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. Na instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição. (BRASIL, 2009b, p. 54).

No cerne dessa questão reside o interesse central da presente pesquisa de mestrado. Compreendemos que a criança é “[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”, assim, “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2010a, p. 12). Por termos essa concepção da criança como ser ativo, que vivencia, desde a mais tenra idade, diferentes situações e experiências, as quais lhe possibilitam a descoberta do mundo a sua volta e a atribuição de significados, é que destacamos a imprescindível mediação do professor nesse processo. E, portanto, de sua formação específica para atuar nesse contexto.

Destarte, o professor de Educação Infantil se encontra no desafio cotidiano de respeitar a dignidade, os direitos e as especificidades das crianças, proporcionando-lhes interações e vivências adequadas e favoráveis ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural no qual estão inseridas e, ainda, sem perder de vista as dimensões do cuidar, educar e brincar.

Nesse processo o professor ainda deve compreender cada criança como única, portadora de características e tempos próprios. Contudo, seu papel é de extrema relevância na organização de práticas pedagógicas intencionais e criativas, que possibilitem experiências enriquecedoras às crianças, respeitando as características de sua faixa etária. Enfatizamos que nos tempos atuais é impossível não nos voltarmos à questão da formação (inicial e continuada) específica do professor de Educação Infantil. Ainda mais quando levamos em consideração a grande responsabilidade assumida por esse profissional, e ao refletirmos sobre os caminhos a percorrer na busca pela garantia da qualidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Essas preocupações são reverberadas ao nos depararmos com os desafios lançados à Educação Infantil recentemente pelo novo Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, publicado em 2014. O documento prevê como primeira meta “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014, p. 10). Nas estratégias para atingir essa meta, destacamos o item 1.8: “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2014, p. 11) - meta a qual ainda não foi alcançada.

As metas e estratégias expressas no PNE 2014-2024 se atrelam à questão da formação dos professores da Educação Infantil e lançam as seguintes preocupações: 1) a entrada mais cedo e a obrigatoriedade da Educação Infantil, para as crianças de 4 anos, dependendo da forma como forem conduzidas, podem levar à antecipação cada vez mais tenra das etapas posteriores de ensino com as crianças pequenas, não levando em conta as verdadeiras especificidades da Educação Infantil; 2) ao colocar a obrigatoriedade somente a partir dos 4 anos, o atendimento das crianças de 0 até 3 anos de idade, historicamente subjugado na Educação brasileira, pode mais uma vez ser colocado como menos importante; e, por fim 3) uma vez que o provimento da Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, assim como a responsabilidade pela formação continuada dos professores dessa etapa, atentamo-nos para o fato de como as administrações municipais estão lidando com essas questões e quais as dificuldades encontradas nesse processo.

Em síntese, essas questões reiteram a necessidade de discutirmos e pensarmos sobre a Educação Infantil e a formação de seus professores, os quais se veem constantemente desafiados pelas inúmeras adversidades da contemporaneidade. Concordamos com Kramer (2005, p. 224) quando defende que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”.

Nessa perspectiva é que enfatizamos a importância de nossa pesquisa e de adentrar a realidade no campo de atuação e formação dos professores de Educação Infantil. Gatti e Barreto (2009) enfatizam que:

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

Sem perder de vista a formação inicial, nosso enfoque nesta pesquisa se constituiu em torno da formação continuada dos professores de Educação Infantil – esta, entendida como um processo permanente e como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação que deve, portanto, ser assegurada a todos.

Ao retratarmos essa questão no momento atual, quando estão sendo discutidos documentos oficiais de extrema relevância para a Educação do nosso país, como a Base Nacional Comum Curricular, na qual a Educação Infantil foi incluída, frisamos a relevância de uma formação tanto inicial quanto continuada pautada para além de atualizações. Mas, principalmente, uma formação política, intelectual e crítica que possibilite ao docente a compreensão do seu contexto de trabalho, indicando possibilidades de ação de modo a metamorfosear a sua práxis social no cotidiano da Educação Infantil e a construir sua identidade profissional.

Reforçamos que, mesmo com muitos avanços na área da Educação Infantil e na formação de professores, ainda é grande a necessidade de discussão e materialização de propostas, estudos e pesquisas que valorizem a infância em sua singularidade e a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Assim como a formação dos professores deve ser valorizada e viabilizada tanto na formação inicial quanto na formação continuada, como um direito da classe dos professores, no sentido de formar uma identidade enquanto intelectual, crítico e transformador por meio da vivência da práxis.

A seguir aprofundamos nossas reflexões sobre a formação continuada de professores, articulando os achados teóricos de estudiosos e pesquisadores do campo. Posteriormente apresentamos o resultado do “estado da arte” sobre as pesquisas realizadas enfocando a temática da formação continuada de professores da Educação Infantil, realizado pela pesquisadora nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library On Line (SCIELO).

1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE

São profícuas as pesquisas no campo da formação continuada de professores. Em nossos constructos teóricos encontramos alicerces em autores clássicos que abordam a questão da formação docente, sem perder de vista a formação continuada. Estudiosos como Candau (1996), Gatti (2003), Imbernón (2002), Kramer (2005), Nóvoa (1995a; 1995b), Pimenta (2006), Tardif (2014), dentre outros que têm contribuído significativamente sobre o assunto.

Tardif (2014), ao discutir a formação docente, afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão e devem ser considerados sujeitos deste conhecimento. Todavia o professor não é apenas sujeito da pesquisa, ao contrário, assume um papel de protagonista na produção de conhecimentos e na transformação do contexto em que se encontra. Dessa maneira reforça a extrema relevância do debate sobre a

formação dos professores (inicial e continuada) na busca de qualidade do ensino ofertado, exigindo um constante repensar.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) entende que o eixo fundamental do currículo de formação continuada deve ser o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática. A meta principal nesse processo é que o professor aprenda a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Imbérnon (2002, p. 18) assevera que a formação continuada deve transpor a mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

Para Moreira, H. (2003, p. 126-127), a formação continuada deve romper com os modelos tradicionais “e também representar capacidade de o professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas”.

Entendemos que o ponto de partida e o de chegada da formação deve ser a prática docente de qualidade nos contextos de sua atuação. Destarte, essa formação deve permitir ao docente a construção permanente de seus saberes e fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Quanto a esse aspecto, Pimenta (2006, p. 39) retrata que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”. Logo, a prática pedagógica tem como início e finalidade a prática social dos sujeitos, identificando-os como fonte de conhecimentos, capazes de produzir mudanças e imersa em um senso crítico aprofundado da realidade.

Candau (1996, p. 150) aponta que a formação continuada é um trabalho de “reflexibilidade crítica” sobre a prática docente, na qual há a (re)construção da identidade profissional e pessoal no processo de interação. Assim, ratifica:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1996, p. 150).

Essa autora compreende que “o dia a dia na escola é um lócus de formação”, na medida em que é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1996, p. 144).

A formação continuada centrada no ambiente escolar é uma prática referenciada por Nóvoa (1995b, p. 27), ao reportar que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional”.

Nóvoa (1995a) dialoga sobre a formação continuada articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e ao desenvolvimento e à produção da escola como instituição educativa geradora de inúmeras questões ligadas à educação.

Imbérnon (2002), ao referenciar a formação continuada, conceitua que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Por conseguinte evidenciamos o importante papel do docente enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, e como suas concepções, ideologias, práticas e formação podem influenciar tal processo.

As pesquisas realizadas no campo da formação continuada na Educação Infantil apresentam-na como importante ferramenta para melhoria das práticas pedagógicas nas escolas e destacam a necessidade de mudanças de paradigmas e conceitos em relação à atuação com as crianças. Em pesquisas iniciais, percebemos que, apesar do amplo repertório de estudos englobando a formação de professores, poucos tiveram como foco a formação continuada de professores que atuam especificamente na Educação Infantil e para a implantação de propostas interventivas no contexto escolar. Encontramos o estudo de Medina e Portilho (2012), que, ao realizarem uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em 2011, verificaram que:

[...] foram encontrados 5285 trabalhos relacionados à formação de professores e 1555 relacionados à educação infantil... Um refinamento nesta mesma pesquisa chegou a 86 trabalhos sobre a formação continuada de professores de educação infantil e, destes, apenas cinco dissertações e uma tese apresentam a proposta de intervenção no interior do ambiente escolar no campo da educação infantil. (MEDINA; PORTILHO, 2012, p. 1).

Santos, M. (2005) relata que os avanços dos estudos no campo da Educação Infantil, as mudanças na legislação educacional e o reconhecimento das influências sócio-históricas e das características próprias das crianças exigem uma nova postura frente às relações com estas e a forma de educá-las. A autora ressalta a necessidade de mudanças dos profissionais que trabalham com a criança pequena, os quais devem passar por uma “metamorfose” que pode ocorrer ou não, de acordo com as condições materiais, sociais e históricas que lhes são oferecidas. A autora aponta-nos que:

As propostas de formação contínua em serviço sistematizadas em programas com diferentes níveis de abrangência (a instituição, as redes, as secretarias) podem promover oportunidades de construção de novas práticas e mudanças em concepções. As profissionais de educação infantil inseridas em programas de formação contínua em serviço elaborados a partir de necessidade apresentadas no cotidiano podem ser impulsionadas a metamorfosear e deixar de re-por a identidade, construindo réplicas de si mesmas. O contexto e sua dinâmica podem ser ricos o suficiente para promover a problematização das concepções subjacentes às práticas na educação infantil. A responsabilidade por tal enriquecimento é individual e coletiva e recai, principalmente, sobre aqueles que assumem papéis relacionados à gestão, à definição de políticas e à formação inicial e contínua das profissionais. (SANTOS, M., 2005, p. 100).

Todavia, pensar na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil exige-nos uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado para a necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características e a qualidade da educação oferecida. Pensar nessa formação é, antes de tudo, pensar no sujeito docente, nas suas condições de trabalho, em um plano de carreira que valorize esse sujeito, que viabilize e garanta condições de atuação e formação profissional as quais qualifiquem sua prática. Esse pensar se faz necessário na medida em que o trabalho docente e a formação de professores encontram-se imbricados e interligados. Corroboramos Kramer:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. (KRAMER, 2006b, s/p).

Atentamo-nos ao fato de que, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada para melhoria e sustentação da prática docente, muitos municípios não contemplam em suas ações iniciativas de formação continuada e, ainda, quando oferecida,

muitas vezes, essa formação fica reduzida a palestras, seminários, dentre outros, não levando em consideração o real contexto dos professores na Educação Infantil. Em suma, esses profissionais são encaminhados para capacitações e formações continuadas que não contemplam nas temáticas abordadas a demanda do local de trabalho, ocorrendo de forma massificada, sem impactos na prática dos professores e em suas realidades.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) reflete que é preciso haver sentido entre os saberes que o professor aprende e os saberes que ele aplica, e que tais saberes são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa por esses profissionais. Nóvoa (1995a), nessa mesma direção, enfatiza a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas por eles em seus contextos, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham ao encontro de dilemas e experiências de cada equipe de ensino e sua singular realidade.

Ao relacionarmos esse pensamento ao contexto da Educação Infantil, alertamos para a relevância de oportunizar, aos profissionais que nela atuam, espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e condição para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Kramer (2005) elucida que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2005, p. 224).

A partir desses postulados teóricos, julgamos necessário verificar o “estado da arte” sobre as pesquisas realizadas enfocando a temática da formação continuada de professores da Educação Infantil. Apresentamos a seguir o resultado dos levantamentos realizados nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library On Line (SCIELO).

1.4.1 Mapeamento da produção acadêmica sobre nosso objeto na BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dispõe de mecanismos de buscas que permitem ao pesquisador realizar uma filtragem mais detalhada

dos trabalhos armazenados no portal. Neste encontram-se pesquisas concluídas de mestrado e doutorado, realizadas em diversas universidades do Brasil. Além disso, é disponibilizado o *link* para acesso na íntegra às teses e dissertações. Um aspecto a ser destacado como dificultador é que, apesar da possibilidade de contribuição para nossa pesquisa, algumas produções não puderam ser acessadas, pois os *links* não eram compatíveis ou eram restritos à comunidade acadêmica na qual a pesquisa fora produzida.

No percurso das buscas utilizamos diferentes descritores/palavras-chave relacionados ao nosso objeto de pesquisa, visando a um mapeamento de teses e dissertações produzidas em Educação sobre nossa temática. Essa etapa é praticamente um “jogo de palavras”, na qual lançamos combinações que consideramos primordiais à nossa pesquisa, objetivando encontrar produções sobre o assunto. Inicialmente não delimitamos um período temporal das produções, o que, por sua vez, acarretou um grande número de trabalhos encontrados variando de acordo com os descritores empregados, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resultados da pesquisa no portal da BDTD sem delimitação temporal

DESCRITORES/PALAVRAS-CHAVE	BDTD	
	TESES	DISSERTAÇÕES
1. Formação; Educação Infantil; Professores.	87	297
2. Formação; Educação Infantil; Profissionais.	46	145
3. Formação; Educação Infantil; Profissionais; Professores.	31	99
4. Formação Continuada; Educação Infantil; Profissionais.	25	76

Fonte: BDTD. Acesso em: 15 maio 2015, horário: 12h45min.

Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito, 2015.

No quadro anterior podemos observar que, ao utilizarmos o descritor “Formação”, sem que houvesse referência à etapa inicial ou à continuada, obtivemos resultados mais amplos. Porém, ao delimitarmos, no descritor 4, o termo “Formação Continuada”, os resultados apresentaram-se mais restritos, diminuindo as pesquisas de 87 para 25 teses, e de 297 para 76 dissertações. Contudo, apesar da redução, ainda notamos que há um grande número de pesquisas voltadas para a temática da formação continuada de professores da Educação Infantil, necessitando, por sua vez, de uma filtragem mais detalhada.

Isto posto, elegemos como estratégia metodológica utilizar no portal da BDTD o *link* “busca avançada”, delimitando, além de descritores mais objetivos, o recorte temporal de cinco anos, selecionando pesquisas realizadas nos últimos cinco anos - 2010 a 2015 - o que, por sua vez, restringiu mais os resultados. Utilizamos as palavras-chave: “Formação Continuada”, “Professores”, “Educação Infantil”, optando por dissertações (conforme demonstrado na Figura 1) e, depois, por teses.

Figura 1 - Pesquisa no portal da BDTD utilizando as palavras-chave “Formação Continuada”, “Professores” e “Educação Infantil”

The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there are logos for BDTD and ibict, along with navigation links like 'PÁGINA INICIAL', 'SOBRE', 'INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES', 'ESTATÍSTICAS', and 'NAVEGAR'. The main section is titled 'Busca Avançada' and includes a 'Dicas de Busca' (Search Tips) sidebar with links to 'Ajuda com a Busca Avançada' and 'Ajuda com Operadores de busca'. The search criteria are entered in three boxes: 'Formação continuada', 'Professores', and 'Educação Infantil'. Below these, there are dropdown menus for 'Todos os campos' (All fields) and a 'Correspondência da Busca' (Search Correspondence) dropdown set to 'Todos os termos' (All terms). A green 'Adicionar campo de busca' (Add search field) button is also present. Below the search criteria, there is a section for 'Limitar a' (Limit to) with four filters: 'Instituição' (Institution), 'Recursos' (Resources), 'Grau' (Degree), and 'Idioma' (Language). Each filter has a list of options, with 'Idioma' currently showing 'português' (Portuguese) selected. At the bottom, there is a date range filter 'Ano da publicação' (Publication Year) with 'De' (From) set to 2010 and 'Até' (Until) set to 2015. A green 'Buscar' (Search) button is located at the bottom right of the search area.

Fonte: Site da BDTD, disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Nessa busca obtivemos o resultado de 46 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Em relação ao âmbito de produções e à quantidade de dissertações, observamos que a maioria foi produzida nos programas de pós-graduação da USP (sete), seguida pela UNESP (cinco). Metodista, PUC/Campinas, UFRGS, UFSC empataram (quatro cada uma); UFPB, UFRN, UNOESTE, PUC/RS apresentaram três dissertações cada; UFMA e UFSCAR, duas; UFU e UNITAU, uma cada. Já em relação à produção de teses de doutorado, percebemos que a maior concentração de pesquisas sobre a temática foi produzida pela UNICAMP (dez); seguida por UNESP, UFRN e USP (três cada uma); UFRGS, UFSCAR e UFU (uma cada).

Após esse levantamento, realizamos a leitura de todos os resumos das teses e das dissertações encontradas. Posteriormente, selecionamos 15 dissertações e 5 teses para a leitura integral, as quais julgamos mais relevantes para o objetivo de nossa pesquisa, estabelecendo como critério, na seleção dos trabalhos, os que tinham como objetivo de estudo a formação continuada de professores da Educação Infantil. A exemplo de Santos, J. e Sivieri-Pereira (2015), dividimos as teses e dissertações em cinco categorias, visando, conforme aponta

Oliveira, M. M. (2012, p. 93), ao “agrupamento de informações similares em função de características comuns”.

As categorias foram assim divididas: **1) Práticas pedagógicas e fazeres docentes:** pesquisas que analisaram as implicações da formação continuada em práticas pedagógicas e fazeres no cotidiano dos docentes; **2) Concepções, percepções e expectativas docentes:** pesquisas que buscaram investigar as concepções e as expectativas do ponto de vista dos docentes em relação aos processos formativos e às temáticas abordadas na formação continuada; **3) Formação de formadores:** pesquisas que objetivaram analisar a formação dos formadores responsáveis pela condução de cursos de formação continuada, enfocando, por exemplo, a função do coordenador pedagógico como formador; **4) Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes:** pesquisas que se preocuparam com o papel da formação no desenvolvimento profissional, pessoal e na construção da identidade docente; e **5) Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil:** pesquisas que contemplaram análises de políticas nos âmbitos nacional, estadual e municipal, voltadas para a formação de professores da Educação Infantil. A seguir, encontra-se o Quadro 2, organizado com os resultados das pesquisas selecionadas.

Quadro 2 - Resultados da pesquisa no portal da BDTD - Teses e dissertações selecionadas – Período 2010 a 2015 (*continua*)

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO CONTINUADA; PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL					
CATEGORIA 1		TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR / ANO
	1	Dissertação	UFRGS	Formação Continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica	BISSACO (2012)
	2	Dissertação	Metodista	Formação continuada de professores da Educação Infantil: um estudo a partir do curso Encontros de Leitura realizado no município de Sinop/MT	DIEL (2011)
	3	Dissertação	UFMA	Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil	DUTRA (2014)
	4	Dissertação	PUC/Campinas	A Educação Infantil pública de Campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos?	OLIVEIRA, M. C. (2011)
	5	Dissertação	UFPB	Formar e formar-se na Educação Infantil: políticas e práticas	SOUZA (2013)
CATEGORIA 2		TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR / ANO
	1	Dissertação	UNESP	Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira-PR	DE MARCO (2014)
	2	Dissertação	UFSC	A formação continuada na Educação	SANTOS, E.

				Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis	(2014)
		TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR / ANO
CATEGORIA 3	1	Dissertação	USP	A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	MACEDO (2014)
	2	Dissertação	Metodista	O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	MOYANO (2014)
	3	Dissertação	Metodista	Coordenadores Pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?	NERY (2012)
	4	Dissertação	Metodista	Sou CP na Educação Infantil. E agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores	PALLIARES (2010)
	5	Tese	UNICAMP	Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola	FERREIRA, C. (2013)
		TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR / ANO
CATEGORIA 4	1	Dissertação	UFRN	Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola	CAMPOS, R. (2012)
	2	Dissertação	USP	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	VIEIRA (2013)
	3	Tese	UFMS	Formação do(a) professor(a) da Educação Infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção	ANDRADE (2014)
	4	Tese	UFSCAR	O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada	AZEVEDO (2012)
		TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR / ANO
CATEGORIA 5	1	Dissertação	PUC/RJ	Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil	BARROS, C. (2012)
	2	Dissertação	USP	O Programa de Educação Continuada. Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil	SIMÕES (2010)
	3	Tese	UNICAMP	Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	BREJO (2012)
	4	Tese	UNICAMP	A política de educação infantil no município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais	CASSAN (2013)

Fonte: BDTD.

Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito, 2015.

Na categoria **Práticas pedagógicas e fazeres docentes** encontramos cinco dissertações de mestrado, defendidas por Bissaco (2012), Diel (2011), Dutra (2014), Oliveira, M. C. (2011) e Souza (2013).

Bissaco (2012) analisou, por meio de um estudo de caso qualitativo, as implicações da formação continuada de professores da Educação Infantil para a constituição de uma prática docente crítica e reflexiva, tendo em vista o contexto de quatro instituições particulares de ensino no município de Caxias do Sul-RS. Nesse sentido, a autora conclui apontando que a formação continuada pode vir a ser uma das possibilidades mais eficazes para a reflexão coletiva e para o aprimoramento e a resignificação de práticas pedagógicas, especialmente se estiver atrelada ao contexto de ação dos docentes. Apontou também a necessidade do aprofundamento de estudos e discussões sobre a formação continuada.

Diel (2011) procurou investigar a incorporação de conhecimentos abordados no curso de formação continuada “Encontros de Leitura”, por um grupo de cinco professoras da Educação Infantil do município de Sinop-MS, na mudança de suas práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa demonstraram que houve uma reorganização das práticas sociais de leitura das professoras, envolvendo a elaboração dos planejamentos e a realização de leituras diárias. A autora ainda conclui apontando que o processo de formação continuada se efetiva e tem sustentação nas práticas docentes e no cotidiano escolar, porém, para que isso ocorra, é necessário haver envolvimento e compromisso de toda a equipe.

Dutra (2014) analisou o processo de planejamento e execução da formação continuada de professores de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís, no Maranhão, no período de 2009 a 2011, buscando identificar as práticas docentes que levaram à progressiva autonomia pedagógica no contexto da instituição. A autora discorre sobre o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil realizados dentro do próprio espaço escolar, em que a Secretaria Municipal de Educação participava oferecendo suporte e certificação aos professores, bem como acompanhamento por meio dos técnicos da secretaria e formação aos coordenadores pedagógicos. Dutra conclui que a organização do seu processo formativo dentro da instituição, pelos docentes, na organização e no planejamento autônomos de suas atividades, contribuiu para uma maior independência da instituição em relação à tomada de decisões sobre o processo formativo, antes advindas prioritariamente da secretaria. Assim, aponta o estudo coletivo e compartilhado como momento enriquecedor no qual os professores podem compartilhar experiências entre pares, e tanto as práticas como a própria instituição são postas em discussão, no processo de autoformação profissional. A formação continuada realizada na instituição pesquisada, de

acordo com Dutra (2014), diferenciou-se da propiciada pela secretaria, contemplando os interesses e as necessidades reais dos professores, em detrimento da formação pragmática oferecida pela secretaria, que contemplava na maioria das vezes os conteúdos trabalhados na Educação Infantil apresentando certa disciplinarização desse segmento. O processo de formação continuada em serviço, na visão da autora, possibilitou “formar professores na escola para uma prática docente com autonomia.” (DUTRA, 2014, p. 124).

Oliveira, M. C. (2011) intentou conhecer e refletir sobre a formação continuada oferecida pelo município de Campinas-SP e as suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil. Assim, a autora conclui que o grande desafio dos cursos de formação continuada é a imprescindível articulação das propostas de formação com a prática dos docentes e seus contextos.

Souza (2013) teve como objetivo avaliar a qualidade das relações promovidas pelos professores de Educação Infantil com as crianças de 0 a 3 anos na creche, tendo em vista as representações sociais dos docentes sobre o educar, cuidar, brincar e a criança, no município de João Pessoa-PB. Para tanto, além de avaliar as representações, a autora busca analisar a formação docente dos profissionais envolvidos, investigando se esta contribui para a qualidade das relações e das ações promovidas com as crianças. Apesar de o foco da pesquisa não ser a formação continuada, Souza (2013) fez constatações que consideramos relevantes para nossa investigação: há um baixo nível de formação inicial dos sujeitos pesquisados; a formação continuada no município ocorre de forma descontínua, fora do lócus das instituições de Educação Infantil; os cursos oferecidos não consideram o nível de formação inicial dos profissionais. Ela também aponta que o grande gasto público do município dificulta a contratação e a efetivação de profissionais mais qualificados; desse modo, há grande rotatividade dos docentes e também descompromisso de alguns para com o seu processo formativo. Nesse sentido, além da pouca formação, há pouco investimento na formação continuada e na melhoria das condições de trabalho dos profissionais, fato este que ainda se constitui em uma luta dos profissionais da Educação Infantil.

Já na categoria **Concepções, percepções e expectativas docentes** encontramos duas dissertações de mestrado, produzidas por De Marco (2014) e Santos, E. (2014). De Marco (2014, p. 6) buscou verificar, em sua pesquisa, as percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira-PR, sobre sua formação inicial e continuada apreendendo os “(des) compassos entre sua formação inicial e continuada” e como a formação docente influencia a prática educativa. Os resultados apontam que os cursos de formação de professores ainda não compreendem temas essenciais para a consolidação de práticas que

valorizem as especificidades da infância. De acordo com a autora, “o processo de formação de professoras de Educação Infantil abrange a constituição de conhecimentos imprescindíveis a uma educação humanizadora”, envolvendo “educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo as necessidades individuais e respeitando as diferenças sociais, históricas e culturais das crianças”. Dessa maneira, entende a formação como “um processo contínuo de novas apropriações e conhecimentos para subsidiar a prática educativa.” (DE MARCO, 2014, p. 14).

Santos, E. (2014) objetivou reconstruir a trajetória de formação continuada da rede municipal de Educação Infantil do município de Florianópolis e identificar se os processos de formação continuada, realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, correspondiam às expectativas das profissionais que atuavam na Educação Infantil. A autora conclui que houve um avanço na satisfação das profissionais quanto à formação no ano de 2012, em relação a 2011, apontando que o fato de dar voz às profissionais contribuiu para o processo de melhoria das formações; e também constatou que as profissionais valorizam a formação como oportunidade de reflexão e de renovar e repensar o trabalho realizado. Contudo, aponta a formação continuada como um direito dos profissionais, estipulado legalmente, devendo, por sua vez, ser prioridade das políticas públicas, portanto, deve ser objetivo das Secretarias Municipais de Educação fortalecer a equipe pedagógica para que esta ofereça suporte às unidades de ensino de Educação Infantil, “estabelecendo a conexão com as demais modalidades de formação oferecidas aos profissionais da Educação.” (SANTOS, E., 2014, p. 248).

Conclui defendendo a importância da formação continuada em serviço, concebendo-a como “um processo contínuo, sistemático, que deve servir para a qualificação do trabalho das profissionais no exercício de sua profissão”, e alerta para o fato de que, ainda que esta seja hoje em grande medida utilizada como um mecanismo para atenuar lacunas da formação inicial, seu objetivo principal é “criar um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática de cada profissional no coletivo da instituição”. Indica ainda, no estudo realizado, a necessidade de novas pesquisas que analisem “os impactos das políticas públicas de formação continuada quanto às condições, estratégia e modalidades no âmbito local” (SANTOS, E., 2014, p. 254).

Para a categoria **Formação de formadores** identificamos quatro dissertações de mestrado apresentadas por Macedo (2014), Moyano (2014), Nery (2012) e Palliares (2010); e uma tese de doutorado, defendida por Ferreira, C. (2013).

Macedo (2014) analisou em sua pesquisa as contribuições da formação continuada dos coordenadores pedagógicos que atuavam na Educação Infantil, junto aos docentes e às crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, na cidade de São Bernardo do Campo-SP. Essa formação foi realizada por orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação. O trabalho de Macedo (2014) revela aspectos importantes, na medida em que alerta para o fato de que, sendo a formação continuada dos professores de Educação Infantil uma das atribuições do coordenador, é necessário repensar a formação tanto dos coordenadores como dos professores, já que a última pode ficar prejudicada pela falta ou inadequação da primeira. Assim, a autora compreende a formação continuada como necessária para que os profissionais possam refletir sobre o seu fazer, podendo assim aprimorar sua atuação.

Macedo (2014) concebe a formação como espaço de troca, reflexão e experimentação, como terreno propício para a constituição profissional. A autora conclui apontando as contribuições da formação realizada com os coordenadores para sua atuação: propiciou discussões acerca da profissionalidade do coordenador pedagógico; constituiu-se em momento de reconhecimento da complexidade da função e da atuação; possibilitou troca de experiência entre pares, compreensão de seu papel na formação dos professores, ampliação do aporte teórico sobre Educação Infantil; evidenciou a necessidade de construção coletiva envolvendo todos os atores (profissionais, famílias, comunidade). Macedo (2014) aponta também questões a serem repensadas, como: superação das descontinuidades existentes devido às mudanças na gestão e nas políticas municipais; superação da dicotomia entre teoria e prática; dualidade de atuação - já que os formadores são representantes da Secretaria e acabam, muitas vezes, transmitindo os valores políticos e ideológicos da Administração; hierarquização e as relações de poder; necessidade de ampliar o senso crítico dos formadores e dos participantes do processo formativo, dentre outras.

Moyano (2014) analisou as contribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil, em cinco creches do município de São Bernardo do Campo-SP, para a formação de professores reflexivos, pesquisadores e autores de suas práticas. A pesquisa é relevante ao apontar que a formação continuada vem avançando gradativamente, fator esse impulsionado, dentre outros, pela formação dos gestores institucionais e pelo estabelecimento de parcerias produtivas dentro dos contextos escolares. Porém, ressalta a necessidade de discussões e estudos que mobilizem mudanças nos processos de formação continuada, tornando-os mais voltados para a reflexão e a humanização.

Nery (2012) procurou analisar como o coordenador pedagógico atua na formação continuada dos professores dos diversos segmentos, dentre eles, da Educação Infantil. Os

estudos da autora mostraram que o coordenador pedagógico também precisa de formação específica para desempenhar sua função; assim sendo, destaca que é preciso um olhar mais atento para a formação de toda a equipe dentro das instituições de ensino, com encontros, reuniões, leituras, atividades planejadas e intencionadas, visando a um trabalho de parceria.

Palliares (2010) investigou a atuação e a construção da identidade de oito coordenadores pedagógicos como formadores de professores na Educação Infantil, no município de São Paulo, examinando as dificuldades enfrentadas por esses profissionais na formação continuada. A pesquisa demonstra contribuições ao revelar que, sendo o coordenador responsável pela formação de outros professores, ele também precisa de uma formação específica. Dessa forma, no caso estudado por Palliares (2010), os coordenadores sujeitos da pesquisa são formados por duas vias – institucional, que é a formação proporcionada pelo Departamento de Orientação Técnica de Educação Infantil, ligado diretamente à Secretaria Municipal de Educação; e a individual, que trata da autoformação, ficando assim muitas vezes comprometida essa formação e, por sua vez, a dos professores.

Em sua tese, Ferreira, C. (2013) buscou investigar a formação na e a partir da escola, tendo em vista a atuação do coordenador pedagógico nas instituições e na formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Campinas-SP. Nesse sentido, conclui apontando a escola como lugar privilegiado de constituição da profissionalidade docente e lócus da formação da categoria. E entende o professor-coordenador como um formador, que deve, portanto, assumir a experiência dos sujeitos como potencializadora do processo formativo, sendo este também formado no contexto escolar.

Na categoria **Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes**, encontramos duas dissertações de mestrado, defendidas por Campos, R. (2012) e Vieira (2013), e duas teses de doutorado, apresentadas por Azevedo (2012) e Andrade (2014).

Campos, R. (2012) procurou investigar as necessidades de formação docente de professoras iniciantes da Educação Infantil que atuam no pré-escolar. A pesquisa, qualitativa, utilizou o estudo de caso como metodologia. Apontou que as necessidades de formação dos professores iniciantes estão atreladas em grande parte às lacunas em sua formação inicial, bem como às dificuldades encontradas por eles no cotidiano escolar. Conclui apontando para a imprescindível necessidade de melhoria nos currículos da formação inicial e a prática da formação continuada no contexto das instituições, não sendo esta entendida como ‘tapa-buracos’ da graduação, mas como espaço de escuta e partilha entre pares, atualização, troca de

experiências, sendo um exercício fundamental de aprendizagem docente, já que trata diretamente da realidade mais próxima e vivenciada.

Vieira (2013) procurou analisar em que medida a documentação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada, no âmbito de uma creche universitária. Buscou compreender como a documentação pedagógica pode constituir-se em instrumento de ação, reflexão e reformulação das práticas. A autora conclui indicando que a documentação pedagógica pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Infantil, ao ser legitimada como uma prática de formação permanente dentro do contexto de trabalho dos sujeitos, envolvendo um processo de registrar e refletir sobre a prática cotidiana, possibilitando a transformação de práxis. Reafirma a necessidade de políticas voltadas para a formação continuada dos professores da Educação Infantil, apontando a documentação pedagógica como elemento indispensável nas propostas que busquem a escuta e a comunicação entre professores, crianças e famílias. Vieira (2013) afirma também que o processo vivenciado contribuiu para se pensar em uma formação na qual os profissionais tenham condições de atuar como pesquisadores de sua prática, utilizando como aporte suas produções e as das crianças.

Andrade (2014), na sua tese, investigou como a identidade dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade se constitui a par e passo ao longo de seu processo formativo. Para tanto, a autora realizou entrevista e observação de campo, com seis professoras de Centros de Educação Infantil, no município de Campo Grande-MS. Os resultados da pesquisa de Andrade (2014) revelaram um processo identitário ainda em maturação, sinalizando uma frágil autonomia por parte das professoras, que demonstram dificuldades de transpor para o real as aprendizagens vivenciadas em seu processo formativo. A autora apontou ainda quatro aspectos marcantes sobre essa questão: insegurança quanto à docência na creche; dependência profissional no contexto do sistema educacional; formação incipiente; desvalorização profissional como professoras de criança pequena.

Azevedo (2012) investigou em sua tese a construção, o reconhecimento e a ressignificação de conhecimentos matemáticos por um grupo de trinta e nove professores de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos-SP, em processo de formação continuada, no grupo de estudos sobre Educação Matemática na Infância. Analisou também os indícios de desenvolvimento profissional manifestados pelos participantes no processo formativo. A pesquisa qualitativa utilizou a análise de conteúdo como metodologia. Os resultados da pesquisa são relevantes ao mostrar que os conhecimentos matemáticos e metodológicos

podem ser construídos, reconhecidos e ressignificados pelos docentes durante o processo de formação continuada colaborativa no grupo de estudos - o que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, aponta que a formação continuada é necessidade do trabalho docente e deve ser uma condição de trabalho para o professor, não para suprir lacunas da formação inicial, mas para ajudá-lo na superação de dilemas, problemas e dificuldades do cotidiano docente.

Na última categoria, **Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil**, identificamos duas dissertações de mestrado, produzidas por Barros, C. (2012) e Simões (2010), e duas teses de doutorado, defendidas por Brejo (2012) e Cassan (2013).

Barros, C. (2012) procurou investigar as concepções e as ações das políticas públicas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Rio de Janeiro, em relação a escolaridade e formação dos docentes de Educação Infantil. Foi orientada por Sônia Kramer, a qual é uma das principais referências nos estudos sobre a infância. Os resultados da pesquisa são relevantes, pois Barros, C. (2012, p. 85) conclui demonstrando a ambiguidade das políticas municipais de formação de professores, ao afirmar que “[...] por um lado, a formação é a ‘menina dos olhos’[...]”, sendo sua importância reconhecida legalmente e em diversos documentos do MEC, no discurso acadêmico, por movimentos sindicais e sociais e pelas próprias Secretarias Municipais de Educação. Já por outro, aponta que “ainda temos muito para caminhar”, na medida em que ainda há muitos profissionais sem formação adequada atuando em funções docentes nos municípios, com frágeis vínculos empregatícios.

Simões (2010) analisou o Programa de Formação Continuada Formação Universitária (PEC - Municípios) no período de 2006 a 2008, e suas contribuições para os alunos-professores da Educação Infantil, participantes no município de Catanduva-SP. A pesquisa, qualitativa, utilizou a análise de conteúdo. Os resultados são relevantes ao apontar como esse programa, fruto das políticas nacionais de formação dos professores, contribuiu, na visão da autora ao analisar os conteúdos expressos nas falas dos professores investigados, para a formação dos professores da Educação Infantil, em serviço, contemplando aspectos sólidos teóricos e relações com a prática cotidiana dos docentes.

Na tese de Cassan (2013), a autora procurou entender a constituição da Política Pública de Educação Infantil no município de Campinas-SP, no período de 1993 a 2008, por meio de uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva crítica e interdisciplinar, utilizando a análise documental, de arquivos e documentos municipais. Os resultados apontam aspectos relevantes para nossa pesquisa, na medida em que a autora, ao longo da dissertação, percebe

três eixos significativos que deram visibilidade a continuidades e mudanças ocorridas na Política de Educação Infantil. Dentre eles encontra-se a formação de professores para esse segmento. Nesse sentido, ela discute as diferentes perspectivas de formação continuada e em serviço que permearam as políticas municipais de Campinas-SP, no período estudado, as quais incorporaram as mudanças legais que vieram ocorrendo no âmbito nacional.

Brejo (2012), em sua tese, realizou uma pesquisa comparativa entre as políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil no Brasil e na Argentina, compreendendo o período de 1990 a 2010. A análise da autora, de cunho qualitativo explicativo, refletiu sobre o discurso oficial presente nas políticas dos dois países, na tentativa de entender como foram elaboradas e aplicadas. Concluiu identificando semelhanças e diferenças entre as políticas dos países em suas determinantes. E apontou que, apesar de a Argentina ter constituído modelos mais consolidados de formação de professores da Educação Infantil em comparação ao Brasil, ambos os países necessitam de maior investimento para a questão. Desse modo, defende a valorização da Educação Infantil e de ações políticas que garantam sua qualidade e a da formação dos profissionais desse nível de ensino.

Após o mapeamento realizado no portal da BDTD, elucidamos diversos aspectos relevantes para nossa pesquisa, conforme demonstrado ao longo do item 1.4.1. A fim de ampliar nosso repertório e de identificar resultados de pesquisas que podem estar em andamento ou concluídas e publicadas na modalidade de artigos em revistas e periódicos, realizamos uma nova busca, porém, utilizando agora o portal do SCIELO. Abordaremos os resultados desse levantamento no item 1.4.2 a seguir.

1.4.2 As produções sobre formação continuada de professores da Educação Infantil no SCIELO Brasil

O portal SCIELO Brasil é um acervo digital que disponibiliza artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. Adotamos os mesmos procedimentos metodológicos de busca nesse portal, utilizando o *link* “busca avançada”. Ampliamos o recorte temporal, selecionando pesquisas realizadas no período de 2009 a 2015, pois não encontramos, no período de 2010, 2011, e 2015, artigos relevantes para os objetivos de nossa pesquisa. Utilizamos as palavras-chave: “Formação Continuada”, “Professores”, “Educação Infantil”: Nessa busca obtivemos o resultado de onze artigos. A partir da leitura de todos os resumos, selecionamos sete para leitura completa, os quais foram agrupados nas mesmas categorias já

utilizadas neste trabalho: **1) Práticas pedagógicas e fazeres docentes; 2) Concepções, percepções e expectativas docentes; 3) Formação de formadores; 4) Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes; e 5) Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil.** Destacamos que nessa busca não encontramos trabalhos relevantes para o nosso objeto na categoria 3. A seguir, encontra-se o Quadro 3, organizado com os resultados dos artigos selecionados.

Quadro 3 - Resultados da pesquisa no portal SCIELO Brasil - Artigos selecionados –
Período 2009 a 2015

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO CONTINUADA; PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL				
CATEGORIA 1		TÍTULO	AUTOR / ANO	REVISTA OU PERIÓDICO
	1	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	DIAS (2012)	Revista Brasileira de Educação
CATEGORIA 2	2	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada	ZAPELINI (2009)	Pro-Posições - Campinas
CATEGORIA 4	3	A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores	LONGAREZI; ALVES (2009)	Psicologia Escolar e Educacional – Campinas
CATEGORIA 5	5	Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal	NUNES; CORSINO; KRAMER (2013)	Cad. Pesquisa, vol.43, nº148, São Paulo, Jan./Abr. 2013
	6	Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade	SARMENTO, D.; FOSSATTI; GONÇALVES (2012)	Revista Portuguesa de Educação – Braga, Portugal
	7	Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais	KRAMER; TOLEDO; BARROS, C. (2014)	Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014

Fonte: SCIELO Brasil. Acesso em: 15 maio 2015, horário: 13h15min.
Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito, 2015.

Na categoria **Práticas pedagógicas e fazeres docentes**, encontramos o artigo de Dias (2012), integrante de sua pesquisa de doutorado, no qual a autora teve como principal objetivo compreender a apropriação de conhecimentos de professoras da Educação Infantil, adquiridos em cursos de formação continuada que tinham como meta estimular a inclusão de práticas pedagógicas que contemplassem a diversidade étnico-racial. Desse modo, foram investigadas experiências desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. O artigo retrata aspectos relevantes para nossa pesquisa, alegando que houve uma mudança na prática dos professores participantes dos processos formativos conforme se apropriavam de conhecimentos nos cursos na medida em que estes consideravam seus relatos. Dessa forma, Dias (2012, p. 12) afirma que “atuar sobre a formação dos professores, de acordo com os relatos, é fundamental para gerar respostas ao problema” e ainda ressalta a necessidade de as formações proporcionarem aos docentes a “análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição”. A autora aponta que, de acordo com os professores entrevistados, os cursos de formação continuada como os analisados têm a característica de ampliar modos de atuação dos docentes, beneficiando suas práticas e influenciando positivamente o processo de ensino e aprendizagem e potencializando atitudes criativas e políticas. Três itens importantes são alertados por Dias (2012): o pouco investimento, a constante troca dos gestores e responsáveis pelas iniciativas de formação e a descontinuidade das propostas formativas iniciadas visando seu prosseguimento no interior das instituições. Fatores esses que devem ser observados em nossa pesquisa.

Na categoria **Concepções, percepções e expectativas docentes**, analisamos o artigo de Zapelini (2009) que faz parte de sua pesquisa de mestrado. A autora objetivou apresentar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a de formação continuada descentralizada da qual participaram, no interior da creche onde atuavam, na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Os resultados apresentados por Zapelini (2009) são relevantes para nossa investigação na medida em que ela traz reflexões sobre a importância e a riqueza da instituição (creche) como espaço formativo. Assim, conclui apontando que a formação no interior da instituição proporciona ao professor a realização de estudos focados correlacionados à prática, à diversidade de temáticas e à construção coletiva de saberes pedagógicos. Porém, destaca a necessidade da criação de melhores condições para a efetivação desse processo, dentre elas a importância da formação do gestor e profissional

responsável pela organização e pela dinamização do processo formativo dos professores no contexto institucional, capaz de auxiliar nas reflexões, atrelando teoria e prática.

Já na categoria **Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes**, encontramos Longarezi e Alves (2009), que retratam em seu artigo dados da pesquisa colaborativa *A Organização do Ensino e o Desenvolvimento da Autonomia e da Afetividade na Formação e Prática Docente*, desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil do município de Uberaba-MG e cujo objetivo foi realizar um processo de formação continuada de professores, seguindo os princípios teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural. Os resultados da pesquisa apontaram dados relevantes, mostrando que a formação pode desencadear o desenvolvimento profissional docente se for empreendida no espaço de atuação do professor, tomando como principal conteúdo sua atividade. As autoras concluem que o processo de problematização das práticas docentes possibilitou novas aprendizagens e alterações na prática pedagógica, anunciando indícios de mudanças nas atividades dos professores da instituição.

Na última categoria, **Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil**, selecionamos os artigos de Nunes, Corsino e Kramer (2013); Sarmento, D.; Fossatti e Gonçalves (2012) e Kramer, Toledo e Barros, C. (2014).

Nunes, Corsino e Kramer (2013) analisam os resultados de uma pesquisa interinstitucional sobre Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009), na qual se utilizou um questionário. No decorrer do artigo, as autoras retratam o contexto do Estado investigado e a configuração da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação; o atendimento à criança de 0 a 6 anos, a formação dos profissionais, o ingresso e a carreira na Educação Infantil, assim como os recursos financeiros e materiais destinados a esse segmento. Os resultados apontados pelas autoras são relevantes ao indicar aspectos de avanços durante o período analisado: ampliação do atendimento e das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das Secretarias Municipais de Educação considerando a especificidade da Educação Infantil e - por sua vez - da equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento nesse setor, maior envolvimento e preocupação dos municípios com os profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos e aumento nos investimentos na formação destes.

Nunes, Corsino e Kramer (2013, p. 173) destacam questões emergenciais que devem ser consideradas pelas políticas públicas municipais como, por exemplo: “formação cultural de professores, concurso específico para professor de Educação Infantil, inclusão na carga

horária de horas destinadas ao planejamento e à formação em serviço, aumento salarial, processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches”.

Sarmento, D.; Fossatti e Gonçalves (2012) apresentam em seu artigo a análise dos saberes docentes que permeiam as práticas educativas de professores da Educação Infantil participantes do Programa de Formação Continuada "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena", da rede municipal da cidade de Canoas-RS. Nesse sentido, os autores enfatizam os indicadores de qualidade da educação e a necessidade de políticas públicas voltadas ao monitoramento de tais indicadores, à formação dos gestores e docentes e à oferta e manutenção das condições que viabilizem a melhoria do processo educacional.

Sarmento, D.; Fossatti e Gonçalves (2012) concluem afirmando que, para alcançar melhores índices de desempenho da educação, é imprescindível o investimento na formação dos professores que estão à frente dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, corroboram a formação na perspectiva integral, transversalizada nas dimensões pessoal e profissional, apontando o Programa de Formação Continuada "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena" como uma proposta inovadora em termos de formação continuada pois,

a) compreendido sob a ótica de um movimento dialético, está sendo gestado coletivamente entre o governo municipal da cidade de Canoas e suas instâncias representativas, com o aporte teórico-científico e metodológico do Centro Universitário La Salle, consolidando o que estabelece como meta o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Municipais relativas à qualidade da educação; b) configura-se numa política pública municipal de formação articulada com o Plano de Carreira dos professores, sendo totalmente financiado pelo governo municipal; e c) está pautado no princípio do protagonismo reflexivo individual e coletivo dos atores que atuam no contexto educativo buscando contemplar as reais demandas formativas do grupo de professores e gestores envolvidos, superando a posição de meros consumidores de formação. (SARMENTO, D.; FOSSATTI; GONÇALVES, 2012, p. 133).

Kramer, Toledo e Barros, C. (2014) apresentam o resultado de uma pesquisa sobre políticas públicas municipais na gestão da Educação Infantil, realizada com o objetivo de conhecer a situação da infância, das políticas da formação dos profissionais desse segmento nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e conhecer interações e práticas entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil. Nesse artigo o foco principal foi em torno das entrevistas realizadas com profissionais responsáveis pela gestão da Educação Infantil em Secretarias de Educação de 24 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados desse artigo retrataram aspectos comuns que também foram analisados e apontados no artigo de

Nunes, Corsino e Kramer (2013) supracitado, sobre o contexto, a formação profissional, as condições de ingresso e o trabalho docente, dentre outros. Mas são aprofundadas questões relevantes em se tratando da gestão da Educação Infantil, ao serem colocadas afirmações de que as entrevistas com os gestores revelaram questões urgentes como processos democráticos de nomeação de diretores, necessidade de concursos para funções de gestão (coordenador, supervisor e orientador), planos de cargos e salários compatíveis com a atividade docente, melhores condições para as instituições e formação das equipes de gestores.

Após o levantamento, a análise e a categorização das pesquisas e artigos encontrados e selecionados nos portais da BDTD e SCIELO, realizamos uma análise quantitativa visando a apreender as categorias privilegiadas nas abordagens dos trabalhos selecionados. Nesse sentido, nosso objetivo foi elencar o número de pesquisas realizadas e selecionadas em cada categoria e organizar essas informações graficamente.

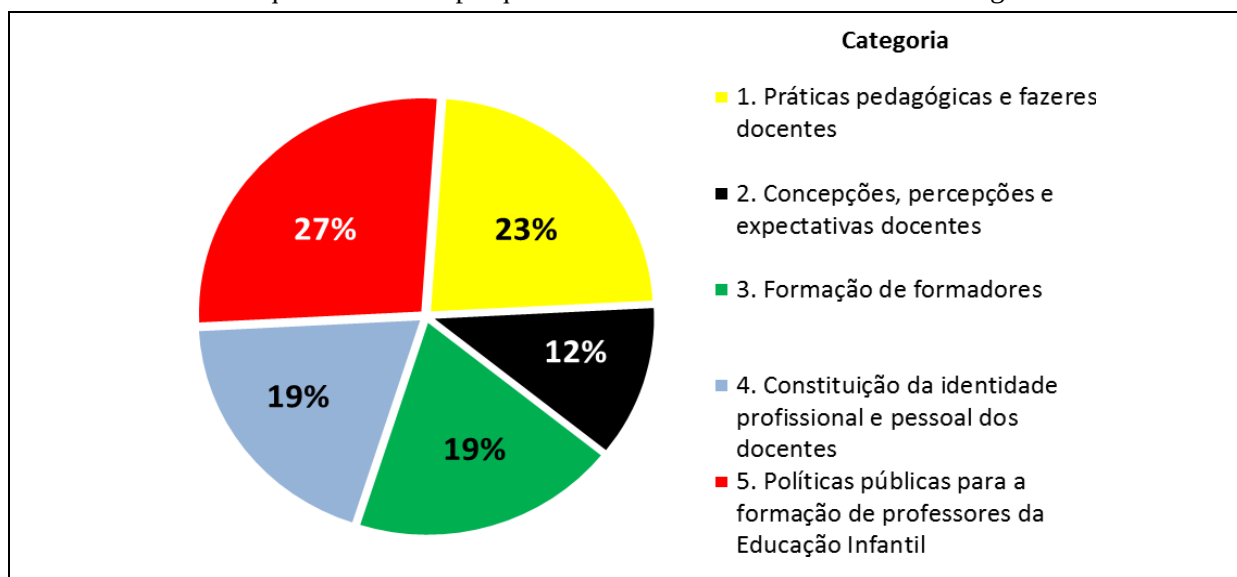
Tal organização nos permitiu perceber quais têm sido as abordagens e as categorias privilegiadas pelas pesquisas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 4 – Análise quantitativa das categorias abordadas

CATEGORIA	MESTRADO	DOUTORADO	ARTIGO	TOTAL POR CATEGORIA
1. Práticas pedagógicas e fazeres docentes	5	0	1	6
2. Concepções, percepções e expectativas docentes	2	0	1	3
3. Formação de formadores	4	1	0	5
4. Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes	2	2	1	5
5. Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil	2	2	3	7
Total de trabalhos e pesquisas selecionados				26

Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito, 2015.

Gráfico 1 - Análise quantitativa das pesquisas selecionadas de acordo com as categorias



Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito (2015).

Os resultados quantitativos acima demonstram que as categorias privilegiadas nas pesquisas selecionadas são a **5 - Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil**, com sete trabalhos; e a **1 - Práticas pedagógicas e fazeres docentes**, com seis.

Um fator que nos chamou a atenção foi que a categoria **2 - Concepções, percepções e expectativas docentes** revelou-se a menos contemplada nas pesquisas encontradas e selecionadas, alertando-nos para o fato de que, ainda que as pesquisas selecionadas apontem para a imprescindível demanda de dar voz aos professores no intuito de fortalecer os processos formativos, tornando-os mais condizentes com as necessidades e os contextos dos sujeitos, os resultados da análise contrariam essa perspectiva, comprovando que tais aspectos ainda precisam ser valorizados e explorados pelas pesquisas, especialmente naquelas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro aspecto revelado foi em relação aos poucos resultados de pesquisas em nível de doutorado que contemplam a temática formação continuada de professores da Educação Infantil, denunciando a necessidade de ampliação de trabalhos desse nível sobre o tema. Ressalta-se, porém, que duas categorias foram privilegiadas por pesquisas de doutorado: a **4 - Constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes** e a **5 - Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil**, contando com duas teses produzidas em cada uma dessas categorias.

Finalizada essa etapa, destacamos que as pesquisas selecionadas nos portais BDTD e SCIELO mostraram-se relevantes para o objetivo da nossa investigação, já que corroboram a

necessidade da formação inicial e, especialmente, a formação continuada, de modo que esta contemple em sua proposta aspectos teóricos e valorize também as experiências trazidas do cotidiano e da prática dos contextos docentes.

As análises revelaram a formação continuada como uma das possibilidades mais eficazes para a reflexão coletiva nos ambientes institucionais. Isso exige compromisso e envolvimento de toda a equipe na realização de estudos de forma permanente, valorizando a autonomia pedagógica dos docentes, e não descontínua, atuando apenas para cobrir lacunas da formação inicial. Nesse sentido, a formação continuada é entendida nas pesquisas como espaço para ressignificação das práticas, compartilhamento de experiências, trocas entre pares, reflexão crítica, estabelecimento de parcerias, desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa acepção, contribui para a constituição da identidade dos professores enquanto intelectuais, críticos e reflexivos, fundando-se também como uma possibilidade de união da classe docente, na luta pelos seus direitos. Dentre eles, podemos citar: direito à formação, à garantia de um tempo dentro de sua carga horária de trabalho para a realização dessa formação, a melhores condições de trabalho e à valorização de sua carreira.

As teses e dissertações selecionadas destacaram também a necessidade de ampliar estudos e discussões sobre a formação continuada do professor da Educação Infantil, denunciando a fragilidade das políticas e ações políticas voltadas para esse segmento, assim como as precárias condições de trabalho e os baixos níveis de formação do professor que atua com as crianças de 0 a 5 anos.

O levantamento também evidenciou aspectos pouco abordados que precisam ser contemplados em nossa pesquisa como, por exemplo, as concepções, as percepções e as expectativas docentes em relação aos processos formativos dos quais participam.

Não encontramos nenhuma pesquisa que já tenha contemplado os objetivos de nossa investigação sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito dos municípios de Água Clara, Três Lagoas e Paranaíba, no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse fator assevera a necessidade de realização de nosso estudo.

Os achados deste capítulo servirão como pano de fundo de nossas interpretações e análises realizadas no Capítulo 3 desta dissertação. Diante de todas as questões mencionadas, diretamente relacionadas à formação dos professores da Educação Infantil, torna-se inquestionável uma nova forma de se pensar a formação docente, vislumbrando uma transformação mais profunda em todos os agentes envolvidos no contexto da Educação Infantil.

Capítulo 2

*"A vida precisa do vazio:
a lagarta dorme num vazio chamado casulo
até se transformar em borboleta.*

*A música precisa de um vazio chamado
silêncio para ser ouvida. Um poema
precisa do vazio da folha de papel em
branco para ser escrito. E as pessoas, para
serem belas e amadas, precisam ter um
vazio dentro delas.*

*A maioria acha o contrário; pensa que
o bom é ser cheio. Essas são as
pessoas que se acham cheias de
verdades e sabedoria e falam sem
parar. São umas chatas quando
não são autoritárias. Bonitas são
as pessoas que falam pouco e
sabem escutar. A essas pessoas é
fácil amar. Elas estão cheias de vazio.*

*E é no vazio da distância
que vive a saudade..."*

(ALVES, s.d.)



CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo adentramos o casulo, visando a cavar vestígios, indagar, refletir, compreender e delimitar caminhos para a compreensão do objeto de estudo ao qual nos dedicamos: formação do professor de Educação Infantil. Assim nos percebemos emergidos no “vazio do casulo”, como retratado poeticamente por Rubem Alves, entendendo que, apesar dos constructos teóricos adquiridos até esta etapa da pesquisa, ainda nos encontramos no vazio, pois não somos “cheias de verdades e sabedoria” inabaláveis. Contudo, necessitamos nesse período definir caminhos, rotas de voos, que nos ajudem a pensar como realizar a próxima metamorfose, ou descoberta, tão esperada na trajetória desta pesquisa.

Freire, P. (1996, p. 29) já anunciava que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, P., 1996, p. 29).

Mediante esse processo de busca constante, como memoravelmente anuncia Freire, P. (1996), é que nos propomos a realizar essa investigação. A pesquisa nos possibilita um percurso dialógico, de imersão em nossa subjetividade na tentativa de um autoconhecimento, de crescimento, de mudança. Mudança interior que mediatiza a transformação em nível exterior, na medida em que impele a intervenção no meio, no agir, no fazer cotidiano e profissional. Em suma, pesquisamos porque necessitamos metamorfosear nosso olhar!

Nessa busca na qual queremos indagar, constatar e intervir, procuramos o percurso mais adequado para nos conduzir no processo de anunciar a novidade. Encontramos na pesquisa qualitativa interdisciplinar e na Análise de Conteúdo (AC) um caminho seguro para compreender os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil em municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Na abordagem de cunho qualitativa, os sujeitos participantes desta pesquisa (técnicas das Secretarias Municipais de Educação, coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil) foram entendidos como atores e autores do seu fazer. Desse modo, no percurso deste estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos visando a apreender questões relativas à sua formação, à sua atuação e a suas concepções.

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos foram submetidos aos fundamentos da AC. Na intenção de desvelar o universo de significados, crenças, valores, concepções e atitudes agregados ao âmbito das relações, dos processos e dos fenômenos vividos pelos sujeitos da pesquisa, a AC se fez de grande valia. Essa técnica possibilitou-nos identificar, nos discursos dos sujeitos, aspectos que se destacam. Assim realizamos a transcrição e a descrição das falas dos sujeitos, que nos permitiram estabelecer as Unidades de Registro (UR), as quais, por sua vez, deram origem às Unidades de Contexto (UC), que constituíram as nossas categorias de análise e interpretação.

A postura e o olhar interdisciplinar foram adotados nesta pesquisa desde sua concepção até a escrita da última linha. Buscamos a parceria em Fazenda (2001, 2012) e em Mello (2004) na tentativa de interpelar o mundo das lembranças do dito e do vivido, de revisitar o “velho” para produzir o “novo” conhecimento que almejamos nessa trajetória investigativa. A seguir discorreremos sobre as escolhas metodológicas, os procedimentos, o contexto da pesquisa e a escolha dos sujeitos.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: O OLHAR E A POSTURA INTERDISCIPLINAR

Ao retratar a formação e a atuação profissional dos docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul, não podemos perder de vista a complexidade e as subjetividades envoltas nesse campo, considerando que esses são aspectos sociais do comportamento humano que se encontram atrelados ao contexto social e apresentam, portanto, uma realidade dinâmica e complexa construída historicamente.

Dessa maneira, Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa tem se apresentado como uma alternativa pertinente para as pesquisas no campo educacional. Minayo (2003, p. 21) destaca que esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que responde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Chizzotti (2010) argumenta que a abordagem qualitativa

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O

objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Destarte, percebemos que o conhecimento na pesquisa qualitativa é elaborado a partir da análise dos significados que os sujeitos atribuem a suas ações, no ambiente onde constroem suas vidas e suas relações, as quais são indissociáveis do seu contexto de produção. Assim, o pesquisador se torna parte fundamental nesse processo, já que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Na visão de Chizzotti (2010), o pesquisador qualitativo

[...] deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os investigadores qualitativos se preocupam com o contexto.

Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como, em que circunstâncias foram elaborados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Mello (2004, p. 26) revela que na pesquisa qualitativa o que importa “são as pessoas por elas mesmas, como sujeitos participantes que se encontram em formação”, assim, os procedimentos adotados nesse tipo de pesquisa devem levar em consideração “as experiências do ponto de vista do informador e, nesta condição, o diálogo tem papel primordial”.

Ainda na visão de Mello (2004, p. 26), na pesquisa qualitativa os dados não são coletados no sentido de “confirmar ou refutar hipóteses” prévias. As articulações e abstrações vão se construindo a par e passo, na medida em que dados particulares recolhidos são agrupados paulatinamente, compondo categorias que serão posteriormente interpretadas. A autora analisa esse procedimento metaforicamente, comparando-o a um “funil”, no qual as informações se encontram “abertas de início ‘ou no topo’ e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”.

A interdisciplinaridade da pesquisa qualitativa se consolida “na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa.” (FAZENDA, 2012, p. 9). Dessa maneira, “fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é a possibilidade de buscar a construção coletiva de um novo conhecimento, prático ou teórico, para os problemas da educação.” (FAZENDA, 2012, p. 88).

Mello (2001, p. 132) compreende a pesquisa interdisciplinar como um movimento de “olhar bem”, no qual o olhar do pesquisador “não descalça e, inquieto, interroga, investiga, perscruta a partir e para além do visto”. Assim, esse processo de perquirição da realidade pesquisada tem o objetivo de torná-la inteligível.

Nossa pesquisa qualitativa interdisciplinar se inscreve no movimento da vida real. Buscamos muitas vezes o exercício da memória dos sujeitos envolvidos e as descrições sobre sua formação e atuação, reportando-nos ao “caráter transcendental do projeto interdisciplinar, diante do qual sempre ousamos colocar em dúvida nossas matrizes teóricas” e, por meio da construção de um arcabouço teórico, realizamos a análise, sempre criteriosa, da realidade perquirida (MELLO, 2001, p. 133).

A postura interdisciplinar se fez presente ao realizarmos a intermediação das possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa buscando as contribuições que melhor atenderam as demandas desta pesquisa - o que nos auxiliou a construir nosso próprio caminho, um caminho particular de investigação. Chizzotti (2010, p. 85) retrata bem essa questão ao evidenciar que a pesquisa qualitativa não deve construir um modelo único e exclusivo. Por esse ângulo, aponta que a pesquisa

[...] é uma criação que mobiliza acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. (CHIZZOTTI, 2010, p. 85)

No caminho buscamos, por meio da AC, intuir o que estava latente ou, como Fazenda (2001, p. 15) reporta, “ler nas entrelinhas”. A própria descoberta de nossa “metáfora interior”, representada nesta pesquisa por meio do símbolo “borboleta”, reporta nosso caminho particular de investigação - a qual, a partir de uma realidade vivenciada e resgatada por nós, tornou-se objeto de estudo, constituindo-se assim parte de nosso próprio ser no mundo (FAZENDA, 2012, p. 116).

Discutiremos brevemente o termo interdisciplinaridade, visando a melhor compreender suas origens e abordagens, as quais contribuíram para o delineamento desta pesquisa e ofereceram alicerce teórico para a Análise das Categorias realizada no Capítulo 3.

2.1.1 Interdisciplinaridade: sentidos e abordagens

Para discutir a interdisciplinaridade, recorreremos a autores que se dedicam ao seu estudo, a fim de elucidarmos um conceito. Buscando compreender mais profundamente o sentido da etimologia da palavra, Rojas e Hammes (2014) destacam que:

[...] o termo interdisciplinaridade é composto por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito a disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. O termo dado corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Dessa forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade. (ROJAS; HAMMES, 2014, p. 128).

Japiassú (1976) destaca-se como um dos precursores nas pesquisas sobre essa temática. A interdisciplinaridade encontra suas raízes fundantes na história da ciência moderna, especialmente no século XX. A especialização demasiada da ciência nesse período impediu, por sua vez, realizar o movimento pretendido inicialmente com essa empreitada, qual seja, chegar ao micro para conseguir ver o macro em sua plenitude. Assim, ela surge como uma tentativa de superar a especialização e a fragmentação do conhecimento nas diferentes áreas de estudo e pesquisa (JAPIASSÚ, 1976; SOMMERMAN; 2006).

Encontramos em Japiassú e Marcondes (1996) uma visão mais detalhada e ampliada sobre o termo interdisciplinaridade. Esta é definida como

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 145).

Entendemos assim que a interdisciplinaridade traz em si implicados a troca, a interação entre as disciplinas, o diálogo e o enriquecimento mútuo; ainda que respeitando as especificidades de cada disciplina, não as divorcia, encarando-as em pé de igualdade, na busca de totalidade do conhecimento (FAZENDA, 2012).

Lenoir (2006) destaca a existência de leituras e abordagens diferenciadas da interdisciplinaridade, as quais procedem de culturas e concepções teóricas distintas: a lógica do sentido (vertente europeia), a lógica da funcionalidade (vertente americana) e a lógica da intencionalidade fenomenológica (vertente brasileira).

Na primeira concepção, a francesa, “a relação com o saber disciplinar está no centro do processo interdisciplinar”. Desse modo, caracteriza-se por preocupações “críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais, principalmente europeia, da conceptualização, da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares.” (LENOIR, 2006, p. 12). Assim, na visão francesa, o saber liberta o homem; o debate nesse sentido gira em torno de questões epistemológicas.

A segunda concepção, predominantemente nos Estados Unidos da América, traz como questão central não a lógica do “saber, mas a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser.” (LENOIR, 2006, p. 14). Assim, apresenta-se numa visão mais prática e operacional “centrada principalmente nas questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Sua preocupação central é a da pesquisa e sua funcionalidade.” (LENOIR, 2006, p. 12).

Lenoir (2006) destaca que tanto a vertente francesa (sentido) como a americana (funcionalidade) apresentam finalidades comuns, na medida em que seus sistemas educativos têm por objetivo “o desenvolvimento integral da pessoa humana [...] autônoma, responsável, apta a agir na sociedade de maneira refletida e crítica [...] visam formar seres humanos livres e emancipados.” (LENOIR, 2006, p. 12). Contudo, a operacionalização dessa finalidade repousa em tradições diferentes, já que a lógica francesa se orienta na direção do saber e a americana, na direção no sujeito aprendiz e na sua capacidade de resolver os problemas da sociedade, ou seja, no saber-fazer.

Já a terceira concepção, a brasileira, tem como principal representante a pesquisadora Ivani Fazenda, a qual, partindo de uma abordagem fenomenológica, dirige o olhar da interdisciplinaridade para o “terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e seu agir.” (LENOIR, 2006, p. 12). Sendo assim, foca principalmente no saber-ser, na medida em que entende que o docente pode desvelar-se diante de sua história,

seu mundo vida, possibilitando a descoberta de si pelo estudo dos objetos inteligíveis e a reconstrução de suas ações por meio da atitude reflexiva. Lenoir (2006) destaca que essa abordagem é ilustrada nos escritos de Fazenda (1979, 1991, 1994), enfatizando questões como a intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo.

Também se coloca em evidência o ser inserido em uma realidade social problemática, o qual não pode se subtrair às questões políticas e contextuais. Nessa abordagem, a interdisciplinaridade se apresenta, portanto, imbricada a um projeto político no plano educativo, que pode orientar “outras maneiras de conceitualizar a sociedade, outras abordagens da ação de formação e, assim, outras visões de relações sociais, mais respeitadas da dimensão humana.” (LENOIR, 2006, p. 15).

Lenoir (2006), ao dialogar sobre a interdisciplinaridade, defende, contudo, a complementaridade dialética entre essas três concepções, argumentando assim que cada uma delas, em sua singularidade - porém abordadas dialogicamente - pode oferecer contribuições para uma nova visão de conhecimento, a mobilização e a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e o enriquecimento mútuo entre as disciplinas e os envolvidos no projeto educativo que se queira interdisciplinar.

Todavia, por meio das contribuições da pesquisa qualitativa e do olhar e da postura interdisciplinar adotados nessa dinâmica, foi possível reunir um amago de informações e conhecimentos valiosos para o desenvolvimento desta pesquisa, na qual vasculhamos o mundo vivido na formação continuada dos professores da Educação Infantil dos municípios sul-mato-grossenses pesquisados. E buscamos a construção de achados práticos e teóricos visando sempre à melhoria da educação. Achados esses, enunciados nas falas dos sujeitos desta pesquisa por meio da AC.

2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A LEITURA NAS ENTRELINHAS

A AC é uma abordagem teórica metodológica que se constitui em um conjunto técnicas de análise de comunicações, as quais podem ser empregadas seguindo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo contido nas mensagens de documentos e textos de toda classe. Na definição de Bardin (2004), a AC é

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 44).

A riqueza da AC está na leitura de mundo do pesquisador. Nesse sentido, a grandiosidade está contida no mergulho do pesquisador no contexto social, cultural e político no qual as mensagens foram produzidas pelos sujeitos, trazendo, portanto, imbricadas em seu conteúdo fragmentos desse meio, de forma explícita ou implícita (BARDIN, 2004; FRANCO, 1986).

Moraes (1999) salienta a relevância de se compreender os fundamentos da AC no intuito de colher o que há de melhor nessa metodologia. Desse modo,

Compreender sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem sempre possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise. (MORAES, 1999, p. 5).

Esse tipo de abordagem teórica metodológica nos permitiu realizar a leitura das mensagens contidas nos depoimentos dos sujeitos, possibilitando identificar e evidenciar, nas falas, os discursos mais frequentes e em destaque, para então realizarmos inferências possíveis, por meio de uma análise crítica e rigorosa de nossa parte como pesquisadora.

A intenção com a AC foi revelar o que está apresentado nos conteúdos manifestos pelos sujeitos, indo além das aparências e do que está posto. Transcender nosso olhar, numa compreensão que desvele o contexto e a rede de relações na qual ocorreu a produção das mensagens dos sujeitos desta pesquisa.

O movimento de transver os conteúdos expressos nas mensagens é entendido por Bardin (2004) e Franco (1986) como “processo de inferência”, o qual nos possibilitou olhar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências. Assim, buscamos a essência, o conteúdo latente, ou seja, vestígios e manifestações de conhecimento que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens dos sujeitos deste trabalho.

De acordo com Bardin (2004), a AC permite a organização da pesquisa em três fases, as quais são denominadas por essa estudiosa da seguinte maneira: 1) pré-análise; 2) exploração do material e o tratamento dos resultados; e 3) inferência e interpretação. Explicaremos essas etapas no item 2.4 deste capítulo.

Nossa investigação, nessa perspectiva, foi pautada pela descrição e pela interpretação do contexto de trabalho dos sujeitos da pesquisa que atuam na Educação Infantil, utilizando seus discursos em entrevistas semiestruturadas, complementando com a técnica de AC.

Moraes (1999) salienta a importância da compreensão e da descrição do contexto pesquisado para o entendimento do texto/mensagem produzido/a pelos sujeitos na AC. Nesse sentido, ele afirma a forma simbólica assumida pela mensagem da comunicação. Destarte, “[...] para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.” Moraes (1999, p. 3).

Portanto, os dados coletados em nossa investigação, as análises e as interpretações realizadas foram validados a partir de nossa leitura do universo/mundo pesquisado e de suas interfaces, concedendo assim o caráter de totalidade ao nosso olhar interdisciplinar nesta pesquisa.

Nesse sentido, tal como no processo de garimpagem, extraímos o estado bruto dos dados coletados, lapidando nossos achados preciosos perpassando as etapas de análise, compreensão, interpretação e inferência, após o processo da descrição.

A presente pesquisa norteou-se pela AC, que nos permitiu descrever, analisar e interpretar os dados e os discursos expressos pelos nove sujeitos envolvidos (três técnicas das Secretarias Municipais de Educação, três coordenadores pedagógicos e três professores da Educação Infantil que atuam em CEINF de cada município pesquisado), tendo em vista seu cenário de atuação e suas possíveis implicações.

Apresentamos os resultados técnicos desta pesquisa utilizando quadros (Apêndice C) que demonstram as dimensões de pensamento, concepções, atuação e formação, dentro do espaço e tempo de materialização do trabalho dos sujeitos pesquisados, dimensões essas evidenciadas nas entrelinhas dos depoimentos dos autores e atores desta investigação.

Os quadros se encontram organizados em *Unidades de Registros (UR)*, que revelam todas as informações concedidas à pesquisadora pelos sujeitos nas entrevistas realizadas. Na sequência, são apresentadas as *Unidades de Contexto (UC)*, elaboradas pela pesquisadora a partir dos relatos dos sujeitos. Essa etapa é configurada por análise, intervenção e reelaboração do conteúdo expresso nas entrevistas, considerando o peso exercido pela linguagem cultural e seus significados nesses discursos. Ou seja, as falas são analisadas considerando todo o contexto de sua produção (MORAES, 1999).

Das *Unidades de Contextos* emergiram *Categorias de Análise (CA)*, as quais são analisadas no capítulo seguinte desta dissertação, à luz do aparato teórico e por meio das

inferências da pesquisadora. Bardin (2004) considera essa etapa como o fruto provocado pelas mensagens, contidas nas intenções dos sujeitos mediante comunicação verbal.

Anunciamos a seguir o contexto da investigação, suas características e o detalhamento da escolha dos municípios e dos sujeitos entrevistados, visando, por meio da descrição, à compreensão do nosso objeto em sua totalidade.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O LUGAR, O TEMPO, OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS

Conforme esboçado anteriormente, compreender o contexto pesquisado em sua totalidade é fundamental na pesquisa qualitativa interdisciplinar e na AC. Sabemos que os conhecimentos não são produzidos aleatoriamente, de forma neutra e descontextualizada, mas trazem implícita ou explicitamente os sentidos e os significados dos seus contextos culturais, sociais, políticos e econômicos de produção. Por conseguinte, é preciso compreender o lugar de onde olham os sujeitos pesquisados, ou seja, quais as imbricações contidas em suas falas que carregam vestígios e manifestações desses *locus*.

Nessa perspectiva, descreveremos o contexto dos municípios pesquisados, nos quais buscamos apreender dados que interpelam questões relativas à formação e à atuação dos professores de Educação Infantil. Apresentamos, também, os critérios utilizados para a escolha dos municípios e dos sujeitos pesquisados, assim como dos procedimentos de pesquisa adotados.

Salientamos que esse processo favoreceu nossa interpretação e análise na finalização do presente estudo, já que forneceram aspectos relevantes para o cumprimento do objetivo de nossa pesquisa, qual seja, a compreensão da configuração do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul.

2.3.1 Os municípios pesquisados e suas características

A escolha dos municípios a serem pesquisados se constituiu nos diálogos e nos processos de orientação, em que estabelecemos a meta de ampliar a pesquisa com o objetivo de obter uma visão mais completa sobre a configuração da formação continuada e da atuação

dos professores da Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse processo seguiu os seguintes critérios:

1. Volume populacional: a escolha levou em consideração os seguintes critérios de quantidade populacional: um município com população entre 10 e 15 mil habitantes (Água Clara); um com acima de 15 mil e abaixo de 50 mil habitantes (Paranaíba); e um com população superior a 100 mil habitantes e inferior a 120 mil (Três Lagoas)⁵;
2. A localização geográfica dos municípios: selecionamos três municípios vizinhos, localizados na Região Leste do Estado de Mato Grosso do Sul (conhecida informalmente como Bolsão Sul-Mato-Grossense), e dois deles fazem divisa com outros Estados – (Paranaíba com Minas Gerais e Três Lagoas com São Paulo);
3. Existência de universidades e/ou polos: esse fator foi considerado visando a constatar a possível inferência de impactos na formação inicial e na continuada dos docentes.

A partir do exposto, partiremos para a apresentação de algumas características desses municípios, relativas a território, demografia, localização e principais fontes de economia. Por sua vez, trataremos dos aspectos relativos à configuração da Educação Infantil nessas localidades, elencando questões como: quantidade de instituições; número de crianças atendidas; quantidade de professores; nível de formação destes; quantidade de atendentes; salário dos professores de Educação Infantil e valor investido na Educação Municipal.

O município de Água Clara está localizado na Região Leste de Mato Grosso do Sul, a 194 km da capital do Estado, Campo Grande. Está próximo também das divisas com o Estado de São Paulo (143 km) e com Minas Gerais (237 km). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2015), compreende uma área de 7.809,211 km². A população estimada do município no ano de 2015 foi de 14.474 habitantes. Sua economia baseia-se fundamentalmente no plantio e na extração de madeiras, no plantio de soja e na pecuária. O município também conta com uma grande empresa multinacional do ramo de avicultura, e foi considerado a “Capital da Genética Avícola” com a promulgação da Lei nº 4.386/13. E encontra-se em processo de instalação uma empresa multinacional de fabricação de MDF (placa de fibra de madeira de média densidade), sendo previsto o início do funcionamento da fábrica para o ano de 2017.

⁵ Os dados populacionais, demográficos e econômicos referentes aos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas foram consultados no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015), e encontram-se disponíveis no site: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500270>>. Acesso em: 03 de jul. 2015.

O município de Paranaíba também se localiza na Região Leste do Estado, a 414 km da capital. Faz divisa com Minas Gerais e fica a 179 km de Três Lagoas, onde está a divisa com Estado de São Paulo. Sua população foi estimada em 41.495 habitantes. Possui uma área de 5.402,652 km². A economia de Paranaíba é baseada principalmente na pecuária, contando também com o plantio de cana-de-açúcar, milho e banana, e com atividades de comércio (IBGE, 2015).

Três Lagoas compreende a maior população em relação aos outros municípios pesquisados, com 113.619 habitantes. Localiza-se na Região Leste de Mato Grosso do Sul, encontrando-se a 325 km da capital, fazendo divisa com o Estado de São Paulo, e a apenas 177 km da divisa com Minas Gerais. Sua área abrange 10.206,949 km². É um dos municípios com maior arrecadação do Estado. Sua economia funda-se na pecuária, na produção de leite e no plantio de milho, banana e laranja. E principalmente no setor de empresas e indústrias, contando com aproximadamente 10.780 empresas instaladas, dentre elas grandes produtores de celulose (IBGE, 2015).

Isso posto, partiremos para a contextualização da Educação Infantil nesses municípios. Salientamos que, de acordo com Andrade (2014), as políticas voltadas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos foram implementadas no Estado de Mato Grosso do Sul pela Secretaria de Desenvolvimento Social e pelo Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul (FASUL), no início da década de 1980. Nesse sentido, a autora elenca iniciativas do governo do Estado como o Programa de Atendimento Pré-Escolar (PROAPE) e o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE). Cita também projetos da área de assistência como: Creches Domiciliares que foram criadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social em parceria com a OMEP; Creches Casulo, fundadas pela Secretaria de Ação Social, de ordem comunitária e mantidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA); e as Creches Comunitárias do FASUL, mantidas por entidades filantrópicas.

Nos municípios pesquisados, foi possível constatar empiricamente, nas visitas realizadas às Secretarias Municipais de Educação (SEMECs)⁶, que as instituições de Educação Infantil também ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social por um longo período, passando posteriormente a ser de incumbência do campo da Educação.

⁶ Em Água Clara e Três Lagoas a Secretaria Municipal de Educação integra a Cultura, a abreviatura utilizada nos municípios para fazer referência a esse órgão público é SEMEC. Em Paranaíba a Secretaria Municipal de Educação funciona separadamente da Secretaria Municipal de Cultura. A abreviatura adotada no município para referendar a Secretaria Municipal de Educação é SEMECE. Visando facilitar a leitura e o entendimento, utilizou-se nesse estudo o termo SEMEC para referendar as Secretarias Municipais de Educação dos três municípios, sem distinção.

Em Água Clara essa transição ocorreu no ano de 2003; em Paranaíba, em 2001; e no município de Três Lagoas, em 1997.

Desse modo, podemos verificar que em Água Clara e Paranaíba a transição do atendimento da criança de 0 a 6 anos para o setor educacional, tornando-se de responsabilidade da SEMEC, é um fato recente. Essa transição ocorreu em conformidade com a Constituição de 1988, que prevê no art. 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado diante da garantia de [...] atendimento em creche e pré-escolas a crianças de 0 a 6 anos de idade”. (BRASIL, 1988). E também em consonância com a LDBEN 9.394/96, a qual aponta em seu artigo 29 a finalidade da primeira etapa da Educação Básica, que é “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, *site*).

A partir dessa constatação, realizamos um levantamento junto à SEMEC de cada município pesquisado, buscando caracterizar como se configura a Educação Infantil na atualidade em termos de recursos humanos e financeiros. O levantamento se refere a dados relativos ao ano de 2015, os quais foram colhidos junto ao Setor de Recursos Humanos, de Inspeção Educacional e junto aos Recursos Financeiros⁷.

No Setor de Recursos Financeiros, verificamos a quantia investida pelos municípios na Educação e a média repassada para a Educação Infantil. Esse levante foi realizado pelo setor de cada município, utilizando o Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE/FNDE), do Governo Federal.

Foi possível identificar que em Água Clara o valor total destinado para a Educação é estimado em R\$ 15.811.713,05 (quinze milhões, oitocentos e onze mil, setecentos e treze reais e cinco centavos). Dessa verba é direcionado para a Educação Infantil o valor de aproximadamente R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). Em Paranaíba o valor total destinado para a Educação é R\$ 24.824.343,68 (vinte e quatro milhões, oitocentos e vinte e quatro mil, trezentos e quarenta e três reais e sessenta e oito centavos). Desse total, 3.497.551,74 (três milhões, quatrocentos e noventa e sete mil, quinhentos e cinquenta e um reais e setenta e quatro centavos) vão para a Educação Infantil. O município de Três Lagoas não disponibilizou esses dados para a pesquisadora, o que impediu uma análise mais aprofundada sobre tal questão.

⁷ Os dados levantados nesses setores foram organizados em quadros e encontram-se disponibilizados no Apêndice D deste estudo.

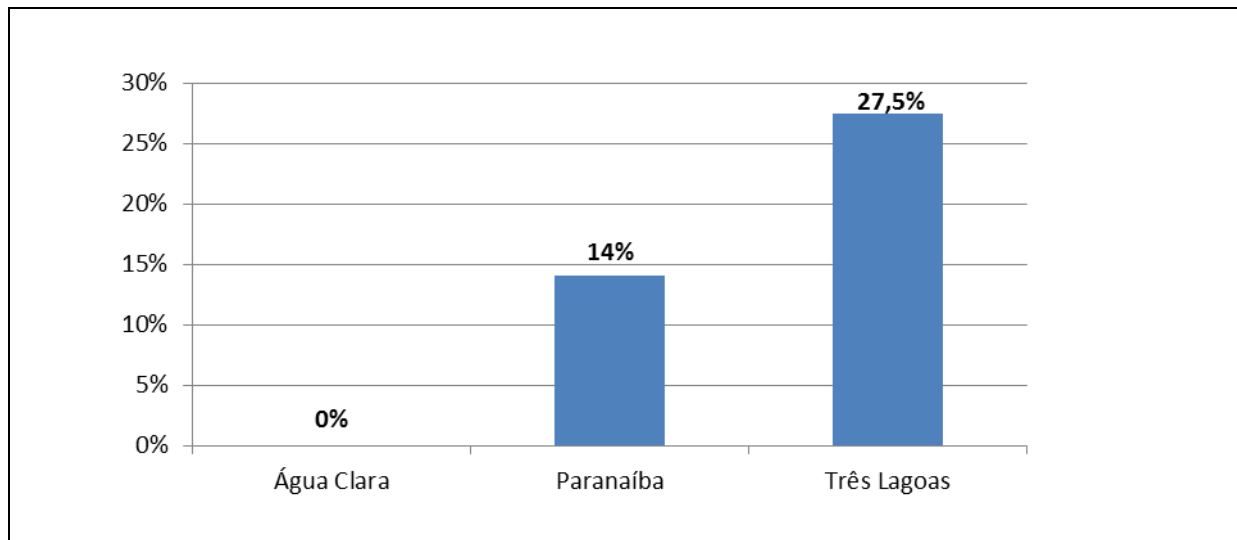
No levantamento foi possível verificar que o atendimento das crianças de 0 a 5 anos ocorre em Água Clara nos dois CEINFs existentes e em três escolas municipais onde funcionam salas de Educação Infantil. Em Paranaíba, esse serviço é prestado à comunidade por meio de seis CEINFs e sete escolas municipais. Já em Três Lagoas constam 16 CEINFs e 14 escolas municipais que atendem a Educação Infantil.

Nessas instituições, foram atendidas no ano de 2015 em Água Clara 274 crianças compreendendo a faixa etária de 0 a 3 anos e 394 entre 4 e 5 anos, totalizando 668 crianças atendidas. Em Paranaíba foram matriculadas 490 crianças de 0 a 3 anos, 629 de 4 a 5 anos, somando ao todo 1.119 crianças atendidas. Em Três Lagoas, foi atendido um número consideravelmente maior de crianças, tendo em vista também a diferença da quantidade de habitantes entre esse município e os outros. Assim, foram matriculadas 2.949 crianças de 0 a 3 anos e 2.633 de 4 a 5 anos, totalizando 5.582 crianças atendidas no ano de 2015.

Nos três municípios foi possível identificar, empiricamente e de forma concreta por meio dos dados concedidos, a dificuldade de atender toda a demanda de solicitação de vagas de crianças compreendendo a faixa etária de 0 a 3 anos, especialmente nos CEINFs onde elas são atendidas. Somente em Água Clara foi possível atender todas as crianças dessa faixa etária em 2015; enquanto em Paranaíba 80 crianças ficaram sem atendimento; e, em Três Lagoas, conforme o esperado, um número bem maior, 1.119. Nesse sentido, ficou evidente que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos ainda é um desafio para os municípios. Em relação à faixa etária de 4 e 5 anos, os três municípios conseguiram atender todas as crianças que assim necessitavam. Esse fator pode estar relacionado à adequação dos municípios à mudança na LDBEN 9.394/96, que tornou obrigatório e gratuito, no seu artigo 4, inciso I, o atendimento na Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, em conformidade com a redação da Lei 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

Ao organizarmos esses dados estatisticamente, contrastando o número de crianças atendidas de 0 a 3 com o número de crianças não atendidas nessa faixa nos três municípios, evidenciamos que 27,5% do total de crianças de 0 a 3 anos não são atendidas pela Educação Infantil em Três Lagoas. Em Paranaíba vemos que 14% dessas crianças não são atendidas e, em Água Clara, todas as crianças são atendidas pela Educação Infantil (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Relação de crianças de 0 a 3 anos não atendidas na Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas



Fonte: Setor de Inspeção Educacional dos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas.

Em relação aos recursos humanos destinados à Educação Infantil no município de Água Clara, constatamos que 32 professores atuavam como regentes de salas no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade em CEINFs e escolas municipais no ano de 2015. Desses profissionais, 19 eram contratados e apenas 13 concursados, sendo que, destes últimos, apenas quatro se encontravam em sala de aula, já que os demais estavam lotados em cargos de gestão (6), afastados por motivo de saúde (2) ou foram readaptados na função devido a questões de saúde (1). Em Paranaíba havia 87 professores regentes da Educação Infantil contratados e 35 concursados, totalizando 122 professores. E em Três Lagoas, nesse mesmo ano, havia 342 professores regentes de sala na Educação Infantil, sendo 114 contratados e 228 concursados.

Além dos professores, a Educação Infantil desses municípios conta também com o apoio de atendentes e estagiários, que auxiliam o professor nas funções de cuidar, educar e brincar. Em Água Clara no ano de 2015 havia 57 atendentes realizando esse trabalho. Devido à ausência de uma universidade no município, não constam estagiários. Já em Paranaíba e Três Lagoas, onde há polos da UFMS, da UEMS e de universidades privadas, são realizados o convênio com essas instituições e a contratação de estagiários. Dessa forma, Paranaíba contou em 2015 com 62 atendentes e 33 estagiários, e Três Lagoas dispôs de 219 atendentes e 226 estagiários.

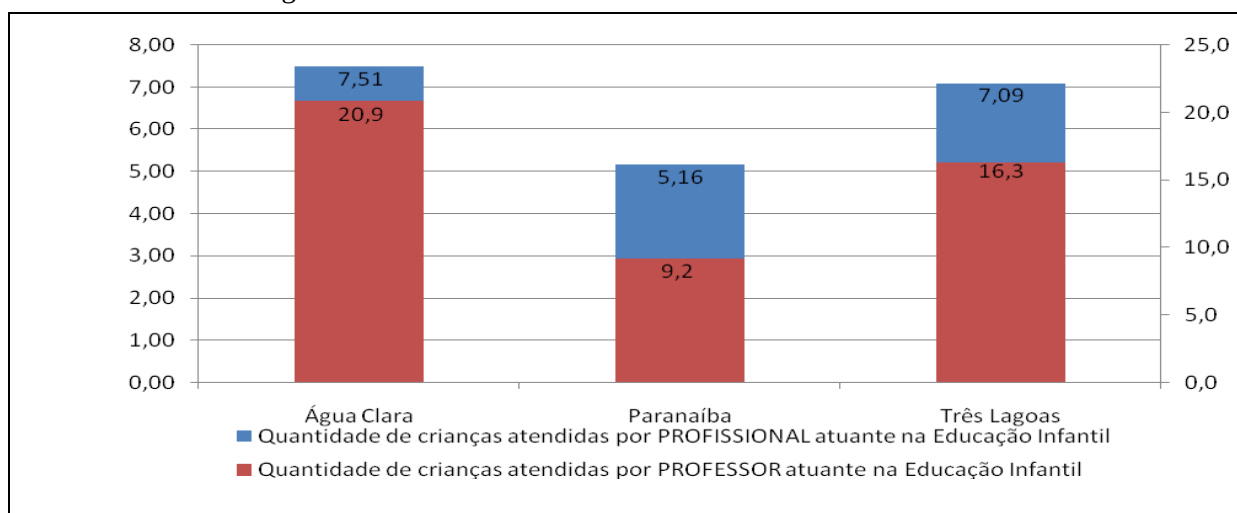
É importante salientar que a rotatividade de professores devido à questão contratural é um fator que pode influenciar negativamente os processos de formação continuada realizados nos municípios, já que, dependendo do tempo de contrato, esses professores são

inviabilizados de participar de forma contínua das formações, das elaborações de propostas pedagógicas, dentre outras questões fundamentais para o seu fazer com as crianças.

Outro dado relevante a que conseguimos chegar contrastando a quantidade de crianças atendidas de 0 a 5 anos com a quantidade de profissionais atuantes na Educação Infantil (professores regentes, estagiários e atendentes); e depois a quantidade de crianças atendidas de 0 a 5 anos com a quantidade de professores regentes, foi o número de crianças atendidas por profissionais e professores.

Evidenciamos que, comparando a quantidade de profissionais atuantes na Educação Infantil dos três municípios, têm-se 7,51 crianças por profissional atuante em Água Clara, 5,16 em Paranaíba e 7,09 em Três Lagoas. Já ao compararmos a quantidade de professores regentes atuantes na Educação Infantil das redes, vemos que aumenta a diferença entre os municípios: Água Clara possui 20,9 crianças atendidas por professor; Paranaíba, 9,2; e Três Lagoas, 16,3. Conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Relação quantidade de crianças atendidas pela rede municipal de ensino X profissionais e professores regentes na Educação Infantil nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas



Fonte: Setor de Recursos Humanos e Setor de Inspeção Educacional dos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas.

Esses dados nos permitem inferir que, em Água Clara, devido ao percentual maior de crianças atendidas por professor, podem vir a configurar-se dificuldades na atuação docente, interferindo na qualidade da educação destinada às crianças.

Quanto ao nível de formação dos professores atuantes na Educação Infantil, verificamos que em Água Clara 12 são graduados (37,5%), 17 são especialistas (53,1%) e 2 atuam somente com magistério (6,3%). Um dado relevante é que ainda havia um professor

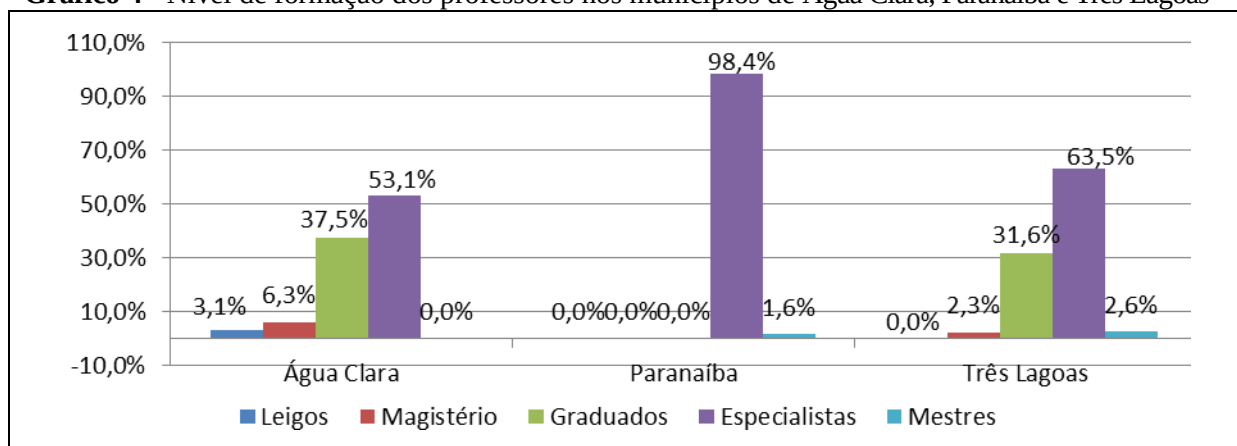
leigo (3,1%) atuando sem a formação mínima exigida pela LDBEN 9.394/96, porém, ele se encontrava em processo de graduação no curso de Pedagogia, sendo previsto o término para julho de 2016.

Em Paranaíba, do total de 122 professores, 120 são especialistas (98,4%) e dois são mestres (1,6%), ressaltando que esses últimos estão lotados na SEMEC do município. Em Três Lagoas, há oito professores atuando apenas com magistério (2,3%), 108 graduados (31,6%), 217 especialistas (63,5%) e nove mestres (2,6%). Não tivemos acesso ao local de lotação dos professores de Três Lagoas. Devido a isso, não foi possível constatar se os professores mestres estavam ou não atuando como regentes de salas de aula na Educação Infantil ou em cargos de gestão.

Em relação à formação inicial dos professores nos três municípios, 97,8% dos profissionais atuam com formação necessária, o que consideramos um avanço na Educação. Sobre a formação continuada em nível de pós-graduação, os dados apontaram que, ainda, poucos professores nessa região têm investido em sua formação em nível de mestrado e doutorado (2,2%). Esse fator sobressaiu ao nosso olhar de pesquisadora, já que em Paranaíba há universidades que contam com programas de mestrado e doutorado em Educação; e, em Três Lagoas, programas de mestrado; ao contrário de Água Clara. Esses dados corroboram a necessidade de estudos e pesquisas sobre o tema formação de professores na Educação Infantil.

Porém verificamos que Paranaíba é o município que conta com o maior percentual de professores regentes da Educação Infantil formados em nível de especialização. Demonstramos os dados coletados nos municípios sobre o nível de formação dos professores regentes da Educação Infantil no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Nível de formação dos professores nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas



Fonte: Setor de Recursos Humanos dos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas.

Sobre à remuneração dos professores da Educação Infantil, o Governo Federal estabelece o pagamento do piso salarial, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Esse piso se aplica somente para o profissional do magistério público da Educação Básica, que cumpre uma carga horária de 40 horas semanais atuando na rede pública de ensino. Esse piso passou a ter validade em 27 de abril de 2011, a partir do reconhecimento de sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal⁸. Esse valor é reajustado ano a ano, conforme podemos verificar na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Quadro demonstrativo dos valores do Piso Salarial do período de 2009 a 2015

Ano	Valor do piso salarial
2009	R\$ 950,00
2010	R\$ 1.024,67
2011	R\$ 1.187,14
2012	R\$ 1.451,00
2013	R\$ 1.567,00
2014	R\$ 1.697,39
2015	R\$ 1.917,78

Fonte: Piso e Tabela salarial atualizada. Disponível no site: <<http://pisoetabelasalarial.com.br/piso-salarial-dos-professores-2016/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Os municípios de Água Clara e Paranaíba garantem o pagamento do piso salarial para os professores, inclusive os que atuam na Educação Infantil. Em Água Clara o salário bruto dos professores da Educação Infantil, para o cumprimento de uma jornada de trabalho de 20 horas, é R\$ 1.749,74 (mil, setecentos e quarenta e nove reais e setenta e quatro centavos). Em Paranaíba é R\$ 1.610,15 (mil, seiscentos e dez reais e quinze centavos). O município de Três Lagoas não disponibilizou essa informação. A partir desses dados, foi possível inferir que em Água Clara, apesar de se contar com uma verba menor para o investimento na Educação em relação a Paranaíba, conforme verificado anteriormente, a valorização dos docentes da Educação Infantil, em termos salariais, é maior.

Em resumo, a partir desse levantamento nos foi possível ter uma visão mais ampla sobre o contexto e a configuração da Educação Infantil dos municípios pesquisados. Definida a escolha de tais municípios e compreendendo essas realidades, partimos para o próximo

⁸ Informações disponíveis no site do Portal do Ministério da Educação – MEC: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>. Acesso em: 24 de mar. 2016.

passo da pesquisa: selecionar os sujeitos, escolhendo o perfil dos profissionais dentre as opções que melhor contribuíssem para responder à questão: A formação inicial e, mais especificamente, a formação continuada, pode implicar para uma prática docente de qualidade na Educação Infantil e corroborar a construção da identidade do professor como um profissional crítico, reflexivo e transformador de seu contexto?

2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se tendo em vista sua formação inicial, o local de sua atuação, sua situação funcional, a função desempenhada, o tempo de sua atuação na Educação Infantil.

Em vez de realizar a pesquisa somente com professores, decidimos, mediante o processo de orientação, estudos e vivência nos contextos pesquisados, ouvir as diferentes vozes envolvidas nos processos de formação continuada e atuação no contexto da Educação Infantil. Nosso objetivo foi cruzar as representações que diferentes profissionais imersos no mesmo processo traziam sobre a formação e a atuação do professor nessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o primeiro passo após a fundamentação teórica por meio do estudo de autores que discutem a questão da formação e da Educação Infantil, de documentos oficiais elaborados pelo MEC referentes às políticas públicas destinadas a esse setor, e após a delimitação dos municípios campo desta pesquisa, foi o contato com as SEMECs desses locais. Assim, apresentamos os objetivos da pesquisa, e após a concessão de autorização por escrito das Secretárias responsáveis pela gestão da SEMEC de cada município, iniciamos o levantamento de dados referentes aos Recursos Humanos, Financeiros e Inspeção Educacional relacionados à Educação Infantil.

Em seguida, as gestoras nos encaminharam para o diálogo com os técnicos responsáveis pela Educação Infantil em cada localidade. Nas visitas e diálogos, constatamos empiricamente que diferentes profissionais participavam da formação continuada dos professores de Educação Infantil: os técnicos da SEMEC, os coordenadores pedagógicos e os próprios professores.

Dessa maneira, optamos por selecionar em cada município um técnico da SEMEC, responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil, um coordenador pedagógico que atuasse em CEINF e um professor regente que atua com as crianças no contexto do CEINF. Ao todo foram selecionados três sujeitos em cada município (técnico, coordenador e

professor), contabilizando um total de nove sujeitos para a realização da etapa seguinte da pesquisa: a entrevista semiestruturada.

Com exceção dos técnicos das SEMECs, que já havia somente um em cada localidade, havia diversos coordenadores e professores que atuavam nos CEINFs dos municípios pesquisados. Desse modo, tivemos que definir critérios para a seleção desses sujeitos.

No caso do coordenador pedagógico, os critérios foram: ser graduado em Pedagogia, ser concursado no município há mais de cinco anos e estar atuando em CEINF. Atendendo a esses critérios, os técnicos de cada SEMEC indicaram um coordenador pedagógico que apresentava esse perfil.

Quanto ao professor, os critérios utilizados foram: ser graduado em Pedagogia, ser concursado no município de atuação há mais de cinco anos e estar atuando em CEINF. Como no município de Água Clara não encontramos nenhum professor concursado atuando com crianças compreendendo a faixa etária de 0 a 3 anos, outro critério utilizado foi selecionar professores que atuavam com crianças de 4 a 5 anos. A partir desses critérios, os técnicos da SEMEC indicaram um professor que atuava em CEINF e atendia a esse perfil.

A escolha por profissionais concursados há mais de cinco anos justificou-se pela rotatividade dos profissionais contratados. E também por acreditarmos que o profissional que atua há mais de cinco anos e é concursado pode acompanhar e participar dos processos de formação continuada do município de sua atuação, acompanhando as mudanças ocorridas (ou não) nas transições de gestão. Coincidentemente, todos os sujeitos selecionados são do sexo feminino.

O passo seguinte foi entrar em contato com as coordenadoras pedagógicas e as professoras no seu local de trabalho, em horários previamente agendados, para a apresentação dos objetivos deste estudo. Confirmada a adesão de cada uma na pesquisa, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), previamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Após essa confirmação, iniciou-se o processo de coleta de dados, que perdurou pelo período do final do segundo semestre de 2015 a março de 2016.

A coleta de dados foi realizada primeiramente nas SEMECs, junto às técnicas. Em seguida, com as coordenadoras pedagógicas e professoras nos CEINFs de sua atuação. Nos dias e horários marcados de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, ocorreu a aplicação de um questionário (Apêndice B) visando à identificação de dados dos participantes referentes a idade, formação, tempo de atuação e vínculo profissional com o município, confirmando as informações antes coletadas de forma empírica.

Após o preenchimento do questionário de identificação, apresentamos para os sujeitos o roteiro previamente organizado para a condução da entrevista semiestruturada. Ludke e André (1986) apontam que uma das maiores vantagens da entrevista semiestruturada é a sua flexibilidade. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistador motivar o investigado a fornecer informações mais completas, aprofundar pontos questionados, além de permitir correções e adaptações que se tornam eficazes na obtenção de dados e informações desejados.

Buscamos estabelecer um ambiente de tranquilidade, de respeito e envolvimento, conduzindo o relato dos sujeitos naturalmente, sem perder de vista a acuidade do olhar de pesquisadora. Foi necessário que elas percebessem a ética e a postura profissional da pesquisadora, possibilitando a confiança, essencial para a condução desse processo.

Por meio desse instrumento, procuramos identificar os significados subjetivos das práticas desenvolvidas e das decisões pedagógicas tomadas pelos sujeitos “incluindo fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.” (LAKATOS; MARCONI, 1993). Por sua vez, resgatamos o caráter dinâmico das informações obtidas durante as visitas de campo e levantamento dos dados realizados nas SEMECs dos municípios. Essas informações foram ressignificadas na interação entre a entrevistadora e a entrevistada, através da emergência de significados não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista como um todo. As entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos, oscilando o tempo de acordo com as intervenções da pesquisadora e das falas dos sujeitos.

Após a aplicação dos questionários e da efetivação das entrevistas, foi possível realizar a caracterização das profissionais entrevistadas. Utilizamos denominações fictícias para representar cada uma dessas atoras e autoras. Nesse sentido, utilizamos a letra S de sujeito, acrescida da primeira letra da função desempenhada pela entrevistada, seguida da numeração subsequente, que indica o município de sua atuação (1- Água Clara; 2 – Paranaíba; e 3- Três Lagoas). Assim, para as técnicas das SEMECs utilizamos os termos “ST1, ST2 e ST3”. Para as Coordenadoras Pedagógicas, “SC1, SC2 e SC3”. E as professoras foram denominadas “SP1, SP2 e SP3”. A seguir, o quadro com a caracterização dos nove sujeitos.

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI	FUNÇÕES JÁ EXERCIDAS NA EI
ST1	38	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Neuropsicopedagoga	19 anos	14 anos	- Professora - Coordenadora - Psicopedagoga - Técnica
ST2	38	- Graduada em Pedagogia - Mestra em Educação	16 anos	8 anos	- Professora - Coordenadora - Técnica
ST3	50	- Graduada em Pedagogia - Mestra em Educação	18 anos	9 anos	- Professora - Coordenadora - Técnica
SC1	32	- Graduada em Pedagogia	7 anos	6 anos	- Professora - Coordenadora
SC2	42	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Psicopedagogia	20 anos	20 anos	- Professora - Coordenadora
SC3	34	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Educação Infantil	16 anos	16 anos	- Professora - Coordenadora
SP1	44	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Processo de Ensino e Aprendizagem	23 anos	13 anos	- Professora
SP2	33	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia	10 anos	10 anos	- Professora - Coordenadora
SP3	40	- Graduada em Pedagogia - Especialista em Educação Infantil	20 anos	8 anos	- Professora

Fonte: Questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa (Apêndice B).

Elaborado por: Rodrigues, Laís de Castro Agranito

Isso posto, descreveremos no item a seguir o processo de organização dos dados, até a fase de elaboração das categorias de análise, as quais foram construídas por meio da triangulação dos dados coletados nos municípios, das leituras realizadas e das falas das profissionais em destaque nas entrevistas.

2.4 ANÁLISES E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS

Finalizada a coleta de dados junto às profissionais atuantes na Educação Infantil dos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, chegamos ao momento de realizar a

análise interpretativa dos resultados. Nossa meta é desvelar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e os dados coletados, visando a encontrar regularidades nos depoimentos narrados pelos sujeitos, fornecendo condições para compreender como se configuram a formação e a atuação dos professores de Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul. Nosso enfoque é dado à formação continuada e suas implicações na formação da identidade docente e para a prática pedagógica de qualidade no contexto dos CEINFs. Nesse intuito, buscamos o suporte na metodologia de AC.

Os dados foram organizados seguindo as orientações de Bardin (2004) e Franco (1986), que preveem as seguintes etapas: pré-análise, determinação das unidades de análise, categorização e, por fim, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

De acordo com Franco (1986, p. 51), a *pré-análise* é a “fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de instituições, de primeiros contatos com os materiais”. Nessa fase objetivamos escolher os documentos, formular hipóteses e elaborar indicadores, sendo que esse movimento ocorre de maneira inter-relacionada, e não seguindo uma ordem cronológica. Selecionamos como documentos de análise as informações levantadas junto às SEMECs, os questionários de identificação e a transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais sujeitos desta pesquisa.

Partimos, então, para a “leitura flutuante”, estipulada por Bardin (2004, p. 122), que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Com o material de análise preparado, foi possível vislumbrar a opção pelo “referencial teórico” que sustentou a análise dos resultados. A última etapa da pré-análise prevê a “formulação de hipóteses e objetivos”. Para Bardin (2004, p. 124), a “hipótese é uma informação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Seguimos nossos objetivos traçados e anteriormente esboçados neste estudo, porém, com o olhar aberto ao novo, pois entendemos que a pesquisa qualitativa deve ser desenvolvida sem definições pré-concebidas.

Finalizando a etapa de pré-análise, definimos as *Unidades de Análise*, que podem ser organizadas em duas vertentes: *Unidades de Registro (UR)* e *Unidades de Contexto (UC)*.

A UR é considerada por Franco (1986) como a menor fração do conteúdo, cuja ocorrência é assinalada seguindo categorias elencadas. As UR podem ser a palavra, o objeto, o tema, o acontecimento, o personagem e o documento. A UC, para Franco (1986), constitui-se na parte mais ampla do conteúdo a ser posto em análise. Assim, constituíram-se nesta

pesquisa do recorte das falas expressas nas entrevistas semiestruturadas pelos sujeitos. A partir das respostas iniciais das entrevistadas, foram construídas as UR e, a partir da consideração da essência e dos sentidos imbricados nas mensagens, surgiram as UC. Chegamos então ao momento de construção das *Categorias de Análise (CA)*.

Na visão de Franco (1986, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Essa autora entende ainda que “a criação de categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”.

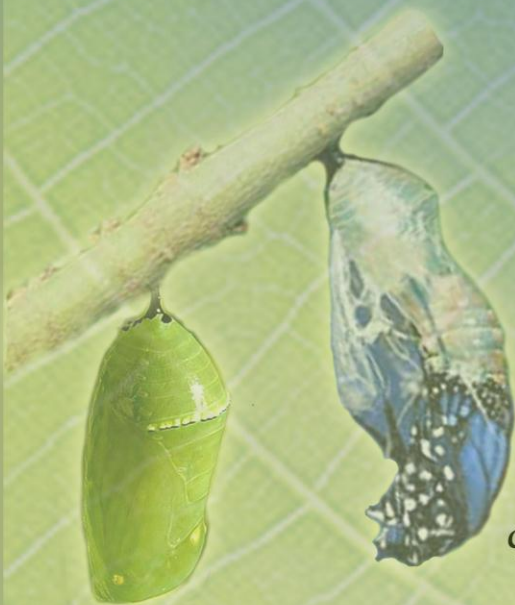
Bardin (2004) entende a categoria como uma forma geral de conceito, de pensamento sedimentado pelas comunicações expressas nas narrações investigadas. São recortes de reflexos da realidade, classes que agrupam um número de unidades de registro tendo em vista características comuns. São exatamente essas características comuns que, após o processo de materialidade de análise, tornaram possível depreender as seguintes categorias de análise: 1) Formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil; 2) Prática docente e atuação interdisciplinar na Educação Infantil; e 3) Construção da identidade profissional docente.

É preciso ressaltar que o processo de elucidação das Categorias de Análise se constituiu num desafio coletivo, no qual a parceria entre a pesquisadora e a orientadora foi fundamental. Nesse sentido, foi necessário um processo meticuloso de leituras e releituras dos materiais coletados, reduções das falas dos sujeitos, revisão das perguntas realizadas na entrevista semiestruturada e discussões entre a pesquisadora e sua orientadora, processo este que conduziu às categorias enunciadas.

Tais categorias serão apresentadas e analisadas detalhadamente no capítulo seguinte, no qual realizaremos a última etapa prevista na AC: *o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*. A constituição das UR, UC e CA está demonstrada nos Quadros 1 a 10 (Apêndice C).

Utilizar a pesquisa qualitativa interdisciplinar e os pressupostos da AC no tratamento dos resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, dos questionários de identificação e dos dados coletados no contexto dos municípios pesquisados só é possível a partir do reconhecimento da realidade multifacetada, construída socialmente pelos sujeitos que elaboram saberes e vivenciam experiências de forma interdisciplinar, integrada e, por isso, em constante processo de metamorfose.

Capítulo 3



*“Fixo instantes súbitos
que trazem em si a própria morte
e outros nascem
– fixo os instantes de metamorfose
e é de terrível beleza
a sua sequência concomitância”.*
(LISPECTOR, s.d)



CAPÍTULO 3

INTERFACES DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MS: A METAMORFOSE DE UM OLHAR

Neste capítulo, seguem as análises e as interpretações dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de formação e atuação docente na Educação Infantil nos municípios investigados em Mato Grosso do Sul. O olhar inquiridor da pesquisadora trouxe a desconstrução de ideias preconcebidas, trazendo à luz as interfaces e a beleza da compreensão, ainda que mutável, sobre o objeto perquirido.

A vivência profissional, o mergulho teórico, o contato com os sujeitos e seus contextos de atuação e formação trouxeram a beleza concomitante da metamorfose do olhar, exaurida no processo dessa pesquisa.

Desse modo, a finalidade aqui é possibilitar o olhar mais apurado sobre os elementos que configuram a formação e a atuação do professor de Educação Infantil, nos municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas. Destarte, partindo das falas transcritas dos sujeitos entrevistados, chegou-se às seguintes categorias: 1) Formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil; 2) Prática docente e atuação interdisciplinar na Educação Infantil; e 3) Construção da identidade profissional docente.

Acreditamos que essas categorias fornecerão elementos para o entendimento de como os sistemas municipais de educação atuam no processo de formação docente, e as implicações da formação para a prática docente e a construção da identidade profissional nos meandros da Educação Infantil.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme retratado no Capítulo 1 deste estudo, é profícuo o campo de estudos e pesquisas que asseveram a necessidade de formação docente para uma prática de qualidade. Marcelo Garcia (1999, p. 26) entende como objeto de estudo da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada” que permitem aos docentes “adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Especialmente em se tratando da Educação Infantil, percebemos a necessidade de cursos de formação voltados para a preparação do profissional interdisciplinar que atenda e respeite as especificidades da criança, proporcionando a ela ações que envolvam o cuidar, o educar e o brincar.

Esboçamos também que, historicamente, a Educação Infantil assumiu papéis e características diferentes, oscilando entre práticas ora de cunho assistencialista, ora compensatórias. O magistério nessa etapa da Educação Básica não era valorizado, sendo exercido de forma quase exclusiva por mulheres, e encarado como missão, vocação, sacerdócio e extensão da família e da maternidade. Não se exigia uma formação específica e, além de tudo, a desvalorização desse profissional expressava-se nos baixos salários (DIDONET, 2009; MORETTINI, 2000).

Lutas, reivindicações e pesquisas consolidaram, por sua vez, mudanças na legislação brasileira no que tange ao atendimento na Educação Infantil e na formação de seus profissionais. Gatti e Barreto (2009) observam que, após as deliberações da LDBEN 9.394/96, houve uma “explosão” de cursos superiores voltados para a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. As autoras destacam ainda o surgimento de inúmeras iniciativas de formação a distância, aligeiradas, e a abertura de cursos de licenciaturas, visando a ampliar a formação de professores em nível superior. Porém, questionam a qualidade de tais iniciativas, já que uma análise mais aprofundada das ementas de alguns cursos de Pedagogia no Brasil revelou que essa formação ainda é realizada de forma insuficiente.

Entende-se que a formação inicial é essencial para a preparação profissional docente e que esta deve possibilitar a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que corroborem a atuação do professor em um cenário de extrema complexidade, novo e incerto: a sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se entrever nas falas dos sujeitos entrevistados as potencialidades e as lacunas da formação inicial para a atuação do professor na Educação Infantil.

Diversos estudos e pesquisas têm demonstrado a insuficiência da formação inicial para a atuação e a aprendizagem da docência, conforme discutimos anteriormente nesta pesquisa, especialmente quando se trata da formação específica do professor que atuará na Educação Infantil.

Tardif (2014) reitera essa problemática ao contestar o fato de a formação para o magistério estar, sobretudo, ainda dominada pelos conhecimentos disciplinares, produzidos no

campo científico sem conexão com a ação profissional, os quais, por sua vez, devem ser aplicados posteriormente de forma prática no estágio ou em atividades similares. O autor defende a necessidade de se levar em consideração o conhecimento do trabalho dos professores e seus saberes cotidianos, o que permite repensar sua formação, suas identidades, suas contribuições e seus papéis profissionais.

Em contrapartida, Pimenta (2006, p. 8) afirma que a Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a Educação enquanto prática social e fenômeno múltiplo, síntese de múltiplas determinantes. Sendo assim, requer novos modos de formação que superem os saberes das áreas de conhecimento e o saber técnico/tecnológico.

Nessa visão, a formação inicial deve contemplar a compreensão do real e da sua complexidade. Destarte, Pimenta (2006) aponta a relevância da contextualização dos atos educativos e seus múltiplos determinantes nos cursos de formação inicial. A compreensão de que as situações singulares do cotidiano docente requerem perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas e psicológicas para dar sentido à ação docente é imprescindível na formação inicial. Especialmente no caso da Educação Infantil, em que o desafio de lidar com uma faixa etária mais vulnerável, que necessita de cuidados especiais, exige uma atitude interdisciplinar do docente no sentido de compreender e contemplar a criança em sua totalidade, priorizando a tríade cuidar, educar e brincar.

Barros, C. (2012) revelou que, apesar de a formação dos professores de Educação Infantil ser considerada de suma importância e prevista legalmente pela LDBEN 9.394/96, ainda há muitos docentes leigos atuando nesse segmento, sem a formação mínima exigida. Nos municípios pesquisados, conforme apontamos no Gráfico 4, no Capítulo 2 deste estudo, percebemos que a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil apresenta um bom nível de formação. Desse modo, a maioria já possui especialização. Esse fator pode oferecer indícios para concluirmos que há qualidade no trabalho dos profissionais da Educação Infantil atuantes nos três municípios.

Todavia, nos depoimentos colhidos com os sujeitos da pesquisa, percebemos que, apesar do reconhecimento da contribuição da formação inicial para a atuação profissional, há ainda lacunas que corroboram o pensamento de Pimenta (2006), Tardif (2014), Gatti e Barreto (2009), dentre outros pesquisadores que têm se dedicado à reflexão sobre essa temática. Igualmente, os sujeitos revelaram que essa formação é ainda incipiente, como observado a seguir:

[...] Sem dúvida, qualquer tipo de formação, independente da época que for, contribui para a atuação do professor, talvez não da forma como o professor queira que seja [...] quando ele chega na sala de aula vêm as dificuldades. (ST2).

[...] Aquela formação inicial de alguma maneira contribui, mas se ficar somente com esse conhecimento, não há desenvolvimento, então eu não acredito naquele professor que não busca o conhecimento. Eu acredito que somente a formação inicial não basta. (ST3).

[...] A Pedagogia em si não contribui tanto [...] só com a teoria você não dá aula, você precisa da prática. Então, o professor no começo, ele sofre muito, apanha um pouquinho [...] falta o contato com a criança. (SC2).

Na formação inicial eu vejo alguns pontos falhos. Na universidade o professor prepara o estudante que está ali para a pesquisa, teoricamente. E essa parte mais prática e de organização estrutural, até mesmo do dia a dia de trabalho dele, acaba ficando falha. (SC3).

[...] Em todas as formações temos algo que nos acrescenta [...]. Quando saímos da universidade achamos que estamos prontos, mas ainda não! Temos que ter mais prática, passar mais tempo e observar mais como funciona uma sala de aula, como a criança aprende. (SP1).

[...] A Pedagogia contribui pouco [...] Quando eu cheguei na escola de verdade, tive muita dificuldade no primeiro ano, pois aparecem coisas que você não vê na formação. (SP2).

Nas falas acima podemos entrever que ainda há um distanciamento entre os cursos de formação inicial e a realidade escolar. Os sujeitos reconhecem que a formação inicial é necessária, porém, a complexidade da prática impõe dificuldades de necessidades formativas mais contextualizadas. As falas vão ao encontro do que afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 153), ao analisarem as ementas de cursos de Pedagogia no Brasil. As autoras concluem que “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor vai atuar”. Na expressão utilizada por SP2: “quando eu cheguei na escola de verdade”, inferimos que, na visão da entrevistada, a sua formação inicial não refletiu o que realmente acontece no chão da escola, representando uma imagem talvez idealizada e/ou incoerente com a situação real apresentada na instituição.

A falta de contato com as crianças, destacada na fala da entrevistada SC2, pode evidenciar a carência ou a ausência dos estágios durante a formação inicial. Gatti e Barreto (2009, p. 153) revelaram em seus estudos que “os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções” e que “não há propriamente projeto ou plano de

estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos”.

A própria vivência da pesquisadora ao cursar Pedagogia comprova esse fato. Apesar de o curso conceder habilitação para a atuação na Educação Infantil, a pesquisadora realizou estágio naquele período somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob supervisão incipiente do professor responsável pela disciplina “Estágio supervisionado”. A vivência prática na Educação Infantil foi possível somente com o ingresso no mercado de trabalho, o que gerou dificuldades, insegurança e anseios em relação à atuação com as crianças.

Essa evidência também corrobora outro caráter extremamente ressaltado pelas profissionais entrevistadas, quer seja, a relação entre a teoria e a prática. Desse modo, elas apontaram que:

[...] o professor aprende mesmo é na vivência da sala de aula. Na universidade é muita teoria. (ST1).

[...] o professor tem muita falta de prática. A formação inicial é muito teórica. Essa prática de sala de aula, o professor, quando realmente chega à sala de aula, se depara com a turma que ele vai trabalhar. As turmas não são iguais, elas são heterogêneas, então ali que vêm as dificuldades dos professores. (ST2).

[...] Na formação inicial é muita teoria [...] o professor só toma propriedade da prática mesmo, quando ele vai para a sala de aula [...] aí ele consegue se apropriar do conhecimento e concretizar a sua prática. (SC1).

[...] a formação do magistério (CEFAM) ajudou muito com relação à prática em sala de aula. A Pedagogia, não. É muito teórica, muito. Na teoria é tudo lindo, é ótimo! Mas na prática é diferente. Precisamos de embasamento teórico para desenvolver a prática. Mas quando você chega numa sala de aula só com a teoria, você não dá aula, você precisa da prática. (SC2).

[...] temos a teoria na formação inicial, mas temos que ter mais a prática, pois a realidade da Educação Infantil e da sala de aula é outra. (SP1).

[...] a formação inicial contribui teoricamente. Na faculdade mesmo, você não tem a prática em sala de aula. (SP2).

Percebeu-se nas falas citadas que há uma desarticulação e uma fragmentação entre a teoria e a prática. Talvez pela própria disciplinarização dos cursos, conforme apontado por Tardif (2014) e Gatti e Barreto (2009). Desse modo, os sujeitos não percebem a teoria como a prática e/ou vice-versa, a prática como teoria, enfatizando ora o conhecimento científico (como aquele produzido na academia), ora o conhecimento tácito (como produzido na experiência e na vivência profissional). Identificou-se assim que:

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Pimenta (2006) tem revelado a necessidade de ressignificar os processos formativos no curso de Pedagogia, reconsiderando os saberes essenciais para o exercício da docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise. Contudo, para a autora, o curso deve desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam a construção de seus saberes-fazer de forma contínua, a partir dos desafios que a prática social de ensinar coloca aos professores em seu cotidiano.

Em sua fala o SC2 oferece indícios que reiteram a necessidade de articulação entre a teoria e a prática. Ao afirmar que sua formação no magistério contribuiu de forma mais expressiva do que a formação no curso de Pedagogia, justifica-se dizendo que no CEFAM “você tem que confeccionar joguinhos, atividades concretas [...] o estágio que a gente faz é mais direcionado para a sala de aula, para você lidar com a criança.” (SC2).

Kramer (1989, apud BODNAR, 2013, p. 199) afirma que a articulação da teoria e da prática nas propostas de formação fortalece os professores na sua atuação. Desse modo a teoria não deve ser vista como soberana à experiência, assim como a experiência não pode substituir a análise crítica da realidade proporcionada pela teoria. Ao contrário, a experiência deve ser mediada pela análise teórica. Espera-se que a formação inicial “mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social” e que desenvolva nos alunos/futuros professores “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades.” (PIMENTA, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva a articulação teoria e prática é entendida como uma práxis, ou seja, uma unidade indissolúvel por meio da qual o docente é levado à compreensão do seu contexto e a uma atividade transformadora de si por meio de sua ação, de forma crítica e intencional. Vázquez (1968, p. 207), ao discutir a filosofia da práxis, afirma que “uma teoria é prática na

medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Portanto, fica clara a necessidade de os cursos de formação inicial propiciarem a problematização da prática, possibilitando uma reflexão crítica sobre ela, dialogando com a teoria e questionando-a, tendo em vista uma perspectiva de conscientização dos docentes para o exercício da práxis, atividade social transformadora. Essa reflexão crítica sobre a prática deve considerar, por sua vez, as múltiplas determinantes do contexto de atuação docente onde a ação do professor é produzida (PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012; ZEICHNER, 1992).

A partir do entendimento da necessária tomada de consciência do professor sobre seu fazer, elucidamos outra questão desvelada nas falas das entrevistadas: a incipiente formação para o trabalho específico na Educação Infantil e a falta de definição do perfil desejado para esse profissional. Tal pensamento é evidenciado na seguinte fala do SP1, ao retratar que formação inicial é insuficiente para dar conta do trabalho na Educação Infantil: “[...] lidar com as crianças e as múltiplas questões que aparecem no dia a dia com elas, o cuidar e o educar, não é tarefa fácil. Deveriam ter mais orientações nos cursos”. (SP1). A entrevistada SC3 reitera essa questão, afirmando que “o professor acaba se perdendo no trabalho em si com a criança na Educação Infantil [...] tem dificuldade de organizar um planejamento adequado [...] até a parte mais estrutural do trabalho dele fica falha”. (SC3).

No depoimento do SP3 percebeu-se que a contribuição da formação inicial, especificamente para sua atuação na Educação Infantil, se restringiu aos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas de Psicologia, e ainda assim foram incipientes na medida em que ela precisou aprofundar esses conhecimentos buscando formação continuada.

Na formação inicial tive disciplinas de Psicologia onde estudei sobre a criança, o desenvolvimento dela. Teve muitas coisas que eu aprendi que não sabia. As faixas etárias, o que acontece com cada criança em cada faixa, eu não tinha esse conhecimento. Mas, com o tempo, é necessária a formação continuada, tanto é que eu participei na UFMS de um curso que envolvia a Educação Infantil e lá eu aprendi muita coisa boa e nova relacionada à Educação Infantil. (SP3).

Gatti e Barreto (2009, p. 153) revelaram que “poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de Educação Infantil”. Machado (1999) e Andrade (2014) criticam essa questão ao reafirmar que o trabalho docente na Educação Infantil exige a formação ampla do profissional, com competências específicas voltadas para o cuidado e a educação das crianças

pequenas. Desse modo, deve visar a perspectivas de interação social e de atendimento das especificidades, necessidades e expectativas que essa faixa etária compreende.

Micarello (2013) e De Marco (2014) registram que os cursos de formação de professores ainda não compreendem temas essenciais para a consolidação de práticas que valorizem as especificidades da infância. Nesse sentido, as situações apontadas fazem da instituição de Educação Infantil um lugar privilegiado de formação “seja nas interações entre pares, seja no contato com as próprias crianças, quando o docente se mostra sensível àquilo que os pequenos vão sinalizando como suas necessidades e seus interesses reais.” (MICARELLO, 2013, p. 222). Esses fatores podem ser comprovados nas falas a seguir, das entrevistadas:

[...] você precisa desse contato com a criança, de passar para ela o que você quer e ver o que ela vai dar de retorno. Não é somente chegar lá e simplesmente falar e falar, e achar que ela está te entendendo. Eu necessito ouvir a criança. (SC2).

[...] o professor vai construindo sua prática através de formações e experiências. (SC1).

[...] vamos aprendendo com os outros professores que já estavam ali, com as crianças e nas formações continuadas. (SP2).

[...] sempre falo que o ser humano está em constante evolução e aprendizagem. Quando têm as formações eu sempre trago para minha sala de aula. Conversamos sempre com outros colegas e trocamos. Temos que observar mais como funciona uma sala de aula, como a criança aprende. Isso contribui com nossa experiência e prática. (SP1).

Nessa direção, as entrevistadas reconhecem que o contato com as crianças, a realidade institucional, as trocas entre pares e a formação contínua são de suma importância para sua atuação na Educação Infantil.

Contudo, houve um consenso entre as entrevistadas sobre a imprescindível necessidade da formação continuada, já que, de acordo com o que foi expresso até aqui, apesar de reconhecerem a contribuição da formação inicial, todas reafirmaram a sua insuficiência para uma atuação segura e de qualidade na Educação Infantil. Além disso, elas reconhecem a salutar continuação dos estudos para o seu crescimento profissional, construção identitária e melhoria da atuação docente.

[...] A formação continuada é extremamente necessária. Ela vai ajudar, sim, no seu caminhar. Ela vai te dar respaldo. (SP1).

[...] o professor sempre tem que estar se moldando e buscando cada vez mais conhecimento para que possa ocorrer o aprendizado significativo. (ST1).

[...] no processo de formação continuada nas escolas, ou quando ele faz curso *on line* ou qualquer outro tipo de investimento em formação, ele vai poder ter essa prática, continuar se desenvolvendo profissionalmente. (ST2).

[...] Eu acredito muito na formação continuada. Aí nós vamos para aquela questão da concepção, pois têm pessoas que acreditam que o que elas já sabem basta para elas trabalharem na Educação Infantil. E temos observado que é pouco. Hoje nós temos diferentes estudos acerca da criança, então, como que eu posso ficar alheio a esses estudos? (ST3).

[...] o professor vai se constituindo através de formações e experiências. Tem que estar sempre estudando, construindo sua identidade. (SC1).

[...] cabe ao professor e ao coordenador estar fazendo essas adequações de acordo com a realidade, buscando estudo e formação continuada. (SC3).

[...] você aprende e se desenvolve com as formações. (SP2).

[...] É necessário sempre ter uma formação continuada para ir ampliando nossos conhecimentos. (SP3).

A partir dessas considerações e do reconhecimento da indispensabilidade da formação contínua, não somente como forma de aprimoramento de conhecimentos, ou como “tapaburacos” da formação inicial, mas principalmente como direito dos profissionais da Educação Infantil, discutiremos a seguir a configuração da formação continuada nos municípios pesquisados.

Conforme temos enunciado no decorrer deste estudo, a complexidade da prática, o avanço da tecnologia, as mudanças históricas, econômicas, sociais e culturais, assim como a realidade desafiadora da profissão docente, especialmente na Educação Infantil, têm demonstrado a importância de uma formação consistente e contínua do professor, articuladora entre teoria e prática.

As condições de trabalho e os contextos profissionais completamente novos sinalizam desafios intelectuais e emocionais aos docentes, que precisam adaptar-se às novas configurações do mundo do vivido. Em meio às mudanças e inovações da pós-modernidade, refletidas também no universo infantil, o professor percebe-se perante as incertezas e as angústias que perpassam a construção da carreira docente. Diante desse aspecto, é necessário que desenvolva a consciência de busca contínua de sua formação, comungando o conhecimento teórico e o aprimoramento prático. (NÓVOA, 1995a).

Perez Gomez (2001) reverbera esse pensamento, ao discutir o complexo cenário de desenvolvimento profissional docente. Na visão do autor,

A complexidade da realidade social, das instituições, dos sistemas e dos programas de intervenção, assim como a aceleração das importantes mudanças tecnológicas que estão se reproduzindo de forma constante e que significam modificações fundamentais nos instrumentos e meios com os quais se desenvolve a interação humana, bem como no próprio cenário ou marco de atuação, provocam uma generalizada sensação de vertigem, incerteza e impotência na vida cotidiana em geral e na atividade escolar em particular. As tecnologias cada dia mais complexas, a diversidade cultural, a flexibilização das organizações, a fluidez da política internacional, e a dependência da potente e mutável máquina econômica estão provocando o incremento da incerteza na vida pessoal e a exigência de maiores responsabilidades aos docentes e às escolas para que respondam com maior agilidade à mobilidade e à complexidade contemporânea. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 134-135).

Freire, A. (2009) reitera que as pessoas que trabalham com crianças necessitam atualizar-se continuamente, na busca de exercer sua função da melhor maneira possível, promovendo a ampliação de seus conhecimentos. Esse processo se dará, por sua vez, por meio da formação continuada em serviço, prevista e motivada legalmente pela LDBEN 9.394/96, conforme já apontado neste estudo. O Plano Nacional pela Primeira Infância reafirma essa questão, ao enfatizar que “a formação dos profissionais que atuam diretamente com a criança precisa ser revista na perspectiva de ampliar e aprofundar sua base de conhecimentos, aperfeiçoar qualidades e habilidades e desenvolver sua prática.” (BRASIL, 2010b, p. 116).

Nóvoa (1995a, p. 28) salienta, porém, que não basta mudar o professor, é preciso também mudar os contextos de sua intervenção. Para que essa mudança no contexto ocorra, é preciso que a formação vislumbre possibilidades para a construção da identidade docente como um crítico, reflexivo, intelectual, interdisciplinar e transformador - ao contrário das alusões pós-modernas, que têm gerado a “incorporação passiva e acrítica do pensamento e da cultura dominante”. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 25).

É justamente nessa vertente que Nóvoa (1995a) defende a ideia da formação continuada como maneira de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional/institucional, a qual, apesar de não ser a única, é uma das possibilidades que contribuirá para o protagonismo docente na participação de implementação das políticas educativas. Gomes (2010), ao direcionar esse pensamento à Educação Infantil, contribui afirmando que,

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas de professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Político Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas

perspectivas formativas alicerçadas em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo. (GOMES, 2010, p. 48).

Tendo em vista esses pressupostos, indagamos como tem se configurado a formação continuada nos municípios pesquisados. Essa formação vai ao encontro do que tem sido discutido pela literatura e previsto legalmente? Ela acontece de fato? Como? Tem vislumbrado ações de participação dos docentes, melhorias da prática, questões do cotidiano escolar?

Visando a compreender esses aspectos nesta pesquisa, buscou-se primeiramente o acesso a documentos municipais como, por exemplo, o Plano de Cargos e Carreira - PCC, objetivando verificar como esses instrumentos preconizavam a formação continuada do professor de Educação Infantil.

Essa etapa de desenvolvimento da pesquisa foi difícil, já que o acesso a documentos municipais para a análise em uma pesquisa científica ainda é alvo de resistência e rejeição. Assim, não tivemos autorização para acessar esse documento no município de Paranaíba. Isso nos surpreendeu na medida em que, desde o primeiro contato, a Secretária Municipal de Educação demonstrou interesse e abertura para a realização da pesquisa.

O município de Três Lagoas demonstrou-se o mais resistente, desde a concessão de autorização para a realização da pesquisa a, principalmente, o acesso a documentos da SEMEC. Esse fator pode ser atribuído, naquele momento, à recente mudança da pessoa responsável pelo cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura no município. Porém, conseguimos acessar o “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas”, deliberado pela Lei Municipal n. 2.425, de 23 de fevereiro de 2010 (PMTL, 2010), já que este se encontra disponível na internet, ao contrário dos PCCs dos outros municípios.

Em Água Clara, a abertura à pesquisa foi delineada ao longo de todo o processo. Talvez esta possa ser atribuída ao fator de a pesquisadora já ter atuado na Educação do município e ali residir. Destacamos que, no contato inicial com a então Secretária Municipal de Educação e Cultura, esta demonstrou interesse pela realização da pesquisa, indicando que seria relevante para constatar as lacunas e vislumbrar possibilidades de mudança e melhoria na Educação do município. Assim, conseguimos acessar o “Plano de Cargos e Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério Público Municipal” (PMAC, 2012), mesmo diante do reconhecimento, pela própria Secretária Municipal de Educação, da inadequação do documento e da necessidade de sua atualização e revisão. Também tivemos acesso às fichas

de expectativas e de avaliação da formação continuada, elaboradas e aplicadas pelos técnicos da SEMEC junto aos docentes, coordenadores e gestores municipais que atuam na Educação Infantil.

Não tivemos acesso a documentos como, por exemplo, propostas e projetos de formação continuada, desenvolvidos pelas SEMECs e pelas instituições de Educação Infantil nos três municípios. Devido a isso, nos detemos na análise documental dos PCCs de Água Clara e Três Lagoas.

No PCC de Água Clara encontram-se estipuladas como princípios norteadores “a profissionalização e a valorização dos profissionais de Educação Básica tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola pública municipal.” (PMAC, 2012, p. 1). Nesse sentido, o PCC aponta no seu artigo 3º, inciso VI, ser assegurada aos profissionais e docentes da Educação Básica a “fixação de jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral, tendo presente à destinação de parte desta ao trabalho coletivo e à formação continuada.” (PMAC, 2012, p. 2).

O PCC de Três Lagoas prevê a profissionalização como um dos princípios fundamentais da categoria de magistério da Educação Básica. O artigo 8º, inciso I, letra a do PCC especifica que “a formação e a atualização” são necessárias e devem garantir “resultados positivos na Rede Municipal de Ensino.” (PMTL, 2010, p. 3).

Destarte, tanto no PCC de Água Clara, quanto no de Três Lagoas, a formação continuada é prevista como requisito para a melhoria da qualidade educacional. Nos dois PCCs também se destaca a formação em serviço. Desse modo, ambos os documentos preveem “horas atividades” dentro da carga horária de trabalho do professor, as quais podem ser destinadas a formação continuada, reuniões pedagógicas, planejamento, colaboração com a administração escolar, dentre outras atividades.

Partindo da constatação de que a formação continuada dos professores da Educação Infantil é prevista legalmente pelos municípios, dentro da carga horária, nas horas atividades dos docentes, seguimos para a análise dos depoimentos colhidos nas entrevistas, visando a confirmar ou não essas informações, por meio da triangulação de dados.

Nos depoimentos das entrevistadas, foi possível constatar que a formação continuada na Educação Infantil ocorre de forma dualista (centralizada e descentralizada) nos três municípios. Porém, há divergências quanto às maneiras de oferta dessa formação, ao público-alvo, à frequência e à continuidade e às formas de participação dos docentes e demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças, no planejamento, na escolha das temáticas a serem trabalhadas e na execução dessas formações.

Os três municípios preveem a formação continuada de forma centralizada e descentralizada. Para compreender melhor essas duas possibilidades, recorreremos a Zapelini (2009). A autora esclarece que as formações centralizadas são dispostas pelos departamentos e secretarias municipais de Educação “para as unidades educativas, privilegiando temas amplos que possam abarcar todas as necessidades das unidades, sem preocupar-se com aquilo que é específico e contextual”; enquanto a formação descentralizada “diz respeito a uma política que possibilite que cada instituição educativa possa promover sua formação continuada.” (ZAPELINI, 2009, p. 168).

Nas falas das entrevistadas ficou explícito que em Água Clara e Três Lagoas a formação continuada acontece de duas formas: 1) centralizada na figura da SEMEC, realizada em encontros e jornadas pedagógicas, duas a três vezes ao ano, voltada geralmente a todos os professores da Educação Básica, com temáticas mais amplas, ou sugeridas por eles; 2) descentralizada, ocorrendo no contexto dos CEINFs, nas horas atividades e nos sábados letivos, variando a frequência dos encontros (geralmente mensais ou de acordo com a disponibilidade das horas atividades e previsão de sábados letivos no calendário escolar); é direcionada pelos coordenadores pedagógicos e conta às vezes com a parceria da SEMEC; é voltada especificamente para os professores da Educação Infantil e suas realidades de trabalho.

Em Paranaíba, essa formação também é prevista para acontecer de forma centralizada e descentralizada. Uma diferença é que nenhuma das entrevistadas comentou sobre a ocorrência de Jornadas e Semanas Pedagógicas realizadas pela SEMEC do município, como no caso de Água Clara e Três Lagoas. Evidenciamos então que essa não é uma prática comum do município. Desse modo, a formação continuada centralizada é realizada pelos técnicos da SEMEC responsáveis pelos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental), porém, acontece somente com os coordenadores pedagógicos, em encontros quinzenais ou mensais. A formação descentralizada fica a cargo dos coordenadores pedagógicos, os quais, por sua vez, devem realizar o “repasso” da formação recebida para os professores nos CEINFs e nas escolas onde atuam - o que não acontece na maioria das vezes, como discutiremos posteriormente no decorrer de nossa análise.

Nas falas das técnicas responsáveis pela Educação Infantil dos três municípios, elas salientam como ocorre a formação continuada centralizada, realizada pela SEMEC, e o trabalho desenvolvido junto às instituições. Por meio de visitas a essas unidades, as técnicas realizam o acompanhamento do trabalho docente e da gestão escolar, oferecendo suporte

pedagógico, orientações e elencando possíveis temáticas para as formações realizadas pela secretaria.

[...] A formação ocorre através de jornadas pedagógicas, sábados letivos e planejamentos coletivos. A Secretaria participa ativamente na formação. Nós buscamos estar sempre junto aos gestores e professores, realizamos visitas semanais e buscamos abordar as dificuldades dos professores e fazer essa formação junto a eles. Montamos o cronograma de formação e definimos os palestrantes em cima do que eles necessitam. Além disso, durante o ano, eles também nos pedem ajuda nas formações que realizam nas creches e escolas. Quando é algum assunto que a gente tem propriedade para falar, vamos e ajudamos eles. Quando é algo mais específico, buscamos parceiros. Isso é muito importante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. (ST1).

[...] Toda semana organizamos visitas nas instituições. Nessas visitas observamos a prática dos professores, conversamos com os coordenadores e eles nos relatam as dificuldades que eles observam no dia a dia. Buscamos trabalhar essas questões nas formações. Oferecer uma educação de qualidade para nossas crianças é prioridade. A formação continuada vai ajudar nisso. Os coordenadores têm a função de repassar a formação recebida para os professores nas suas unidades de atuação. (ST2).

[...] A SEMEC promove encontros anuais na Semana Pedagógica. No segundo semestre tem uma Semana Pedagógica que é voltada só para a Educação Infantil. Atendemos nos próprios CEINFs. Cada escola precisa de atendimento e apresenta uma necessidade específica. Hoje nós estamos intensificando as visitas pedagógicas, trabalhando mais diretamente nas unidades, que são 28 ao todo. Analisamos a proposta curricular [...] e como essa está sendo encaminhada na questão da concepção da criança, se esta criança está sendo respeitada. Vamos às salas também para ver como que essas atividades estão sendo desenvolvidas. Então estamos mais próximos delas. Nosso papel aqui se divide entre as visitas pedagógicas, o olhar pedagógico das unidades [...] e também trabalhamos em parceria com a gestão e atendemos a essas necessidades pedagógicas e de formação. (ST3).

Os depoimentos acima demonstram a preocupação dos responsáveis técnicos e das gestoras das SEMECs dos três municípios pesquisados em relação à importância da formação continuada para os profissionais e para a oferta de uma educação de qualidade para as crianças. Essa questão pode ser atribuída tanto às pesquisas e aos documentos oficiais produzidos nas últimas décadas reconhecendo a necessidade da formação continuada, como às mudanças no olhar sobre a infância e a Educação Infantil. Pode ser relacionada também ao fato de a Educação Infantil ser de responsabilidade dos municípios. Do mesmo modo, a formação continuada dos seus professores.

Em consonância com essa afirmação, Nunes, Corsino e Kramer (2013, p. 166) ratificam que Estados, Municípios e Distrito Federal precisam “comprometer-se com a

política de formação continuada, acompanhar e avaliar as definições dos sistemas e das unidades escolares quanto à formação, bem como elaborar propostas de formação específicas”. No entanto, as pesquisadoras alegam que, na maioria dos municípios que desenvolvem projetos de formação continuada, estes são implementados pelas Secretarias Municipais de Educação. Quanto a elaboração, planejamento e execução desses processos formativos, “a atribuição continua sendo prioritariamente das Secretarias Municipais de Educação e, em segundo lugar, dos coordenadores/orientadores pedagógicos”. Desse modo, persiste “a pouca participação de professores e auxiliares envolvidos com a prática pedagógica, o que indica que o planejamento da formação é tarefa centralizada nos gestores.” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p. 167). Essas características também foram reveladas nos municípios pesquisados, porém, percebemos evoluções quanto à participação dos professores nesse processo, conforme discutiremos adiante.

No depoimento da entrevistada ST2, quando esta retrata como foi realizada a formação continuada no município de Paranaíba, salta ao olhar da pesquisadora a ênfase dada à figura dos gestores e às lacunas diante de tal centralização.

[...] Em 2015 nós realizamos a formação com os nossos coordenadores, então aconteciam mensalmente, em um espaço próprio para isso. Trabalhávamos com eles os eixos e temas que os professores apresentavam mais dificuldades. Os coordenadores iam para as escolas, faziam esse levantamento para nós da Secretaria e nós trabalhávamos em cima disso, com as dificuldades dos professores nas escolas. Então eu fazia a explanação teórica, questões didáticas para os professores trabalharem e passava para os nossos coordenadores trabalharem com os professores. Aí, o que acontecia? Alguns repassavam e outros, não. (ST2).

Christov (2009a, p. 9) afirma que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. No entanto, como veremos no decorrer da análise dos depoimentos, nem sempre essa função é exercida com destreza pelos coordenadores, comprometendo o processo de formação continuada dos professores nos CEINFs.

Tendo em vista que a formação centralizada na SEMEC acaba ficando sob a responsabilidade dos gestores, conforme salientado acima, outros elementos chamaram atenção da pesquisadora nos depoimentos dos sujeitos: a descontinuidade dos processos de formação continuada e as dificuldades encontradas pelos gestores nesse movimento.

Em se tratando da descontinuidade, a fala da técnica de Três Lagoas denuncia essa questão. Identificamos que a formação continuada é uma prática que já acontece há algum

tempo em Três Lagoas e que, nesse percurso, o município já realizou diferentes tipos de formação continuada: cursos, palestras, círculos de formação, etc.

Estou há uns oito anos nesse cargo. Nós já realizamos alguns tipos de formação. Por exemplo, tivemos uma formação do programa “Avisa lá” do Banco Itaú [...] fizemos um projeto e ganhamos essa formação. Teve um ano também que realizamos a formação com um grupo de coordenadoras e gestoras e um grupo de professores bem pequeno [...] No ano seguinte, ampliamos a formação [...] que eram os círculos de formação, que aconteceu em polos. Cada polo tinha um atendimento de 40 a 70 pessoas [...] as temáticas eram levantadas a partir da necessidade que nós levantávamos nas visitas pedagógicas que aconteciam [...] havia várias temáticas sendo trabalhadas, porém não eram aprofundadas; as formações eram da secretaria para as escolas e CEINFs e aconteciam mensalmente. A ideia dos polos era que eles [gestores e coordenadores] se fortalecessem e depois realizassem a formação nos CEINFs. (ST3).

Podemos inferir que a formação continuada nesse viés organizou-se no município “na forma de cursos esporádicos de curta duração, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam muitas vezes, desvinculadas das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola.” (GOMES, 2013, p. 68).

Na fala do SP1, esse fator também aparece. Constatamos que, num período anterior, essas formações ficavam restritas a cursos e palestras como forma de aprimoramento e acúmulo de novas informações, e eram dirigidas especialmente ao Ensino Fundamental. A entrevistada afirma que em Água Clara “[...] nos anos anteriores a SEMEC, geralmente, oferecia cursos e palestras para os profissionais da rede, só que com menos frequência e não eram tão voltados para nós [...] já tiveram épocas em que tinha formação só desses programas do governo e mais voltadas para o Ensino Fundamental, para a alfabetização”. Nóvoa (1995a, p. 25) critica esse aspecto, afirmando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

SP1 ressalta que houve mudanças significativas na formação continuada, principalmente no que tange à Educação Infantil, afirmando que “antes [...] ficava muito no assistencialismo [...] eles não pensavam muito nessa questão da formação para a gente”. Já atualmente, as formações “têm ocorrido com mais frequência e têm também questões direcionadas para nós da Educação Infantil.” (SP1). A fala do SP1 retrata com propriedade o descaso histórico, no contexto educacional brasileiro, com as necessidades formativas específicas do professor da Educação Infantil. Como se, para cuidar das crianças, não se exigisse conhecimento.

Sustentamos esse pensamento ao nos reportar a Micarello (2013), quando esta afirma em seus estudos que pouca ou nenhuma importância era atribuída à formação do professor para atuar com crianças de 0 a 5 anos. Recorremos também a Campos, M. (2014, apud ANDRADE, 2014, p. 96) ao afirmar que “ainda predomina uma visão de que, para a criança pequena, qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela” e sua formação específica.

Ainda sobre a descontinuidade dos processos de formação continuada, assim como SP1, SC2 também atestou indícios dessa questão no município de Paranaíba:

[...] já tivemos em anos anteriores estudos e formações realizadas pela Secretaria que aconteciam de vez em quando, até em consonância com a UEMS e a UFMS, dependendo do conteúdo a ser explanado [...] só no ano passado que nós começamos essa formação diretamente com os coordenadores e para que nós pudéssemos repassar para os nossos professores. (SC2).

Notamos nas falas que há uma variação da frequência com que ocorrem as formações. Conforme alertam as falas de SP1 e SC2, a eventualidade dos processos formativos é marca das políticas públicas municipais. No entanto, as discussões realizadas até então nesta pesquisa têm enfatizado a necessidade de ruptura com essas práticas formativas, ocasionais e pontuais, que não conseguem consolidar práticas críticas e reflexivas rumo à construção da identidade e da autonomia docente e, por sua vez, a transformações nos contextos institucionais (ANDRADE, 2014; BISSACO, 2012; DUTRA, 2014; OLIVEIRA, M. C., 2011).

A mudança de gestão municipal, das secretárias municipais de Educação, assim como de diretoras e coordenadoras pedagógicas, também se revelou como um componente que interfere provocando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho desenvolvido e da formação continuada. SP1 asseverou em sua fala: “Já tivemos vários tipos de formação [...] muda prefeito, secretário de Educação, diretor e coordenador... muda tudo [...] cada um tem uma forma de pensar e conduzir, não é? [...] antes, por exemplo, professor de creche não tinha hora de planejamento, agora tem”. (SP1).

Cassan (2013), Dutra (2014), Macedo (2014) e Souza (2013) denunciam em suas pesquisas a descontinuidade dos processos e das políticas de formação continuada, em decorrência da mudança dos gestores municipais e das próprias políticas educacionais que regem esse tipo de formação. Nos municípios pesquisados, as funções de gestão referentes aos cargos de secretário municipal de Educação, técnicos da Secretaria, diretores e coordenadores

pedagógicos são designadas como cargos “de confiança”. Em Três Lagoas, há uma exceção quanto ao cargo de diretor, o qual é estipulado por meio de eleições.

Geralmente o que ocorre é que o secretário municipal de Educação, designado pelo prefeito, nomeia pessoas de sua “confiança” para o desempenho dessas funções. Destacamos que nem sempre é concedida essa autonomia aos secretários, já que nas visitas às SEMECs dos municípios tivemos a oportunidade de dialogar com duas secretárias municipais de Educação, as quais relataram informalmente que a escolha desses profissionais muitas vezes é realizada pelo próprio prefeito, mediante acordos políticos.

De acordo com a situação explicitada, evidencia-se que nem sempre os profissionais que atuam nas funções gestoras têm formação e experiência adequada para o desempenho de seu trabalho. Percebe-se, nesse sentido, que esses fatores impactam de forma negativa a gestão da Educação Infantil e, do mesmo modo, refletem-se nos processos de formação continuada (centralizada e descentralizada) realizados nos municípios.

Entendemos também que a falta de formação e experiência necessárias para o desempenho dessas funções e, igualmente, a rotatividade desses profissionais, podem acarretar a dificuldade de continuidade de um trabalho de qualidade, assim como a ausência de iniciativa de tais gestores na criação de alternativas e propostas de formação, gerando, portanto, comprometimento na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

Corroboramos Kramer, Toledo e Barros, C. (2014), reiterando a necessidade de processos mais justos e democráticos de seleção de gestores, assim como a criação de concursos para ingresso e desempenho de determinadas funções como, por exemplo, a de coordenação pedagógica. Isso, na mesma medida em que acreditamos que melhores condições de formação e a permanência dessas pessoas durante um período maior no desempenho de suas funções podem possibilitar a realização de um trabalho contínuo, a percepção de lacunas existentes e a implementação de inovações perante essa constatação.

As gestoras entrevistadas também denunciam as condições de trabalho e a falta de recursos financeiros, que interferem na/comprometem a qualidade do processo de formação continuada nos municípios. Essas questões podem ser evidenciadas nos trechos a seguir:

[...] Aqui a gente consegue trabalhar reunindo todos os docentes da Educação Infantil porque o município é menor, não tem tantas unidades de Educação Infantil. Mas é difícil contemplar todas as temáticas que os professores sugerem. Então, as temáticas que não dá tempo de abordar nas Jornadas, são trabalhadas nas formações dos CEINFs. Por isso a secretária implantou assim. Outra questão é que nem sempre a gente tem recurso financeiro para pagar palestrantes. (ST1).

[...] A formação acontecia dessa forma devido ao número restrito de profissionais para atuar junto aos professores. Aqui na Secretaria é um profissional para trabalhar com cada etapa da Educação e, aqui na Educação Infantil, nós temos quase 130 professores e apenas uma pessoa para fazer essa formação. Então por isso nós optamos pelos coordenadores para tê-los como parceiros porque é mais fácil eu formar 17 coordenadores para trabalhar com esses 130 professores do que apenas uma pessoa para trabalhar com esse público. Pena que a gente sabe que nem todos realizaram o repasse. (ST2).

[...] Éramos somente duas e não tínhamos condições de atender a todos. No ano seguinte, quando nós recebemos mais uma parceira, então nós ampliamos essa questão da formação. Então nós organizamos assim, o círculo de formação nos polos. (ST3).

É nessa perspectiva que Kramer (2005) defende a imprescindível emergência de mudanças nas políticas educacionais, não somente no que tange à formação, mas também na melhoria das condições de trabalho, salário, infraestrutura, dentre outros elementos que interferem na qualidade da Educação.

Entretanto, foi possível entrever nos depoimentos das entrevistadas que, por meio das experiências vivenciadas em relação à formação continuada, essas têm reconhecido algumas das limitações e vislumbrado indícios de ruptura com concepções e práticas cristalizadas sobre as práticas formativas na Educação Infantil dos municípios. Esses fragmentos foram constatados especialmente no que se refere à escolha das temáticas das formações continuadas e na inserção da formação em contexto no lócus das instituições educativas, ainda que de forma tímida, recente e incipiente.

Nessa trajetória identificamos inicialmente que as escolhas das temáticas dos processos formativos nem sempre levavam em consideração a opinião dos docentes, suas expectativas e seus anseios emanados dos seus ambientes de trabalho.

Zapelini (2009) critica essa questão, destacando que geralmente a formação centralizada oferecida por departamentos e secretarias municipais de Educação tende a abordar temáticas que enfatizam a organização pedagógica e institucional, assim como a aplicação de novas técnicas e metodologias de ensino. Ao não considerar a participação dos docentes e demais profissionais envolvidos na Educação Infantil, constitui-se em meros receituários inócuos e tecnicistas. Poucas vezes dão conta das reais necessidades apresentadas pelos docentes e seus contextos institucionais.

Dutra (2014) também denuncia que as formações oferecidas pela secretaria municipal de Educação tendem a contemplar apenas os conteúdos a serem trabalhados na Educação

Infantil, geralmente previstos nos documentos oficiais direcionados a esse segmento. Nesse sentido, acarretam certa disciplinarização das formações, assim como da Educação Infantil.

As falas indicaram que as visitas realizadas nas instituições, os relatos colhidos junto a coordenadores e gestores, assim como o olhar de cada uma sobre as lacunas e dificuldades encontradas pelos professores nas salas de aula de Educação Infantil, constituíam-se em fatores determinantes na seleção de conteúdos e temáticas a serem abordadas nas formações oferecidas pela SEMEC.

[...] os coordenadores vão até os professores e fazem uma observação [...] qual a necessidade maior [...] eles trazem para nós e fechamos nesses eixos temáticos do que os professores têm maior dificuldade. Nós também vemos isso nas visitas. (ST2).

[...] na última formação a temática foi escolhida pela SEMEC, mais precisamente pela técnica da Educação Infantil [sobre] o que os professores tinham dificuldade. (SC2).

[...] os temas dos estudos não eram escolhidos por nós professores [...] eram escolhidos pela coordenação, baseados nas observações realizadas pelas coordenadoras. (SP2).

[...] juntamente com os professores e coordenadores vão surgindo temas e necessidades e através das visitas que realizamos também sugerimos, outras vezes a própria secretária sugere. (ST1).

Em Paranaíba, percebemos pelos depoimentos um consenso em relação à forma de escolha das temáticas. Assim, todos os sujeitos indicaram que essas partem exclusivamente das observações das coordenadoras pedagógicas e técnicas da SEMEC em suas visitas às unidades, sobre as práticas docentes. Desse modo, não foram relatados indícios que evidenciassem a participação dos docentes e de outros profissionais da Educação Infantil no processo de escolha das temáticas.

A técnica da SEMEC de Paranaíba reconheceu em sua fala lacunas da formação continuada realizada no ano de 2015.

[...] nós vimos que ficaram falhas gravíssimas [...] Esse ano vamos trabalhar diretamente com os professores, nós ganhamos mais uma parceira e ela vai nos ajudar nessa formação. Então eu acho que vai ser um processo com uma frequência menor, pois são 130 professores e vai ter que ser feito dividindo os professores em turmas. Provavelmente uma turma em um mês e outra turma no outro, Dividindo esse público em 60 professores, então será um pouco mais difícil, mas eu tenho certeza que vai funcionar. (ST2).

De acordo com o depoimento, percebemos que haverá uma mudança quanto ao público-alvo nas formações, abrindo a possibilidade de participação dos professores. No entanto, não constatamos indícios de que essas formações contemplarão as expectativas e as vozes dos docentes. Acreditamos que essa ainda é uma questão a ser considerada e que poderia ser atenuada com a formação nos contextos dos CEINFs.

Em Três Lagoas verificamos nos depoimentos a incoerência dos discursos das entrevistadas, que podem indicar a ausência da participação dos professores e dos gestores no processo de escolha das temáticas. Enquanto ST3 afirma que tal escolha partia dos participantes dos processos formativos: “[...] nós tínhamos uma avaliação e elas sempre colocavam as questões da formação.” (ST3), as entrevistadas SC3 e SP3 contradizem essa afirmação, nas suas falas:

[as formações] da secretaria eles escolhiam os temas. Acredito que com uma conversa ali com alguns professores que têm mais contato com eles [...] ou algo assim, que eles sabiam de projetos e situações do cotidiano dos CEINFs. (SP3).

[...] a secretaria sempre nos traz o cronograma de formação pronto e as temáticas, vez ou outra, são de acordo com aquilo que eles viram que eram necessidades dos professores. A maioria das vezes é algum palestrante disponível dentro de uma temática que eles acham pertinente, de assuntos que estão em evidência. (SC3).

Kramer (1994) critica esse aspecto ao asseverar que as iniciativas de formação centralizadas não podem se constituir em pacotes formativos prontos. Se assim o forem, expressam monólogos, ao invés de um processo dialógico. Podemos inferir que as falas de negação sobre a aplicação da avaliação das expectativas docentes de SC3 e SP3 podem indicar a inexistência desse processo no município. Ou ainda, pode ser atribuída à não participação desses sujeitos nos círculos de formação, já que, conforme revelado por ST3, em uma fala já citada neste estudo, somente um grupo pequeno de professores e gestores participava da formação continuada realizada nesses encontros e preenchia as fichas de avaliação aplicadas pelas técnicas da SEMEC. Nesse sentido, SC3 e SP3 não puderam exercer sua voz, na medida em que não participaram de tais movimentos.

Gomes (2013, p. 220) acrescenta que os programas de formação continuada “devem considerar as necessidades formativas dos educadores, superando a visão de discrepâncias ou de marketing, na busca de um modelo que lhes faculte maior participação e tomada de decisões”. Pinazza (2013) assevera a necessidade ouvir as vozes dos professores sobre seus contextos, práticas e formação, no caminho de superar os modelos tradicionais de formação

pautados na transmissão de conhecimentos e oferecendo a possibilidade de esses profissionais perceberem-se como agentes do processo formador e como promotores de mudança.

Quanto a esse aspecto, o município de Água Clara destacou-se no que tange à participação dos professores e dos gestores da Educação Infantil na escolha das temáticas da formação continuada realizada pela SEMEC. Nesse sentido, apesar de ST1 indicar que as temáticas também podem surgir das visitas e de sugestões da própria Secretaria, a entrevistada revelou que há a participação dos docentes, coordenadores, diretores que atuam na Educação Infantil, por meio da sondagem de suas expectativas. Essas são determinantes para a definição do cronograma e do plano de ação referente à formação, já que, “em cima disso a SEMEC busca os palestrantes, parceiros e se organiza”. (ST1).

Essa afirmação foi reverberada nas falas de SP1 e SC1, que indicaram processos mais democráticos nas escolhas das temáticas das formações realizadas pela SEMEC, especialmente por meio do preenchimento da ficha de expectativas⁹.

[...] eles pedem uma sugestão [...] preenchemos uma ficha de expectativas e, com base nisso, no início do ano eles montam o cronograma das formações. (SP1).

[...] Antes de essas jornadas acontecerem é realizada uma reunião com os coordenadores e diretores [...] é feito um levantamento das temáticas a partir delas acontecem palestras específicas [...] A Secretaria implantou a ficha de expectativa de formação, então todos os professores preenchem essas fichas e citam os temas [...] foi feita uma reunião para definir essa ficha tendo a participação também dos diretores. Após o preenchimento, eu fiz o levantamento das temáticas mais citadas e com relevância (1, 2, 3, até o quinto) e depois passamos para a Secretaria e foi feito o cronograma com essas temáticas solicitadas. Também vamos fazer isso nas unidades agora. (SC1).

As falas das entrevistadas reincidiram sobre a importância de se dar voz aos docentes nos processos formativos, conforme pesquisas têm enfatizado. Nogueira e Di Giorgi (2007, p. 2) ressaltam que “há muito a ser feito se o que se pretende é dar voz aos docentes para falar de

⁹ A ficha de expectativas foi um instrumento elaborado pela SEMEC em parceria com os gestores institucionais. As técnicas da SEMEC construíram uma proposta inicial que foi posteriormente revisada pelos diretores e coordenadores e, por fim, foi reelaborada dando origem à versão final (APÊNDICE E). Esse documento é preenchido pelos professores e gestores da rede, os quais sugerem as temáticas e como gostariam que elas fossem abordadas (grupo de estudos, oficinas, palestras, formação em contexto, etc.). Após o preenchimento os dados são tabulados e selecionam-se as temáticas mais sugeridas para serem abordadas nas Jornadas Pedagógicas realizadas pela SEMEC. Os assuntos que não são contemplados podem posteriormente ser inseridos nas formações em contextos realizadas nas instituições de ensino, mediante o interesse dos docentes e as necessidades institucionais.

suas dúvidas e certezas acerca de seu processo de formação” continuada. Santos, E. (2014), no entanto, constatou em sua pesquisa que considerar as expectativas dos docentes sobre seu processo formativo é uma alternativa que, além de vislumbrar a autonomia e a participação, ainda pode acarretar a melhoria das formações e de seus alcances no desenvolvimento profissional e nas práticas docentes.

Entendemos que ouvir os docentes, suas expectativas formativas, as dificuldades que encontram no contexto institucional e nas relações com as crianças, as famílias e a comunidade escolar é, sem dúvida, uma necessidade *sine qua non* para a melhoria das ações, das práticas e da própria unidade educativa. As falas das entrevistadas permitiram-nos inferir que o município de Água Clara tem reconhecido essa necessidade e incorporado práticas mais democráticas, ainda que timidamente.

No entanto, a fala de SP1, reconhecendo a escuta dos docentes e de suas expectativas como ponto positivo da formação continuada oferecida pela SEMEC, indica que essa formação, ainda que contribua, não é suficiente. De acordo com a professora, o levantamento é realizado com todos os docentes; nesse sentido, fica difícil contemplar os anseios de todos. Fica explícita em sua fala a necessidade da formação no contexto dos CEINFs, quando afirma que “interessante seria se separassem a formação da Educação Infantil do Ensino Fundamental, pois o que é interessante para um segmento, pode não ser para o outro [...] com a formação no CEINF irá atender especificamente a nossa necessidade, a nossa área”.

Reconhecemos, assim, que a escuta dos docentes é necessária, contudo, não é suficiente para tornar os processos formativos democráticos, propiciadores de práticas autônomas, críticas e reflexivas, assim como as transformações nos seus contextos institucionais de ação e na qualidade das práticas e relações desenvolvidas com as crianças. Acreditamos que a formação em serviço no contexto dos CEINFs se constitui não no único, mas em um dos principais artífices capazes de vislumbrar essas possibilidades.

Quanto a esse aspecto, identificamos que os municípios pesquisados inseriram a formação no lócus dos CEINFs. Essa questão é reconhecida na fala de ST3 ao afirmar que “[...] Nós sempre fazemos uma avaliação da nossa atuação [...] repensamos a forma como aconteciam as formações [...] continuamos com a formação da SEMEC [...] mas agora elas também acontecem nas unidades”. (ST3).

SP1 reitera isso em seu discurso, afirmando: “[...] as formações estão melhores. Esse ano começou a ter a formação nos CEINFs”. (SP1). A entrevistada SC1 também revelou essa questão na seguinte fala: “A Secretaria avançou muito o olhar sobre a formação continuada e sobre a importância de considerar a necessidade dos professores, dando voz a eles [...] além

das formações da SEMEC, passamos a fazer a formação nos CEINFs, mas essa é uma prática recente”. (SC1).

Todas as professoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas reconheceram que a formação continuada descentralizada como prática no contexto dos CEINF é mais pertinente, em relação às formações centralizadas na figura da SEMEC. Em seus depoimentos, elas indicam que estas formações, por serem no seu ambiente de trabalho, comportam melhor suas expectativas, viabilizam o diálogo e as trocas de experiência entre colegas.

Bodnar (2013, p. 208) afirma que “a formação continuada é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores”. De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada parte de um trabalho reflexivo sobre a prática, com metodologia que promove o envolvimento do grupo de profissionais de maneira que possam compartilhar suas experiências em busca de soluções para os problemas vivenciados na escola.

SP1 demonstra satisfação com as trocas de experiências com as colegas nos processos de formação continuada: “Eu estou achando ótimo, amo trocar experiências [...] tenho 23 anos de sala de aula, mas as trocas nas formações são enriquecedoras! Os colegas relatam casos e atividades que a gente consegue contribuir com eles e aprender, ao mesmo tempo”. O diálogo entre o professorado relatado pela entrevistada é defendido por Nóvoa (1995a) como fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática docente.

Pensando nesse processo democrático e dialógico emanado nos CEINFs, reportamo-nos a Oliveira, Z. (2011, p. 12), ao enfatizar que, “na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências”. Percebemos que a troca de saberes entre os profissionais, assim como a reflexão entre pares sobre a prática docente, são estratégias importantes que permitem ampliar os conhecimentos acerca da teoria, da prática e da melhoria do fazer pedagógico.

Elas também indicaram que essas formações contemplam melhor a realidade das crianças atendidas pela instituição, o que possibilita pensar em soluções para problemas enfrentados por elas em sua atuação. Pinazza (2013, p. 57) corrobora esse pensamento afirmando que “a formação em serviço deve centrar-se na instituição educacional, posto que se vincula diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional”. Desse modo, ela estabelece que a formação deve fazer do estabelecimento de ensino o lugar de onde emergem atividades de formação do profissional da Educação Infantil, com a finalidade de “identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

Nesse sentido, a formação continuada descentralizada, no contexto das instituições, tem se revelado como uma alternativa que pode viabilizar processos coletivos, facilitando a participação docente na elaboração e na execução de propostas de formação atreladas ao cotidiano e à realidade institucional. Esse foi um ponto interessante a ser destacado na pesquisa, já que o depoimento das professoras entrevistadas nos municípios de Água Clara e Três Lagoas indicam a participação dos professores na coordenação de algumas temáticas, realizando estudos, debates e discussões em grupo.

SC1 retratou com propriedade a participação dos docentes não só como receptores, mas como executores e formadores em um dos encontros da formação continuada realizada no CEINF de sua atuação:

Os professores também participam das oficinas. No início do ano fizemos uma oficina com as professoras de artes visuais, atendendo as necessidades dos professores que estavam tendo dificuldades de trabalhar com essa linguagem na sala de aula. As professoras de artes organizaram uma oficina e puderam passar um pouco do seu conhecimento. Eu aprendi a fazer um monte de coisas. Cada um tem um ponto forte e pode contribuir. Foi muito bacana! (SC1).

Nos dizeres de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 8), a formação centrada na escola “implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação”. Na visão dos pesquisadores o professor deve ser considerado sujeito de sua formação envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades e garantir sua participação no planejamento, execução e avaliação da sua formação.

Corroboramos Nóvoa (1995a, p. 27) ao acreditar que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma” frente à produção de seus saberes e valores. Zabalza (2003) reitera, indicando que o processo de formação contínua na escola pode ser um facilitador da construção de um Projeto Político-Pedagógico e operacionalizador do desenvolvimento coerente com a comunidade escolar, na medida em que o discurso realmente transforme a realidade da escola, por meio de um projeto real respeitando valores discutidos, definidos e defendidos em grupo, em que haja uma divisão do poder na qual a equipe, em seu processo de formação, adquira confiança e aceite dividir e assumir responsabilidades.

No entanto, destacamos que o envolvimento e a participação dos professores como protagonistas da formação continuada e como agentes formadores ainda é um desafio a ser

alcançado. As condições e a jornada dupla de trabalho, assim como o tempo destinado à formação, foram fatores que emanaram nos depoimentos dos entrevistados como dificultadores de sua participação em todos os encontros de formação continuada. SP1, por exemplo, é concursada 20 horas no município e 20 horas no Estado. Sendo assim, quando as formações ocorrem aos sábados letivos, ela se vê na difícil tarefa de escolher de qual encontro participará. Já SP3 é concursada 40 horas no município, porém atua 20 horas no CEINF e 20 no Ensino Fundamental em uma escola municipal. SP3 avalia como um fator positivo da formação continuada o tempo para aprofundamento prático e teórico. Contudo, afirmou seu descontentamento, expressando que,

Na semana pedagógica da Educação Infantil, cada professor apresenta na exposição uma prática legal que fez com a turma. Eu não pude participar por conta da minha jornada de trabalho, eu estava na outra escola dando aula nesse dia. Aí minha coordenadora que apresentou, mas fui eu que fiz! Eu que sabia explicar o processo todo. Ela teve que ficar me perguntando, tirando as dúvidas, porque fui eu que acompanhei. Acaba sendo injusto com o professor. (SP3).

As falas das professoras revelam que os municípios ainda não conseguem viabilizar a formação continuada como uma política, conforme preveem em seus Planos de Cargos e Carreira - PCC. Nesse sentido, é preciso o investimento de esforços no sentido de superar as lacunas percebidas, rever os PCC e concretizar ações para que a formação continuada, a valorização dos profissionais em carreira de magistério e a sua profissionalização não se tornem apenas “palavras rascunhadas”.

Não ficaram latentes, nas entrevistas, elementos que indicassem e/ou comprovassem que a formação continuada nos CEINFs ocorra atrelada ao Projeto Político-Pedagógico e à elaboração e à revisão das propostas pedagógicas das unidades. Acreditamos que esse aspecto ainda é uma questão a ser concretizada nos municípios pesquisados. Nessa via, corroboramos Mello (2008) por entender que a organização curricular afeta a organização do trabalho dos gestores, dos docentes e das próprias crianças. Assim, é no “chão da escola que se tece e constrói” uma educação voltada para o exercício da cidadania e que se constituem sujeitos capazes de transformações (MELLO; OSHIRO; AGRANITO-RODRIGUES, 2015, p. 42). Ou seja, o envolvimento, a parceria, a participação, o compromisso dos autores envolvidos nos processos formativos são elementos fundamentais para a concretização de mudanças, melhorias e avanços nas ações realizadas dentro da escola. Esse processo pode e deve ser

viabilizado pela efetivação do Projeto Político-Pedagógico e da proposta pedagógica adotada pela instituição, os quais também devem constituir elementos das propostas formativas.

Destarte percebemos que alguns aspectos se tornam dificultadores para que a formação continuada ocorra nos CEINFs, de acordo com os princípios aqui defendidos. Identificou-se, por exemplo, que a prática da formação continuada no lócus da instituição não é comum a todos os CEINFs dos municípios¹⁰. ST3 afirma em sua fala que, em Três Lagoas, “das 28 unidades, somente seis realizam a formação em contexto frequentemente”.

Um fator que percebemos contribuir para essa limitação, conforme já apontado anteriormente neste estudo, é que o foco da formação continuada no CEINF é atribuído principalmente à figura do coordenador pedagógico – ou diretor, no caso das instituições de Educação Infantil que não contam com esse profissional. O acúmulo de funções, a indefinição do papel a ser desempenhado, a rotatividade, a falta de comprometimento e a formação incipiente dos gestores institucionais são questões que se refletem na formação continuada dos professores nos CEINFs dos municípios pesquisados.

O coordenador pedagógico se vê dividido entre o cumprimento das tarefas pedagógicas e administrativas. O depoimento de SC2 destaca que as demandas no contexto de trabalho competem com a promoção da formação continuada, sendo que esta última acaba por ser penalizada: “[...] o repasse da formação era para ser realizado quinzenalmente com os professores nas nossas horas atividades coletivas [...] se eu te disser que nós fazíamos isso sempre [...] vou estar mentindo”.

Mello e Luz (2014) afirmam que o papel desempenhado pelos gestores escolares nas instituições de Educação Infantil, em se tratando da formação continuada, é de suma importância na medida em que a gestão, ao transformar metas e objetivos em ações, dá concretude às ações políticas. A atitude, o comprometimento e o direcionamento dos coordenadores pedagógicos para a concretude e a qualidade da formação continuada são imprescindíveis, podendo ser um dos inúmeros fatores que podem contribuir para ou inviabilizar essa formação.

Dessarte, reverberamos que a formação continuada dos professores nos CEINFs foi negligenciada e prejudicada mediante as ações (e/ou ausência delas) da equipe gestora. Essa

¹⁰ Com exceção de Água Clara, onde o número de CEINFs e instituições que ofertam a Educação Infantil é menor. Esse fator contribui para a melhor organização e o acompanhamento dos processos de formação continuada no município, além de viabilizar o diálogo interinstitucional, por meio da parceria das gestoras na organização de formações coletivas nas quais são reunidos os professores da Educação Infantil de todas as unidades. Contudo, ressaltamos que o município também encontra limitações quanto às formações oferecidas pela SEMEC e nos CEINFs. A frequência das formações é uma delas.

questão pode ser confirmada na fala de SP2, quando esta, lamentando-se, admite que “não tinha formação continuada no CEINF”.

Ao ser questionada sobre o motivo do cancelamento das formações, a coordenadora entrevistada argumenta: “[...] tínhamos outras coisas internas do CEINF que precisavam ser resolvidas e precisavam dos professores.” (SC2). Buscando ratificar essa questão, questionamos também SC1 e SC3 sobre o que as impedia de realizar a formação continuada nos CEINFs frequentemente. As entrevistadas responderam, respectivamente: “São muitas atribuições do coordenador, às vezes fica difícil conciliar tudo.” (SC1) e “Temos que organizar a formação num dia em que sabemos que vamos conseguir organizar o CEINF para que o professor saia da sala e receba a formação [...] só depois de abril que a gente consegue isso, após a adaptação das crianças.” (SC3).

O exercício da autonomia outorgada aos coordenadores pedagógicos dos CEINFs para realizar a formação continuada, ainda que admitindo a relatividade desta em relação ao sistema no qual está inserida, deixou de ocorrer no espaço educativo, enquanto deveria agir de modo a permitir a liberdade individual em prol da coletividade escolar, favorecendo o confronto e o equilíbrio das opiniões mediante a participação das diferentes pessoas envolvidas na educação das crianças.

Destacamos assim a necessidade de formação continuada também para os gestores institucionais, já que acreditamos que essa possa desenvolver meios de pensamento autônomo e dinâmicas de autoformação participada (NÓVOA, 1995a). Nesse processo, os coordenadores pedagógicos, por meio da reflexividade crítica, poderão pensar e rever suas ações cotidianas em seu percurso histórico, de modo a “rever-se” também como gestores (MELLO, 2014).

Macedo (2014) retrata com propriedade essa questão em sua pesquisa. Nesse sentido, reverbera que, sendo a formação dos professores que atuam na Educação Infantil uma das principais atribuições do coordenador pedagógico no seio das instituições educacionais, é preciso que a formação desse profissional também seja repensada.

Nery (2012) e Pallares (2010) também ressaltam em suas investigações que a complexidade da função e da atuação do coordenador pedagógico exige que, assim como o professor da Educação Infantil, este também precisa de uma formação específica, que contribua para a definição de sua profissionalidade e para a construção de sua identidade e autonomia.

Assim sendo, pesquisadores têm demonstrado que a constituição de parcerias entre as instituições de Educação Infantil e a Universidade nos processos de formação continuada tem

se mostrado como uma alternativa que favorece o desenvolvimento profissional e organizacional. Kramer (2013), Mello (2013, 2014), Pinazza (2013), dentre outros estudiosos, revelaram que a criação de grupos de estudo e grupos de pesquisa envolvendo professores, gestores e pesquisadores podem indicar práticas de intervenções no seio das instituições, que, mediadas pela criação de comunidades de aprendizagem, pelo fortalecimento da equipe e pelo desenvolvimento profissional, geram transformações institucionais. No entanto, ainda é uma barreira a ser superada pelos municípios pesquisados, já que apenas um deles relatou a parceria com a Universidade como um fator positivo.

Contudo, mesmo diante das limitações percebidas e reconhecidas na formação continuada realizada nos municípios, foi interessante perceber que todos os sujeitos da pesquisa apontaram como fator positivo da formação continuada sua contribuição para a prática docente na Educação Infantil. Nesse sentido, as falas das entrevistadas indicaram que elas compreendem o processo formativo como um potencializador de mudanças de posturas, concepções e práticas.

Nos depoimentos ficou claro que as entrevistadas percebem a formação como um processo. Nessa medida, estas reconhecem a sua condição de “[...] inacabamento ou inconclusão, o que as insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...]” (FREIRE, P., 2000, p. 119).

Nas falas a seguir as entrevistadas reiteram essas questões: “Temos sempre que buscar conhecimentos e estar abertos a novos interesses e isso contribui.” (ST1); “Cada vez que você participa de uma ‘formação’, você amplia seus horizontes; não podemos pensar que estamos prontas.” (SP1); “Quanto mais você estuda, mas você vai aprendendo.” (SP3).

O processo de formação continuada também é compreendido como um elemento de mudança. Sobre esse aspecto, na maioria dos depoimentos, as entrevistadas vinculam o processo formativo vivenciado por elas às transformações de práticas. Todo processo de mudança implica “aceitação do novo, do diferente, uma ruptura do estado de equilíbrio e, conseqüentemente, substituição pelo provisório, pelo desconforto e tensão.” (RAMOS, 2001, p. 68). As entrevistadas indicaram que a formação pode contribuir para a mudança de concepções e práticas dos docentes na Educação Infantil: “Todo conhecimento adquirido gera transformação na prática, melhorando o trabalho do professor. Percebe-se que através da formação o professor mudou o olhar sobre determinada situação.” (SC1).

A tomada de consciência e o reconhecimento das limitações são essenciais para a revisão de atitudes e o posicionamento perante o mundo, e para o restabelecimento de um equilíbrio comprometido e coerente. A fala de SP2 indica que o processo de formação auxilia

na tomada de consciência e na consequente mudança da prática, afirmando que “a formação contribui para a prática docente [...] vamos vendo onde estamos errando e tentando mudar.” (SP2).

Bodnar (2013, p. 204), no entanto, reverbera que esse processo de se tornar consciente da prática pedagógica “requer um intenso trabalho de reflexão teórico-prático, que só é possível numa proposta de formação que tenha como princípio a transformação consciente do professor e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica e social”. As entrevistadas reconhecem que a reflexão crítica sobre a teoria e a prática são elementos fundamentais para a melhoria das ações docentes e para a mudança de concepções.

[...] A partir da teoria, eles podem pautar a prática e valorizar outras questões fundamentais para a Educação Infantil. Podem mudar concepções. (ST3).

[...] quando a gente estuda e reflete sobre nossa ação na sala de aula, não só você ganha, mas seus alunos também, porque passamos a realizar uma prática melhor. (SP3).

[...] Se eu quero crescer e melhorar minha prática, preciso estudar, refletir sobre ela. Eu preciso da teoria para desenvolver uma boa prática. (SC2).

[...] A reflexão e a problematização da nossa prática contribui, dá suporte. Se eu tenho mais suporte, posso ensinar melhor. (SP1).

Nesse sentido, Freire, P. (1996, p. 25) afirma que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá* e prática, ativismo”. Logo, se a professora tiver a clareza da importância da teoria e da prática como elementos indissociáveis, já será um grande passo para a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

SC3, em sua fala, reitera a formação no contexto dos CEINFs como potencializadora da mudança nas concepções e nas práticas docentes, na medida em que levam em conta as questões emergentes no cotidiano docente da Educação Infantil: “quando o professor é levado a uma formação contínua (a ler e refletir) com temáticas que vão ao encontro de seus anseios, melhora sua prática, muda de postura, passa a olhar os erros não como desfavorecimento, mas com outra perspectiva.” (SC3).

Oliveira, M. I. (2011, p. 15) salienta que é no “âmbito do processo educativo que mais intimamente se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”. Ouvir os docentes, trabalhar de forma contextual, tendo em vista a instituição educativa, de acordo com diversos estudiosos tem se

mostrado uma estratégia formativa capaz de estreitar a relação entre a teoria e a prática. Cassan (2013), Ferreira, C. (2013), Santos, E. (2014) e Souza (2013) acrescentam que, por meio da formação continuada no seio da instituição educativa, abre-se a possibilidade de discutir a construção do conhecimento do professor e a relação que se estabelece com a prática educativa, já que a construção desses conhecimentos expressa as necessidades cotidianas.

Contudo, a resistência de alguns professores foi apontada pelas entrevistadas como um ponto negativo no processo de formação continuada dos municípios e um dificultador para a mudança e a melhoria das práticas na Educação Infantil. Alguns depoimentos indicaram que a postura do profissional é fundamental para que haja modificações e a articulação entre a teoria e a prática.

O pessoal mais antigo que já está para se aposentar é mais relutante à mudança. Eu acho que tudo o que é novo gera insegurança e eles já estão acostumados a fazer do mesmo jeito há muitos anos. Para a mudança do professor, depende da vontade do profissional, também. (ST1).

Contribui, dependendo do profissional. Quando o professor é interessado, participa com entusiasmo, quer mudanças, sim. Mas têm aqueles resistentes que não procuram melhorias, nem para si, nem para as crianças. Ficamos frustrados quando fazemos a formação e chegamos na escola e vemos que ainda não está sendo colocado em prática pela falta de interesse. (ST2).

A formação contribui, mas sabemos que não atinge a todos. Um ponto negativo seria a não mudança de concepção do professor. Nós acreditamos muito nisso, que precisa haver uma mudança interna mesmo, ele precisa acreditar, conhecer-se e perceber-se para mudar sua prática. (ST3).

É triste quando você faz o repasse da formação para um grupo de professores e vê que algum deles não deu valor em nada, não quis absorver e não fez questão de mudar. (SC2).

Oliveira, Z. (2010, p.15), nessa via, enfatiza que a expectativa de mudanças na Educação ocorre “pelo grande e estimulante envolvimento dos educadores que atuam na área, na reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida”. Ramos (2001, p. 69), nessa direção, afirma que o impulso para a mudança não é externo ao homem, “mas está nele, levando-o à possibilidade de superação”. Percebemos que a mudança não é um processo rápido e que, necessariamente, demanda uma atitude de envolvimento pessoal e coletivo, assim como a compreensão do contexto.

Por conseguinte, a mudança vem como uma atitude interdisciplinar, para a qual o professor deve abrir-se assumindo uma postura diferente frente ao saber, num agir dialógico com os alunos, acatando a provisoriedade, a insegurança e a incerteza da busca, numa espera vigiada, que abre sempre a possibilidade de reconstrução e reinvenção da condição do SER docente, na perspectiva do FAZER, pautados epistemologicamente, numa racionalidade aberta, que lhe permita compreender melhor a realidade, o entorno e a si mesmo, viabilizando um agir coerente. (ARNT, 2001; FAZENDA, 2001; FREIRE, P. 2000; RAMOS; 2001).

O processo de tornar-se consciente sobre a prática pedagógica docente para redimensionar as ações, no sentido de transformar a realidade, só é possível mediante um intenso trabalho de reflexão crítica que articule teoria e prática. Esse processo requer a compreensão de si, dos seus contextos históricos, sociais e culturais, e do seu papel social assumido perante a mudança nos contextos imediatos e/ou na sociedade de modo geral.

A formação (tanto a inicial e especialmente a continuada) parece-nos ser um caminho possível para uma verdadeira práxis educacional na Educação Infantil. Destarte, acreditamos que essas questões podem ser viabilizadas sob a via da formação interdisciplinar.

Fazenda (2012) entende que a interdisciplinaridade no processo de formação do professor caracteriza-se pela articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si, que conduzem ao exercício do autoconhecimento e do conhecimento em sua totalidade. Esse conhecimento, no entanto, busca sempre a totalidade, respeita as especificidades das disciplinas, porém busca o diálogo entre elas, entre as situações vividas, por meio de um processo de reflexão crítica. Nesse sentido, Fazenda (2013) afirma que a formação deve romper com a fragmentação e a rigidez curriculares, possibilitando aos professores a leitura e o questionamento de seus complexos contextos histórico, político, social e econômico por meio do aprofundamento teórico e prático.

Esse movimento faz emanar do professor uma atitude interdisciplinar de revisitar o velho, o vivido, as suas vivências e práticas em sala de aula, questioná-las, colocá-las entre parênteses, diversificá-las ou mesmo superá-las (FAZENDA, 2001). A interdisciplinaridade no processo formativo é compreendida como a busca de um olhar epistêmico que almeja desacomodar e atravessar a disciplinarização. O recurso a interdisciplinaridade “se impõe em função da exigência de um outro método de análise de mundo, mas também em função das finalidades sociais”, já que as disciplinas, sozinhas, não dão conta de responder à complexidade das problemáticas sociais (FAZENDA, 2013, p. 31).

Contudo, acreditamos que essa formação é fundamental para que o professor que atua com as crianças assuma uma atitude diferenciada diante dos desafios emergentes nos seus

contextos educacionais, encarando-os como possibilidade de revisão de conceitos e práticas, assim como potencializadores da (re)construção de sua própria identidade profissional. Reiteramos que a postura de abertura do professor perante o conhecimento é fundamental para desencadear a atuação e a prática interdisciplinar nas situações de ensino e aprendizagem, já que essas são condições imprescindíveis na Educação Infantil.

3.2 PRÁTICA DOCENTE E ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática e a atuação interdisciplinar docente emergem como categoria de análise, quando as entrevistadas destacam em seus depoimentos a função da Educação Infantil; o desafio do desenvolvimento integral da criança; o respeito às suas especificidades; a tríade educar, cuidar e brincar; e por fim, as metodologias e as posturas necessárias para o cumprimento dessas tarefas pelo corpo docente. A interdisciplinaridade aparece nos depoimentos como integrante indispensável para a atuação na Educação Infantil, na medida em que articula conhecimentos, linguagens, ações, experiências, contextos, tecendo a subjetividade na força da coletividade.

A interdisciplinaridade se torna um elemento importante, visto que traz imbricados os sentidos de totalidade e unicidade, corroborando uma prática pedagógica na Educação Infantil que repense as fronteiras disciplinares e rompa com a fragmentação do conhecimento, na busca de um saber mais generoso, coletivo e integrador (FAZENDA, 2012).

Nesse sentido, essa prática é necessária para o cumprimento da finalidade estipulada para a Educação Infantil, no artigo 29 da LDBEN 9.394/96, qual seja, o desenvolvimento integral da criança contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 1996). Entendemos que, em se tratando do desenvolvimento integral das crianças, são necessários o rompimento das barreiras entre as áreas de conhecimento e a criação de pontes que favoreçam ações criativas, integradoras e inovadoras com as crianças, capazes de possibilitar seu aprendizado e a ampliação de experiências culturais que possibilitem compreender e intervir no mundo a sua volta. Dentre essas, destacamos as ações de cuidar e educar.

Contrapondo-se à histórica fragmentação entre a creche e pré-escola e entre as ações de cuidar e o educar, estudos e pesquisas demonstraram ao longo dos anos a imprescindível indissociação desses elementos.

Bujes (2001, p. 16) aponta que “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Nessa fase as crianças têm necessidades especiais de carinho, segurança, atenção, sem as quais não podem sobreviver. Igualmente, nessa etapa, as crianças tomam contato com o mundo ao seu entorno, por meio de diferentes experiências com pessoas, coisas, cultura e expressões a sua volta. Por isso o desenvolvimento integral da criança só é possível mediante a integração simultânea desses aspectos.

Segundo os RCNEI (1998), educar é

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998).

Percebemos nessa definição que o educar e o cuidar encontram-se imbricados e interligados. O cuidar é parte integrante da Educação Infantil. Cuidar é auxiliar o desenvolvimento das capacidades da criança. Para cuidar “é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (BRASIL, 1998).

Em consonância com esse entendimento, as DCNEI orientam o currículo da Educação Infantil, apresentando definições, princípios básicos e norteadores para o trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento pleno de todas as crianças. Nas DCNEI, são reiterados os princípios do cuidar e educar, ao estipular que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que *educam e cuidam* de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]. (BRASIL, 2010a, p. 12, grifo nosso).

Nesse documento, a criança é concebida como sujeito de direitos, que se desenvolve nas múltiplas interações que ela vai experimentando no mundo social. A interação é compreendida como eixo norteador e fundamental para o desenvolvimento integral da

criança. Destarte, o brincar se revela como importante atividade e meio de aprendizagem, devendo, portanto, integrar as ações de cuidar e educar na Educação Infantil.

Buscando romper com o currículo disciplinarizante do Ensino Fundamental, as DCNEI, em seu artigo 3º, definem o currículo da Educação Infantil 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, 2010a, p. 1).

Essas práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e outras crianças, e afetam, por sua vez, a construção de suas identidades. Percebe-se que as visões de currículo estabelecidas pelas DCNEI focam a ação mediadora da instituição de Educação Infantil, ao compreender seu papel como articuladora das experiências e dos saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e despertam seu interesse.

Oliveira, Z. et al. (2012) ressaltam que a definição de currículo dada pelas DCNEI amplia as experiências que podem ser realizadas na Educação Infantil sobremaneira, ao considerá-la como espaço privilegiado de interação entre crianças, seus pares e adultos, ampliando suas relações e aprendizagens. Além do mais a autora esclarece que essa definição é inovadora ao romper com

[...] versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores de educação, ou ainda da ideia de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades em que o regente é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (OLIVEIRA, Z. et al., 2012, p. 39).

Identificamos nas falas das entrevistadas que elas trazem imbricadas em suas concepções a finalidade da Educação Infantil, conforme prevista nas DCNEI (BRASIL, 2010a). Portanto, revelaram que a função dessa etapa educacional é

[...] promover o aprendizado e o desenvolvimento da criança, por meio de uma prática pedagógica intencional, valorizando o cuidar, o brincar, o carinho. (ST1).

[...] promover o desenvolvimento integral da criança pela tríplice do cuidar, educar e brincar. (ST2).

[...] trabalhar com a criança apresentando a ela a função do mundo social. Inserir-la nesse contexto, respeitando suas especificidades. (ST3).

[...] possibilitar o pleno desenvolvimento da criança, valorizando o âmbito do cuidar, educar e brincar. (SC1).

[...] três itens que não se desassociam: educar, brincar e cuidar. (SC2).

[...] o desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar, educar e brincar. (SC3).

Ensinar como um todo. O cuidar, o brincar e o ensinar são juntos. Trabalhamos essa tríplice sem desligar uma da outra. (SP1).

Promover o desenvolvimento das crianças por meio do brincar e cuidar. (SP2).

Cuidar, educar e brincar. (SP3).

Em suas falas, todas as profissionais entrevistadas reconhecem a indissociabilidade das ações de cuidar, educar e do brincar na Educação Infantil. Acreditamos que essas concepções podem estar atreladas com o que preveem os documentos oficiais que regem sobre o trabalho na Educação Infantil, e também aos processos formativos dos quais elas participaram.

Uma fala de SP2, no entanto, nos permitiu inferir que ainda pode coexistir a visão de que o cuidar é uma atividade inferior ou menos importante que o educar, até mesmo que são atos divorciados um do outro. Ao justificar sua preferência em atuar com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, SP2 afirma que “Eu prefiro o pré, dá para ensinar mais coisas, as crianças acompanham mais. Os pequenos é muito o cuidar.” (SP2).

Em contrapartida, a fala de SP1 ilustra com propriedade o seu entendimento sobre a interação entre o cuidar, o educar e o brincar: “Quando eu ensino a criança a escovar os dentes, isso é uma prática de cuidado, mas que gera um aprendizado, pode ser um aprendizado motor quando faz o movimento de escovação, de oralidade quando canto uma música, e assim vai [...] eu estou formando o cidadão”. Desse modo a entrevistada esclarece que dentro das ações de cuidar coexistem as ações de educar, e vice-versa: “Então, quando eu cuido, eu educo, quando educo, cuido”. (SP1).

Souza (2013, p. 102) corrobora esse pensamento, ao enfatizar que “ações simples como escovar os dentes, são fonte de aprendizado e de descobertas”; desse modo, o professor que não aproveita “tais oportunidades para estimular as crianças, para promover a exploração

e experimentação do mundo, perde chances ricas de promoção do conhecimento e aprendizado”.

Kramer (2005) ressalta que a mudança no olhar sobre a integração das ações de cuidar, educar e brincar nas instituições de Educação Infantil é resultante das transformações na sociedade contemporânea, que têm ocasionado mudanças na concepção de infância, passando a considerar a EI uma etapa relevante do processo de construção da cidadania. Oliveira, Z. et al. (2012) reiteram que a rotina pedagógica organizada em torno de ações de cuidar e educar possibilitam situações de aprendizagem mediadas pelos docentes para a elaboração da autonomia gradativa das crianças. A autora ainda salienta que em uma rotina integrada na Educação Infantil, voltada para o desenvolvimento das crianças,

[...] o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também o tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, a conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas outras aprendizagens importantes na infância. (OLIVEIRA, Z. et al., 2012, p. 57).

O brincar, nesse processo de desenvolvimento infantil, também foi destacado nos depoimentos das entrevistadas como um eixo norteador do trabalho docente na Educação Infantil. Em outra fala, SP1 ressalva que “e a brincadeira, a ludicidade é algo próprio da criança, não tem como trabalhar na Educação Infantil sem considerar esse aspecto”. SP3 também indicou essa questão na seguinte fala: “na Educação Infantil tem que ser assim, na brincadeira as crianças interagem com os coleguinhas e aprendem diversas coisas, o respeito, o diálogo, enfim [...] eu tenho que proporcionar essas situações.” (SP3).

As falas de SP1 e SP3 corroboram o pensamento de Kramer (2006a) ao afirmar a brincadeira como uma característica própria da criança. Na visão da autora, o que expressa a singularidade da infância é

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas [...]. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza [...] viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão [...]. (KRAMER, 2006a, p. 15).

Compreender a brincadeira como principal atividade infantil e valorizar seu poder nas interações entre crianças e professores e, principalmente, entre as próprias crianças, é imprescindível para a organização de uma proposta curricular que vislumbre o

desenvolvimento pleno e a aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Neste sentido, Kishimoto (2010, p. 1) argumenta que:

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões. Expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Oliveira, Z. et al. (2012, p. 58) destacam essa questão esclarecendo que a compreensão da criança como sujeito e produtora de cultura exige, por sua vez, o conhecimento da “cultura infantil, seus modos de produção e expressão e que se planejem situações capazes de desafiá-las, ajudando-as a avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades”.

Entretanto, destacamos que a fala da entrevistada ST3 nos causou preocupação quando esta afirmou que “não é somente o ato de brincar, o professor tem que ter uma prática em cima do brincar, pensando no ato de aprender, no ato de desenvolver a criança”. A fala trouxe implicitamente a concepção de que o brincar é uma atividade oposta, dicotômica, ao ato de aprender. Quando ela salienta que o brincar deve ocorrer mediado pelo professor, percebe-se que, na visão da entrevistada, o brincar somente pode promover aprendizado e desenvolvimento quando ocorre intencionalizado e direcionado pelo professor ou adulto. As brincadeiras espontâneas perdem sentido e significado nessa visão - o que pode indicar que esta seja uma atividade que fica em segundo plano, diante de tantas outras atividades propostas pelos docentes nas instituições de Educação Infantil.

Contrapomo-nos a essa questão, indicando que a brincadeira, sendo uma atividade interativa, gera por si só uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizado, devendo, portanto, ser priorizada nas situações e nas experiências organizadas pelo professor para as crianças. Nessa direção, Kishimoto (2013, p. 25) ressalta que “a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela a cultura lúdica deixa de existir. Dela dependem a agência da criança, a tomada de decisão” que permite ou não o seu ingresso no imaginário.

Destacamos ainda que a fala de ST3 pode indicar uma lacuna nos processos de formação inicial e continuada vivenciados pela entrevistada. O olhar apresentado por ela revela a necessidade de seu aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, já que pesquisadores como Piaget (1971), Vygotsky (1978) e Kishimoto (2010, 2013) têm revelado em seus estudos que o brincar assume um papel fundamental para o desenvolvimento de aspectos cognitivos como imaginação, criatividade, categorização, decisão, dentre outros, que colaboram, por sua vez, para a aprendizagem e a aquisição conhecimentos e inúmeras linguagens.

Outra questão que nos causou preocupação foi em relação a práticas docentes que enfatizam a preparação das crianças para o seu futuro ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nos relatos percebemos que a pressão política e social sofrida pelas docentes que atuam, especialmente, nas etapas finais da Educação Infantil, interfere em suas práticas com as crianças, culminando em ações direcionadas para sua alfabetização, contrapondo-se às reais especificidades da infância defendidas ao longo deste estudo.

As avaliações externas institucionais (Provinha Brasil), a cobrança dos gestores municipais e dos escolares por melhores índices de qualidade na Educação, dos colegas professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como a dos pais e familiares pela aprendizagem da leitura e da escrita, competem com as concepções docentes e desacordam os princípios e finalidades da Educação Infantil, previstos em documentos oficiais. Esses foram fatores possíveis de inferir em falas dos professores como, por exemplo, a fala de SP1 quando esta reconhece que, mesmo não sendo a finalidade da Educação Infantil alfabetizar, esse processo está implicado e deve ser estimulado pelo professor, que é cobrado por isso.

[...] A função não é alfabetizar, mas isso acaba acontecendo como um processo ao longo da Educação Infantil. Eu trabalho isso com elas [as crianças] desde os 3 anos, então, quando chegar aos 5 anos, espera-se que elas já vão estar traçando as letras corretamente [...] se eu não ensinar elas vão chegar lá no primeiro ano traçando incorreto. Aí eu vou ser cobrada por isso. Os pais, os colegas, a direção e a própria Provinha Brasil exige isso da gente. Mas tento fazer de uma forma lúdica, respeitando a criança. (SP1).

A fala de ST3 também revela esse aspecto. A entrevistada se diz “entristecida”, pois ainda que, no município de sua atuação, a proposta pedagógica estipulada defenda uma concepção de Educação Infantil que respeite as especificidades da criança e não tenha “a

perspectiva de antecipação da escolarização/alfabetização”, esta ainda é uma prática corrente nos CEINFs. ST3 afirma que

[...] essa questão de quando a criança sai da Educação Infantil e vai para a escola no primeiro ano [...] é muito questionado [pelos professores e gestores]: por que a criança chega lá sem saber nada? Aí começamos a refletir: o que é esse saber? O saber seria aquilo que eu consigo exemplificar colocar numa atividade escrita? [...] essas coisas [práticas preparatórias para o Ensino Fundamental] me deixam muito entristecida. (ST3).

A pesquisa de Faria, P. (2014) nos auxilia a compreender esses aspectos, elucidando a aprendizagem como contínua e processual. Com tal característica, a transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental deve ser entendida e valorizada como um processo de continuidade, e não de cisão. As DCNEI enfatizam essa articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental, afirmando que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos, que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010a, p. 30).

Destacamos que, conforme enfatizado na fala de SP1, não é prerrogativa da Educação Infantil a alfabetização das crianças. Essa afirmação está alicerçada nas orientações das DCNEI (BRASIL, 2010a, p. 25), as quais norteiam práticas pedagógicas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita, orientando para se possibilitarem experiências às crianças “de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

É sabido que as crianças desde a mais tenra idade convivem em um mundo letrado, um universo que se comunica por meio de diversos símbolos (letras, números, placas, desenhos, etc.). Desse modo, esclarecemos que não estamos questionando se a Educação Infantil deve ou não possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, mas como essas linguagens têm sido enfocadas e trabalhadas nas salas de aula com as crianças, e a sua supremacia em relação à aprendizagem de outras linguagens.

Faria, P. (2014) discute o assunto, também, em sua pesquisa, relatando que as práticas preparatórias para a alfabetização na Educação Infantil refletem uma concepção de aprendizagem tradicional, que parte do simples para o complexo, utilizando o desenvolvimento de pré-requisitos e conteúdos linearmente organizados - ao contrário da

concepção de aprendizagem interacionista prevista nas DCNEI (BRASIL, 2010a). Essas práticas refletem, também, a história da Educação Infantil, na qual a preparação para o Ensino Fundamental na Educação Infantil era percebida até mesmo na nomeação das classes desse segmento como “classes de alfabetização”, “pré-alfabetização” ou “preparatórias para a alfabetização” (FARIA, A.; MELLO, 2005, p. 25).

A valorização da aprendizagem da leitura e da escrita, percebida nas pressões culturais e sociais, exercidas pelas famílias conforme indicado na fala de SP1, é também um reflexo da história brasileira, na qual o acesso e a aprendizagem da leitura e da escrita eram destinados às classes mais abastadas, e formas de ascensão social. Também é reflexo das políticas educacionais de nosso país, como indicado na fala de SP1 ao referendar a Provinha Brasil, as quais preveem um duplo interesse político: aumentar os índices de qualidade da escola, que geram recursos financeiros governamentais, e ampliar os índices de alfabetização no país, tendo em vista o cenário de investimentos internacionais no Brasil (FARIA, P., 2014).

Contudo, destacamos que essas pressões geram no interior das escolas e CEINFs um “efeito dominó”, no qual “as famílias pressionam as crianças, e os professores do primeiro ano, esses, por sua vez, pressionam os professores e as crianças da Educação Infantil” (FARIA, P., 2014, p. 205). Esse efeito, às vezes sutil, às vezes explícito, colabora para transfigurar o cenário da Educação Infantil e transformá-la em um local de práticas docentes preparatórias.

Dessarte, destacamos a necessidade e o desafio de rompimento com essas circunstâncias na Educação Infantil. Enfatizamos que a escrita e a leitura expressam somente duas, das tantas outras, linguagens e experiências culturais cabíveis e possíveis de desenvolvimento com as crianças. Faria, A. e Mello (2005) reverberam que a escrita e a leitura não é a única forma de expressão ou grafia das crianças e dos adultos. As autoras defendem a ideia de as crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens.

Uma série de estudos e pesquisas como os de Barbosa e Horn (2008); Brasil (1998, 2010a); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Faria, A. e Mello (2005); Edwards, Gandini e Forman (1999); Kishimoto (2010, 2013), dentre outros, indicam para que as instituições de Educação Infantil oportunizem experiências em que as crianças se expressem por meio de múltiplas linguagens (artística, corporal, musical, lúdica, dramática, poética, oral, dentre outras).

Reportamo-nos a Edwards, Gandini e Forman (1999), que corroboram esse pensamento, citando um poema de Lóris Malaguzzi. No seguinte trecho essa questão é retratada:

[...] A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e não falar
 de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se
 Só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove [...]
 (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5).

Esse poema nos faz questionar o papel da escola e do professor, no sentido de propiciar um trabalho que vislumbre a complexidade e a multiplicidade existente no universo infantil. Um trabalho no qual as linguagens, em vez de “roubadas”, possam ser “encorajadas” a serem expressas como forma de comunicação, desenvolvimento e aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Nas falas de SC1, SC2, SP2 e SP3, a expressão e o desenvolvimento das múltiplas linguagens são revelados como algo necessário e implicado no contexto da Educação Infantil. SC1 destaca o papel do professor afirmando que este deve “oferecer subsídios para que as crianças possam desenvolver e expressar suas múltiplas linguagens”. Para SC2, “na Educação Infantil um conhecimento vai puxando outro. Não tem como não se trabalhar interdisciplinarmente. Uma linguagem puxa outra e possibilita novos conhecimentos”. SP2 reitera: “em uma situação/atividade podem-se trabalhar diferentes linguagens: a matemática, a oralidade, etc. A interdisciplinaridade é sempre possível”. De acordo com SP3, “a partir de um determinado tema trabalham-se diversos aspectos: o cantar, o brincar, o falar, a musculatura. Então você trabalha a interdisciplinaridade”.

A complexidade do conhecimento emanada na pós-modernidade, tal como anuncia Morin (2000), assevera a emergência de práticas interdisciplinares. Entretanto, esse estudioso registra que, ainda hoje, a escola ensina a “isolar os objetos (de seu ambiente natural), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar”. Ou seja, a escola reduz o complexo ao simples, separa o que está ligado, decompõe e não recompõe, elimina as contradições e desordens, as quais nos vemos desafiados a superar cotidianamente.

Na Educação Infantil, o desafio do desenvolvimento integral nos remete à necessidade de visão holística da criança, compreendendo-a em sua totalidade. Esta, por sua vez, direciona

o pensar em uma prática docente interdisciplinar. Reconhecendo essa problemática, as entrevistadas indicaram a prática interdisciplinar como algo indissociável e imprescindível no contexto da Educação Infantil. Percebemos essa questão nas seguintes falas de SC1, SP1 e ST2, respectivamente, quando afirmam que:

Não tem como trabalhar na Educação Infantil a não ser de forma interdisciplinar, o conhecimento é complexo e amplo. (SC1).

Na Educação Infantil a prática pedagógica é interdisciplinar. Não consigo ver o trabalho ou os conhecimentos separados. (SP1).

Não podemos dividir a criança em compartimentos, ela é um todo. Assim como o conhecimento. A prática interdisciplinar é prioridade na Educação Infantil. (ST2).

O trabalho com projetos e a sequência didática são apontados como estratégias metodológicas que têm sido adotados no trabalho interdisciplinar, as quais, na visão das entrevistadas, viabilizam a abordagem de múltiplas linguagens e a ruptura com a linearidade e a disciplinarização. Essas metodologias também são referendadas nos RCNEI e nas DCNEI. SC1, ao fazer referência à prática interdisciplinar nos CEINFs, destaca que “a pedagogia de projetos contempla isso. Não tem como dissociar as linguagens e conhecimentos”. SC3: “Nós trabalhamos com sequência didática. Assim, a partir de uma temática, o professor busca trabalhar todas as habilidades que a criança pode desenvolver”.

Sobre esse aspecto, salientamos a abordagem de projetos, anunciada como uma das formas possíveis de organização do currículo da Educação Infantil que visam ao conhecimento global e relacional e à ruptura com a disciplinarização. Uma multiplicidade de estudos e pesquisas como os de Agranito-Rodrigues et al. (2015), Barbosa e Horn (2008), Bomtempo (2000), dentre outros, têm reverberado os projetos como uma possibilidade de abertura curricular e para a construção de aprendizagens de forma significativa, compreendendo as crianças como sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. Essa prática oferta aos professores a possibilidade de reinvenção profissional, “de sair da queixa, da sobrecarga, do isolamento, da fragmentação”, da criação de um espaço de trabalho criativo, participativo e coletivo (BARBOSA; HORN, 2008, p. 83); assim como a possibilidade de um trabalho diferenciado e interdisciplinar, que contemple a infância, sua cultura e suas especificidades.

Contudo, pensar nas relações entre infância e cultura, no desenvolvimento infantil, na expressão das múltiplas linguagens das crianças e na abordagem interdisciplinar do

conhecimento nos remete a discutir o papel desempenhado pelo professor enquanto mediador desses processos na Educação Infantil. O professor tem uma posição essencial no planejamento, na organização e na promoção de atividades e experiências que contemplem essas ações com as crianças da Educação Infantil.

Oliveira, Z. et al. (2012, p. 58) anunciam que o professor tem um papel fundamental tanto na investigação dos processos de significação das crianças quanto na escolha de atividades promotoras de seu desenvolvimento. Assim, ele tem a responsabilidade de criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os diversos elementos culturais. Dessa forma,

[...] cabe-lhe a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente. (OLIVEIRA, Z., et al., 2012, p. 58).

Concordamos nesse sentido com SC1, quando esta afirma que a Educação Infantil vai muito além de espaços recreativos e de improvisos, “sendo um ambiente onde temos que ter profissionais qualificados, comprometidos e com propostas pedagógicas fundamentadas”. Ostetto (2000, p. 175) reafirma os dizeres de SC1, quando ressalta que “tanto creches, quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade”.

Entendemos que esse trabalho requer abertura do professor para uma prática docente interdisciplinar. A prática docente interdisciplinar requer uma atitude interdisciplinar, na qual outros pensares e fazeres se tornem parte do cotidiano do professor (ROJAS; HAMMES, 2014). Nessa direção, a atitude interdisciplinar revela-se imprescindível ao docente que atua com as crianças.

Dialogamos com Mello (2004) quando esta, citando Ivani Fazenda, descreve que

[...] a atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na criação de métodos; muito menos na junção de disciplina nem na criação de novos conteúdos produto dessas junções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina pode ser articuladora de um novo fazer e de um novo pensar. (MELLO, 2004, p. 51).

Destarte percebemos que a prática interdisciplinar, que requer uma atitude interdisciplinar, vai muito além de inovações metodológicas. Ela é um processo no qual a coletividade tem um papel fundamental, na medida em que considera a subjetividade dos alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, captando e valorizando os diferentes pensamentos e maneiras de ver e realizar uma ação, dentro de um contexto. A parceria, o respeito, a humildade, a ousadia, o desapego e a ética são características de um professor interdisciplinar (FAZENDA, 2001; 2012).

O professor interdisciplinar, como já apontamos neste estudo, atua como um pesquisador de sua prática. Em sua atuação, busca “revelar o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho.” (FAZENDA, 2012, p. 82). Isso significa que o professor volta às suas práticas, revisita, analisa-as, buscando os fragmentos históricos e a memória cultural. Conhece o que já foi realizado para recriar outras práticas e ações em sala de aula.

Dessa forma, compreende a si, a trilha tecida na sua ação em sala de aula, seus alunos em suas subjetividades e potencialidades. Torna-se um produtor de conhecimento, “mas não um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói.” (FAZENDA, 2012, p. 139). Busca sempre um “olhar epistêmico”, ou seja, busca na teoria a fundamentação de sua ação; e, na ação, elementos da teoria, desejando atravessar e desacomodar os “saberes bem estabelecidos, tendo em vista a articulação” (LEITE et al., 2013, p. 36), já que, em um ambiente interdisciplinar, como reverberado por Fazenda (2012), a dúvida conduz à reflexão e essa, à ação, pautada teoricamente.

Nessa revisita, é preciso que o professor tenha a humildade de olhar com outro olhar, reconhecer as lacunas de sua ação, num processo de reflexividade crítica. Colocar-se como parceiro de seu aluno, assumindo uma atitude humilde de escuta, respeitando seus pontos de vista, características de aprendizagem, potencialidades e limitações. Desapegar-se de ideias preconcebidas, superando-se. Ousar diante do desafio de fazer o diferente, de forma ética e compromissada com o aluno, consigo, com seus pares, com as famílias, com a instituição educativa, com a educação, com a sociedade!

Dessa forma, em uma sala de aula interdisciplinar, “a autoridade é conquistada” no encontro e no diálogo com o outro. Ocorre a inversão de valores: a solidão pela cooperação, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento, a obrigação pelo prazer e satisfação em aprender (FAZENDA, 2012, p. 86).

A parceria se torna essencial como “tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e interpretação delas” (FAZENDA, 2012, p. 84) e criar pontes para novas aprendizagens e práticas. Parceria, entendida como “*mania de*”:

[...] compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças, compartilhar ausências [...] de ver no todo a parte ou o inverso – na parte o todo [...] de ver a teoria na prática e a prática na teoria de ver a possibilidade na utopia e a utopia na possibilidade [...] de tornar o uno múltiplo e o múltiplo uno e de tornar o anônimo identidade e a identidade, novo anônimo [...] (FAZENDA, 2012, p. 120).

De acordo com Fazenda (2012, p. 85), “nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa de construção de um conhecimento mais elaborado”. O diálogo com os parceiros, com os alunos e com a própria prática abre a possibilidade de “trocas intersubjetivas” que estimulem o autoconhecimento sobre as práticas de cada um e contribui “para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.” (FAZENDA, 2012, p. 79).

Contudo, percebemos, ainda que de forma incipiente, a prática e a atitude interdisciplinar na Educação Infantil em falas das entrevistadas, que trouxeram situações de troca, de mudança de atitude, de reflexão crítica e teórica, de diálogo com seus pares (teóricos, colegas de trabalho, crianças), no respeito às especificidades das crianças, na busca de um trabalho inovador e intencional, na humildade demonstrada por alguns em reconhecer as falhas e limitações em suas práticas e processos formativos. No reconhecimento de que não estão prontas e acabadas, assim como seu conhecimento. Na percepção das múltiplas potencialidades, linguagens e expressões do universo infantil. A fala de ST3 ilustra com propriedade essa percepção:

Percebo que há uma prática interdisciplinar na Educação Infantil mediante a interação entre as várias profissionais que atuam nessa etapa. Cada uma desempenha sua função, porém, pensando em um bem maior coletivo que seria a educação das crianças. Os professores regentes também buscam um trabalho interdisciplinar visando articular as diversas áreas de conhecimento dentro de um contexto. Dialogando com os professores especialistas para que as crianças percebam que as áreas do conhecimento têm suas especificidades, mas podem conversar entre si, assim como os sujeitos. Na Educação Infantil a parceria e o diálogo parecem fácil na ideia, mas na prática envolve humildade para reconhecer a importância do que o outro traz consigo. (ST3).

Entretanto, verificamos também que há um longo caminho a ser percorrido no alcance dessas características no cotidiano da Educação Infantil, já que algumas falas também revelaram as dificuldades e lacunas nesse processo, como, por exemplo, práticas preparatórias para o Ensino Fundamental e o desconhecimento do brincar como uma atividade inerente à infância e ao desenvolvimento infantil. Portanto corroboramos a fala de ST3, quando, ao falar sobre a prática interdisciplinar na Educação Infantil, assevera que esta “ainda é um desafio”! Esse é também, um desafio para os processos de formação inicial e continuada.

Ressaltamos que seria necessário adentrar ainda mais os contextos pesquisados, observar as práticas dos docentes e as relações estabelecidas com as crianças, seus pares e a comunidade escolar, visando a apreender com maior profundidade os aspectos de sua atuação e prática interdisciplinar. Isso seria um desafio para uma nova pesquisa.

Entretanto, a análise da categoria 1 e desta categoria permitiu-nos identificar que a formação, a prática e a atuação do professor da Educação Infantil caminham para a construção da identidade do docente. Isso direcionou o olhar da pesquisadora para essa questão, visando a pensar sobre como essas categorias têm culminado na construção de identidades docentes críticos, reflexivos e interdisciplinares - empreitada à qual nos dedicamos na categoria a seguir.

3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade docente emergiu como categoria de análise nessa investigação, na medida em que esta é construída ao longo da vida e da carreira dos docentes. É, portanto, fruto das experiências pessoais, de vida, de formação, da atuação e da prática dos professores. Concepções, convicções, valores e crenças dos docentes são constituídos e construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envoltos pelas subjetividades de cada um, num tempo e espaço coletivo e mutável.

Nesse sentido, conforme indica Nóvoa (1995b), a identidade docente é produzida na vida pessoal e profissional, é um processo contínuo, muitas vezes contraditório e complexo. Não é linear e finito, mas um processo *em construção*. Na dinamicidade das ações pessoais e profissionais dos docentes é que se processam as identidades:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de

construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Tendo em vista essa dinamicidade do processo identitário, é preciso ressaltar que o professor é um sujeito social, histórico e cultural. Desse modo, Mello (2014, p. 19) argumenta que os docentes vão produzindo seus modos de ser e agir por meio de suas histórias de vida, que são tecidas no entrecruzamento do seu tempo e espaço social, cultural, econômico e político, situado historicamente. As “ações e atitudes desencadeadas são resultantes de suas vivências, aprendizagens que vão delineando uma nova identidade”.

Gomes (2013, p. 32) defende o uso do termo *identidades* ao invés de identidade no singular, pois entende que esta “é sempre produzida na relação com o ‘outro’ presente em diferentes círculos sociais, constituindo uma condição que pode ser alterada”. A identidade se encontra dialeticamente sendo produzida, mantida, cristalizada, modificada ou ainda remodelada pelas relações sociais.

Segundo Hall (2005), a identidade como algo estável e unificado não existe mais na contemporaneidade. O âmbito das relações cada vez mais complexas, impostas pela pós-modernidade, nas quais a descontinuidade, a pluralidade, a carência de fundamentos, a diversidade e a incerteza nas ciências, nas artes, na filosofia, tomam frente, influencia a construção das identidades (PEREZ GOMEZ, 2001). A identidade torna-se assim uma “celebração móvel”, conforme referenda Hall (2005, p. 12):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de “um” coerente. Dentro de nós há de haver identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Essa configuração exige que o professor tenha cada vez mais convicções e atitudes fortalecidas, para não se perder no seu fazer profissional, agindo de forma passiva e acrítica. Justamente, nesse sentido, é que a formação - compreendida por Gomes (2013, p. 55) como “ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais” –

se torna um dos elementos fundamentais no que tange ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Gomes (2013, p. 40), sobre esse aspecto, argumenta que o professor não está pronto ao concluir o curso de formação inicial. Nessa direção, ao longo do exercício profissional, as diversas situações vivenciadas vão requerer dele “referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador(a), inserido em determinado contexto sociocultural”.

Nesse mesmo raciocínio, Marcelo Garcia (2009, p. 7), ao entender o desenvolvimento profissional como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”, afirma que a identidade profissional é um elemento inseparável desse desenvolvimento - assim como tantos outros fatores que afetam a sua construção (como a escola, as reformas e os contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Marcelo Garcia (2009, p. 15) ainda salienta que o processo de desenvolvimento profissional objetiva promover a *mudança*. Nesse sentido, assume um caráter intencional no qual o planejamento de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes consiga, também, construir identidades docentes que vislumbrem a reflexão crítica e a transformação das realidades e atinjam a meta da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995b, p. 15) vai dizer que o professor, na construção de sua identidade profissional, percorre um caminho tridimensional: de *adesão* a um conjunto de valores e princípios, no qual adota projetos comuns a outros docentes, realizando investimentos positivos nas potencialidades das crianças e dos jovens; de *ação*, ao selecionar maneiras de agir, na tomada de decisões de cunho pessoal e profissional; e de *autoconsciência*, com a reflexão sobre a própria ação como o esteio de todas as decisões.

Ao transpormos essas considerações para o contexto da Educação Infantil, percebemos que os dados teóricos e empíricos desta pesquisa indicaram que as transformações no contexto social, econômico, cultural e político, com o advento da pós-modernidade, as mudanças nas políticas públicas para a Educação Infantil, no olhar sobre a criança, nas relações de cuidar e educar, e sobretudo, na relevância da formação e a valorização do professor que atua com a

criança de 0 a 5 anos, reverberam para processos formativos que desenvolvam a identidade de docentes como críticos, reflexivos e interdisciplinares.

Profissionais estes que, diante das incertezas e das mudanças, dos desafios únicos impostos pela atuação junto às crianças, assumam uma postura de responsabilidade, de busca, e comprometimento com seu próprio desenvolvimento profissional, com sua autoformação (NÓVOA, 1995b), sendo capazes de ler e interpretar criticamente seu contexto - à luz de uma sólida formação teórica - e agir coerentemente, visando modificá-lo. Verificamos esses aspectos nas falas de SC1 e SC3, ao retratarem a postura do professor para atuar no cotidiano da Educação Infantil e defenderem a necessidade de um profissional crítico e reflexivo.

Um profissional crítico reflexivo é aquele que acredita não estar pronto e acabado. Busca e amplia sempre o conhecimento e novidades. Não aceita tudo [imposições do contexto], questiona. Reflete teoricamente e consegue, por meio disso, repensar a sua prática e seu cotidiano, transpondo a teoria. (SC1).

Profissional que consegue pesquisar pois ele consegue ler acerca do trabalho que está sendo realizado. Ele vê todo esse cenário que ele está atuando e ele consegue olhar para o seu trabalho e perceber os erros que ele precisa avançar, não como se ele fosse denegrir a imagem dele como profissional, mas como uma melhoria do seu trabalho. (SC3).

Corroboramos Mello (2014) ao defender que os sujeitos em processo de formação precisam compreender o que fazem e por que o fazem, captando as contradições da realidade em que vivem para enfrentá-las e tomar decisões coerentes com seus princípios, teorias e contextos.

Há então que se considerar que, os profissionais da educação buscam um curso de formação continuada, não somente para sua atualização perante as mudanças educacionais que ocorrem constantemente, mas também para acompanhar essas modificações mutáveis da educação, qualificando-se mais para melhor atender as necessidades das instituições em que atuam. (MELLO, 2014, p. 19).

Isto posto o resultado do trabalho desse profissional “é um reflexo direto de sua identidade, uma vez que essa influencia na sua prática diária”. No entanto, a busca da formação é imprescindível, na medida em que as mudanças que ocorrem na sociedade são constantes, inferindo também nessas influências refletidas pela identidade. É preciso entender que a “identidade é uma questão política, a pessoa interage mediante o contexto social e, nesse meio, transforma-se e recria sua prática”. (MELLO, 2014, p. 19).

A reflexão crítica teórica emanada pela formação nessa via é essencial, não só para a análise dos fatores que levam a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais. Ela é fundamental para levar os docentes à compreensão de si mesmos como profissionais. É essencial para possibilitar a intervenção e a transformação das realidades. Mas, sobretudo, é fundamento da necessidade prática, pois, conforme afirma Pimenta (2012), o saber docente não é fruto apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da Educação.

Identificamos a valorização da reflexão crítica e teórica nos processos de formação como chave para repensar a atuação docente, vislumbrar mudanças de concepções, compreensão da profissionalidade e intervenção nos contextos, nas falas a seguir das entrevistadas:

A teoria ajuda a ter uma postura mais crítica em relação a sua postura, a seu contexto, e a repensar sobre sua prática. O professor, para ter uma postura crítica, precisa de embasamento teórico. (ST1).

A reflexão crítica é primordial para que o profissional se constitua, reflita, estude e procure formação, fazendo assim que sua prática se transforme. O professor crítico reflexivo faz com que a mudança aconteça. (ST2).

A partir da reflexão teórica e prática, o profissional pode mudar concepções. Eu preciso que minha teoria reflita e fundamente lá na minha prática, não é somente no discurso, mas na ação também. (ST3).

A formação e a reflexão teórica contribuem para que o professor assuma uma postura mais crítica, perceber que não está pronto e acabado, questionar e repensar a prática por meio da reflexão. E mudar. (SC1).

Isso contribui, o profissional se torna mais crítico, reflete e pesquisa acerca do trabalho que está realizando. Percebe onde precisa avançar. (SC3).

Através das formações podemos nos tornar um profissional que tenta a mudança. Que reflete teoricamente. Isso ajuda a gente a ter uma visão mais desconfiada do nosso cotidiano, das políticas e tal. (SP2).

Contribui para que o profissional passe a refletir, entender, ter conhecimento para debater com base e segurança. (SP3).

Mello (2014, p. 19) acredita que o processo de formação continuada deve possibilitar aos profissionais a revisão de seus modos de ser e agir, por meio da reflexão crítica. O diálogo com os profissionais nos processos formativos se constitui “como mecanismo para uma representação dos seus saberes acumulados, suas preocupações e experiências de vida”, e contribui para a “autoformação, pois a reapropriação de saberes lhe fornece um sentido de vida e identidade”. Confirmamos esse pensamento na seguinte fala de SP1: “A formação é a

hora em que sentamos, refletimos sobre nossa prática e buscamos melhorar, crescer e desenvolver profissionalmente”.

Nessa perspectiva, Gomes (2013, p. 64) reverbera a necessidade de apoio e incentivo a processos formativos nos quais “o trabalho coletivo e a reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliada à problematização destas últimas” contribuam para “romper com algumas práticas cristalizadas” e rever as identidades docentes. SP1, SC1 e SC2 exemplificam em suas falas situações nas quais os processos de formação continuada possibilitaram, por meio da reflexão crítica e teórica e da problematização de práticas docentes, a ruptura de conceitos e ações cristalizadas.

Eu fui a uma formação que falava sobre a aprendizagem lúdica, para não se tornar aquele aprender maçante cansativo, então eu passei a introduzir músicas, brincadeiras, sabe, dentro do conteúdo no contexto se tornando interdisciplinar. O resultado com as crianças foi impressionante, eu vi o quanto eu estava perdendo quanto voltei e problematizei as minhas ações, e as crianças também. Isso me fez querer buscar mais conhecimentos e ousar novas práticas. (SP1).

Vou citar aqui a pedagogia de projetos. Ao ser implantada na rede, houve muita resistência dos professores, porque não acreditaram que funcionaria, que iria dar certo e, a partir do momento que os profissionais incluíram na prática essa pedagogia, que houve as formações, ele começou a alterar a prática e começou a ter um novo olhar sobre isso e passou adotá-la. E hoje eles amam trabalhar com projetos. Assim, percebe-se que, através da formação, o professor mudou o olhar sobre a situação. (SC1).

Os professores tinham dificuldades em trabalhar com os blocos lógicos. Nós organizamos uma formação onde nós trabalhamos com jogos e outras perspectivas sobre o tema. E algumas semanas depois, passeando pelo CEINF, eu observei que todos estavam empenhados em fazer, em organizar e utilizar os joguinhos. Porque muita coisa tem que partir do professor mesmo, né! E utilizando mesmo os blocos porque eles ficavam guardados no armário até então e assim, a partir daquela semana, eu percebi que eles estavam se interessando nisso. Pois os blocos não desenvolvem só a questão matemática, eles desenvolvem também a linguagem oral da criança; então, eu percebi uma melhora muito grande. E eles também relataram isso. (SC2).

Nos CEINFs o espaço físico nem sempre é apropriado para o atendimento das crianças pequenas. A diretora e a coordenadora sempre reclamavam disso. Depois de muitas conversas, idas e vindas e das formações, elas construíram um solário, com verbas próprias da instituição. Em outras situações, coisas simples como o parquinho com pneus e recicláveis. Em outro CEINF fizeram uma brinquedoteca. Então percebemos isso, sabe, que as formações, a reflexão teórica e crítica têm ajudado, têm sido um ponto positivo nessa questão de mudanças na prática. Apesar de batermos de frente com essa legislação retrógrada que nós temos e tal, as professoras têm revisto suas práticas como, por exemplo, permitir que as crianças trabalhem

em grupos, diminuir os números de berços para que as crianças se movimentem. Nós percebemos as mudanças. (ST3).

Os depoimentos das falas das entrevistadas demonstram que é necessário um constante exercício de reflexão crítica sobre suas práticas, que colabore com sua formação e desenvolvimento profissional. É preciso, ainda, reconstruir cotidianamente a identidade pessoal, tendo em vista a identidade profissional. Cabe então ao professor investir continuamente em sua formação pessoal e profissional, buscar autonomia intelectual que lhe permita agir com determinação, segurança e ousadia nos seus espaços de atuação (NÓVOA, 1995b). Pois tornar-se um professor da Educação Infantil “é revestir-se de múltiplas possibilidades e sólida formação.” (ANDRADE, 2014, p. 49).

Identificamos, então, nos discursos dos sujeitos, que a prática precisa estar fundada nas teorias e nas pesquisas, no aprofundamento, nos estudos, nas atualizações, visando a romper com o imprevisto e com ações incertas aparentemente advindas de receituários infundados, nos quais o professor torna-se um mero executor de tarefas previamente definidas, sendo desconsiderado o seu protagonismo como investigador a qualidade de autônomo, pertencedor de ideias e iniciativas (TARDIF, 2014).

Foi interessante perceber que as entrevistadas relataram a formação como importante mediadora no desenvolvimento de suas identidades docentes como profissionais críticas e reflexivas, capazes de intervir em suas realidades. Assim, quando solicitamos que elas escolhessem uma palavra que representasse o que compreendem por formação, percebemos que, na visão das entrevistadas, esta remete a “APRENDIZAGEM” (SP1, SC1, SP3), “CONHECIMENTO” (SC2, ST3), “REFLEXÃO” (SP2), “MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO” (ST1, ST2, SC3).

Verificamos, nessas concepções, que as entrevistadas percebem a formação como um processo contínuo, que promove a desestabilização do que está posto, a reconstrução e a reinvenção de posturas e identidades, por meio do conhecimento e da reflexão, que é teórica e prática, pessoal e profissional.

Acreditamos que o professor de Educação Infantil, enquanto intermediador e organizador de ações pedagógicas, “precisa considerar que a atitude reflexiva é um processo que é contínuo e infinito, que pressupõe constantes transformações, correções de rota, autocrítica e autoavaliação.” (ROJAS, 2009, p. 45). Nesse processo, que é também processo de construção identitária, é preciso que esse profissional seja capaz de exercer o seu protagonismo e sua autoria sobre o seu processo formativo, assumindo assim sua identidade

profissional, em meio à luta pela valorização de sua profissionalização, por condições dignas de trabalho e qualificação profissional, por meio de um esforço que é também individual, na busca de redefinir o seu papel no cenário atual da Educação Infantil (ANDRADE, 2014). A fala de SP3 representa com propriedade o papel do professor e a sua autoria e autonomia no processo de revisão de si e de sua ação: “A formação dá o suporte para mudar nossa concepção e cabe a nós trabalhar e mexer com nossas concepções.” (SP3).

Concordamos com Kramer (2005, p. 224), ao afirmar que “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Na perspectiva dessa autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política é um processo contínuo, ininterrupto, pois trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

Nessa mesma direção, Oliveira, Z. (2010, p.16) destaca que “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade”. Desse jeito ela enfatiza que o processo de construção da profissionalização dos professores que atuam com crianças é coletivo e ocorre ao longo de sua atuação. A experiência e a aprendizagem vivenciadas no contexto educativo e nas formações contribuem significativamente para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, assim como para a construção de identidades docentes, como críticos, reflexivos e interdisciplinares, conforme indicaram as falas das entrevistadas.

Entretanto, julgamos necessário apontar alguns desafios impostos ao desenvolvimento profissional, da autonomia e da construção de identidades docentes como críticos, reflexivos e interdisciplinares no contexto da Educação Infantil. Desafios esses emanados da análise dos processos de formação dos professores, que foram perceptíveis nesta pesquisa.

Como discutimos nas categorias anteriores, ainda que, nos municípios pesquisados, os processos de formação continuada sofreram mudanças visando a alcançar melhorias, especialmente no que tange à escuta e envolvimento dos docentes como protagonistas nas formações, identificamos que essas práticas ainda são incipientes e insatisfatórias. E que muitas vezes os processos formativos acabam ficando focalizados nas figuras dos gestores institucionais e municipais, ocorrendo de forma esporádica e desconexa com as reais necessidades impostas pelos docentes e seus cotidianos de trabalho.

Essa percepção nos levou ao seguinte questionamento: Como os professores vão construir suas identidades como críticos, reflexivos e interdisciplinares e atuar como

transformadores de seus contextos, se os processos de formação ainda os mantêm alienados e os conduzem ao isolamento e à acriticidade? Como formarão crianças, cidadãs autônomas, capazes de ler, interpretar e agir ativamente na mudança de seus contextos sociais?

Perez Gomez (2001, p. 169), sobre esse aspecto, alerta que

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoio afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.

Argumentamos que somente uma formação sólida, que conceda aos professores a construção de sua autonomia profissional - a qual por sua vez é construída num processo relacional dos docentes com suas realidades de trabalho, na interlocução com seus pares e demais envolvidos no processo educacional - é que o professor poderá ter a firmeza e a convicção necessárias que lhe assegurem o domínio de situações na busca de alcançar objetivos perante os conflitos emergentes dos contextos externos e internos.

Destarte, ao exercitar a reflexão crítica, o docente liberta-se e emancipa-se, rompendo com visões cristalizadas, acríticas, de pressupostos, tradições e costumes não questionados, das formas de coerção e dominação e de distorções ideológicas que tais práticas acarretam. Isso requer

[...] uma crítica rigorosa dos modos de pensamento e de ação, para identificar a forma pela qual foram ideologicamente distorcidos, bem como uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações e nos permitam realizar formas de viver mais racionais, justas e satisfatórias. (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Finalmente, esse processo requer também a metamorfose dos processos de formação inicial e continuada, no sentido de que estes passem a contemplar, nos espaços institucionais, espaços de convivência e troca entre pares e criar condições materiais, de tempo e espaço, promotores de identidades profissionais que favoreçam, por sua vez, o acesso ao conhecimento e à cultura, estimulando práticas e identidades interdisciplinares.

Palavras Finais

*"Somos assim. Sonhamos o voo,
mas tememos as alturas.*

*Para voar é preciso amar o
vazio. Porque o voo só
acontece se houver o
vazio. O vazio é o espaço da
liberdade, a ausência de
certezas. Os homens
querem voar, mas temem
o vazio. Não podem viver
sem certezas. Por isso
trocam o voo por gaiolas.*

*As gaiolas são o lugar
onde as certezas moram."*

(ALVES, s.d.)



PALAVRAS FINAIS

Redigir as palavras finais deste estudo, não foi uma tarefa fácil. Concluir uma pesquisa não significa colocar um ponto final, mas sim abrir-se a possibilidades de novos aprendizados, desafios e caminhos a serem trilhados. Ainda mais quando a temática que nos move e inquieta é a FORMAÇÃO, entendida como um processo ininterrupto que permeia toda a trajetória pessoal, profissional, histórica, cultural e social dos sujeitos.

Formação a que aludimos ao longo deste estudo, utilizando como metáfora a borboleta, ser em constante FORMAÇÃO, MUDANÇA, TRANSFORMAÇÃO, APRENDIZAGEM. Esta etapa da pesquisa representa, nesse aspecto, não o fim, mas, metaforicamente a plenitude da vida da borboleta em sua fase adulta. Reflete o NASCEDOURO de novas ideias, CONCEITOS, CONHECIMENTOS, REFLEXÕES, possibilitados por NOVOS VOOS, NOVAS POLINIZAÇÕES, pelo RECOMEÇO de NOVOS CICLOS - estes, suscitados pelas APRENDIZAGENS que a pesquisa nos despertou enquanto pesquisadora, viabilizados pelo AUTOCONHECIMENTO e pela construção de uma IDENTIDADE PROFISSIONAL, PESSOAL e FORMATIVA.

Nos remontando a Rubem Alves (s.d), “sonhamos o voo”, ou melhor, sonhamos continuar voando, estabelecendo parcerias, descobertas, novos horizontes, novos jardins e polinizações. Desse modo, apresentamos algumas reflexões - não *certezas* - construídas ao longo do *vazio* e do *espaço da liberdade* vivenciados no decorrer desta investigação. A dinâmica da pesquisa qualitativa realizada voltou nossa preocupação muito mais para o processo do que para o produto.

Destarte, a partir do objetivo traçado de analisar os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como contexto os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, percorremos uma trajetória sistemática de organização desta pesquisa.

Buscamos primeiramente re(construir) a trajetória da Educação Infantil e da formação de professores, por meio da revisão bibliográfica. Isso nos possibilitou compreender os caminhos, as lutas, os avanços e os retrocessos no decorrer da história, em relação às concepções de infância, o olhar para a educação da criança, o perfil do profissional para atuar nessa etapa e as políticas públicas voltadas para esse segmento e para a formação dos seus profissionais.

As tramas tecidas nos permitiram evidenciar que o atendimento da criança pequena esteve historicamente arraigado a práticas assistencialistas, filantrópicas e médico-higienistas.

Identificamos também a dualidade histórica apresentada no atendimento da criança de 0 a 5 anos, na qual o trabalho docente esteve voltado ora para práticas assistencialistas, de cuidado, higiene e proteção da criança, ora compensatórias, visando a evitar e/ou “prevenir” lacunas possíveis no processo de alfabetização previsto para as etapas posteriores do Ensino Fundamental.

Essa dualidade revelou-se por sua vez na indefinição do perfil do professor da Educação Infantil, repercutindo também nos processos formativos, já que pouca relevância era atribuída à formação do professor para atuar com crianças pequenas, sendo que, para o exercício dessa função, bastava ao profissional ter características maternas.

Ao buscarmos a compreensão da formação tendo em vista seu movimento dialético de produção como um fenômeno histórico e social, identificamos que a industrialização e a consolidação do capitalismo e do neoliberalismo influenciaram a formação dos professores, culminando em modelos formativos pautados na racionalidade técnica. Os avanços nos estudos e nas pesquisas demonstraram, entretanto, a insuficiência desses modelos para formar profissionais capazes de refletir e atuar criticamente sobre seu contexto de ação e efetivar práticas que colaborassem para a melhoria da qualidade na educação. Essa realidade repercutiu na fertilidade de políticas, programas e propostas de formação continuada elaboradas no final da década de 1980 e início dos anos 1990, muitas dessas de caráter emergencial.

No caso da Educação Infantil, constatou-se que a mudança no olhar voltado para a criança, as lutas e os movimentos sociais, assim como as pesquisas realizadas trouxeram como resultados avanços na consolidação de políticas públicas para a Educação Infantil e a formação de seus profissionais. A LDBEN 9.394/96 representou um marco histórico ao reconhecer esse segmento como a primeira etapa da Educação Básica e ao estipular a obrigatoriedade da formação do profissional para atuar na área.

Nesse ínterim, diversos documentos foram publicados pelo MEC, indicando o perfil do professor para atuar na educação de crianças pequenas e subsidiar o trabalho docente nesse segmento. O reconhecimento e a valorização de práticas que respeitem as especificidades da criança revelaram a necessidade de se repensar a formação inicial e a continuada do professor de Educação Infantil. Em se tratando da formação continuada, esta ganhou destaque como uma importante aliada na melhoria da educação ofertada.

Ressaltamos que, mesmo com muitos avanços na área da Educação Infantil e na formação de professores, ainda é grande a necessidade de discussão e materialização de propostas, estudos e pesquisas que valorizem a infância em sua singularidade e a oferta de

uma Educação Infantil de qualidade; assim como a formação dos professores deve ser valorizada e viabilizada tanto na formação inicial quanto na formação continuada, como um direito da classe dos professores, no sentido de formar uma identidade enquanto intelectual, crítico e transformador por meio da vivência da práxis.

O mergulho nos contextos dos municípios pesquisados e as falas das professoras, das coordenadoras pedagógicas e das técnicas responsáveis pela Educação Infantil das SEMECs entrevistadas foram reveladores da configuração da atuação e da formação docente na Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul. Desse modo, a partir da análise das três categorias oriundas do processo de Análise de Conteúdo, foi possível pontuar questões relevantes identificadas nessa investigação.

A pesquisa revelou que nos três municípios investigados a integração da Educação Infantil às Secretarias Municipais de Educação e sua desvinculação do setor de Assistência Social é um fato recente. Desse modo, identificamos ainda estar presente a dualidade entre práticas assistencialistas e preparatórias na Educação Infantil. Em suas falas, as entrevistadas, apesar de reconhecer os processos de cuidar, educar e brincar como indissociáveis, revelaram que ainda persistem práticas de educação compensatória, estimuladas pelas próprias exigências institucionais, dos familiares e especialmente das políticas públicas e avaliações externas realizadas pelo Governo Federal.

Quanto à oferta e ao atendimento na Educação Infantil, identificamos que o atendimento integral das crianças de 0 a 3 anos ainda é um desafio para os municípios, já que a grande procura acaba interferindo no não atendimento, ou no atendimento com a qualidade comprometida, das crianças dessa faixa etária. Identificamos também que no município de Água Clara a relação professor/aluno é um desafio no cotidiano dos docentes e para a efetivação de práticas de qualidade.

Há um alto índice de profissionais contratados, o que interfere por sua vez na continuidade de ações formativas devido à alta rotatividade de professores. Esse dado nos revelou a emergência de concursos públicos voltados para a efetivação de professores da Educação Infantil.

Em relação aos recursos financeiros, identificamos que, apesar do repasse para a educação ser maior no município de Paranaíba, em Água Clara, proporcionalmente, há um maior investimento voltado para a etapa da Educação Infantil, tal como há uma maior valorização profissional em termos salariais. Esse fator nos permite inferir que os processos de gestão administrativa e orçamentária influenciam a qualidade da Educação. E que os

recursos financeiros, apesar de interferirem, não são determinantes da qualidade dos processos formativos.

Sobre a formação inicial dos professores, identificamos que a maioria possui formação específica em Pedagogia e especialização. Portanto, esse pode ser um indício que influi positivamente na qualidade da educação oferecida para as crianças. Entretanto, poucos profissionais dão seguimento à formação em nível de mestrado e doutorado em Educação, denunciando assim a necessidade de investimento pessoal dos profissionais em sua formação, assim como a de valorização dos indivíduos que buscam essas carreiras.

A formação inicial é entendida como essencial para a preparação profissional docente na medida em que deve permitir a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que colaborem para a atuação do professor no cenário complexo, novo e incerto: a sala de aula. No entanto, nas entrevistas realizadas, essa etapa da formação foi apontada como incipiente, disciplinar e teórica, possibilitando pouca relação com a prática. Dessarte todos os sujeitos da pesquisa, apesar de reconhecerem a contribuição da formação inicial para sua atuação, no sentido de oferecer subsídios teóricos, apontaram a imprescindível necessidade da formação continuada, especialmente no lócus de suas instituições, visando a contemplar questões emergentes ao longo da trajetória profissional e os desafios oriundos da atuação com as crianças.

No que tange à formação continuada, principal enfoque da pesquisa, percebemos que esta não ocorre como política nos municípios pesquisados, não envolvendo condições para sua efetivação, valorização salarial, dentre outros aspectos. Contudo, é oferecida pelos três municípios, ocorrendo de forma dual: centralizada na figura da SEMEC e descentralizada no contexto dos CEINFs.

A formação oferecida pela SEMEC ocorre de forma descontínua, na maioria das vezes em encontros pontuais, nos quais são discutidos assuntos generalistas, não atendendo, por sua vez, as reais necessidades dos professores e seus cotidianos de trabalho. As discussões realizadas nesta pesquisa enfatizaram a necessidade de ruptura com práticas formativas ocasionais e pontuais, as quais não conseguem consolidar práticas críticas e reflexivas, rumo à construção da identidade e da autonomia docente e, conseqüentemente, a transformações nos contextos institucionais.

Pouca voz é dada aos profissionais envolvidos nos processos formativos. Na maioria das vezes, as temáticas abordadas são elencadas pelos secretários municipais de Educação, técnicos da Secretaria e gestores institucionais, pautados em suas percepções sobre as lacunas nas práticas docentes. Sobretudo no município de Água Clara foi possível identificar um

processo mais democrático, no qual a participação e a escuta das expectativas dos professores em relação às temáticas a serem abordadas revelaram-se como avanços na formação continuada.

Especialmente em Paranaíba, as entrevistas indicaram que não foi oferecida formação continuada aos professores da Educação Infantil, na medida em que a formação foi voltada para os coordenadores pedagógicos visando ao repasse dos aprendizados para os professores nas suas instituições de atuação. Porém, conforme relatado, a maior parte dos repasses não ocorreu.

Notamos a falta de convênios e parcerias com as universidades na oferta da formação continuada. Esse fator pode reverberar a dificuldade de transposição teórica para a prática docente. Apontamos ainda a necessidade de se estreitarem os vínculos e as parcerias entre as instituições e a universidade, com a criação de grupos de estudos e pesquisas, que assumam como ponto de partida as demandas apresentadas pelas crianças, seus familiares e a comunidade escolar, já que essas têm se revelado como importantes alternativas na formação docente, no desenvolvimento da identidade e para a consolidação de práticas de qualidade dos profissionais da Educação Infantil.

Em relação à formação descentralizada realizada nos CEINFs foi possível perceber que esta ainda é uma prática recente a ser consolidada. Por conseguinte, fica a cargo dos coordenadores pedagógicos, os quais nem sempre possuem formação e experiência suficientes para exercer tal atividade.

A rotatividade dos cargos de gestão, as interferências políticas, a indicação de cargos de confiança, a falta de compromisso e as dificuldades do cotidiano de trabalho foram fatores apontados como determinantes negativos no processo de formação continuada dos professores. Estes também denunciaram em seus depoimentos que as condições e a jornada dupla de trabalho, assim como o tempo destinado à formação, comprometem sua participação em todos os encontros de formação continuada. Esses aspectos desnudaram a necessidade de repensar tanto as políticas públicas quanto as condições de trabalho docente e em que ocorrem as formações continuadas.

Todavia, as entrevistadas sinalizaram em suas falas que as formações realizadas no CEINF são mais pertinentes do que as realizadas pela SEMEC, pois contemplam as reais necessidades que emergem cotidianamente no fazer com as crianças, as realidades de seus contextos, e oferecem possibilidades de solucionar as problemáticas das instituições. Também se constituem num espaço de trocas e compartilhamento de ideias, espaço de ouvir a voz do outro e a própria voz, num movimento de reflexão crítica coletiva. Imbernón (2010, p. 66)

declara que o trabalho coletivo, a colaboração entre pares é um movimento que pode auxiliar a compreensão da complexidade do trabalho docente e oferecer caminhos mais pertinentes aos desafios da prática.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada de formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

Nessa via, destacamos que a escuta dos docentes é necessária, contudo, não é suficiente para tornar os processos formativos democráticos, propiciadores de práticas autônomas, críticas e reflexivas, assim como as transformações nos seus contextos institucionais de ação e na qualidade das práticas e relações desenvolvidas com as crianças.

Destarte, mesmo que contemplando mais os interesses dos professores e suas vozes, a pesquisa denunciou a necessidade de consolidação de processos formativos nos CEINFs, aliados ao Projeto Político-Pedagógico envolvendo os professores como protagonistas, desde a elaboração à execução das formações. Isso possibilita aos profissionais o exercício de sua emancipação e a autonomia perante seus processos formativos e viabiliza a construção de identidades docentes como críticos reflexivos capazes de agir na transformação de seus contextos reais, já que, conforme apontando por Nóvoa (1995a) nessa investigação, a formação não pode basear-se na acumulação de cursos, mas se constrói por meio da reflexividade crítica do professor sobre sua ação, o que vislumbra a possibilidade de (re)construção permanente de sua identidade profissional, pessoal e institucional.

A pesquisa revelou que a formação continuada é compreendida como uma alternativa que contribui para a prática docente na Educação Infantil. As falas dos sujeitos indicaram o processo formativo como um potencializador de mudanças de posturas, concepções e práticas. A mudança, todavia, se mostrou como um processo lento, que exige envolvimento pessoal e coletivo e a compreensão de seus contextos pelos docentes.

Nesse processo, a tomada de consciência e o reconhecimento das limitações são essenciais para a revisão de atitudes e o posicionamento perante o mundo e para o restabelecimento de um equilíbrio comprometido e coerente. Nóvoa (1995a) também ressaltou esses aspectos ao afirmar que, não que haja a mudança do professor, mas é preciso a mudança de seus contextos institucionais de atuação. Por isto a mudança também deve

ocorrer nos processos formativos, no sentido de romper com a incorporação passiva e acrítica de conceitos, ideias e valores da cultura dominante (PEREZ GOMEZ, 2001). Contudo, a pesquisa denunciou ser preciso que a formação vislumbre possibilidades para a construção da identidade docente como um ser crítico, reflexivo, intelectual, interdisciplinar e transformador, capaz de romper com práticas e conceitos cristalizados.

A prática e a atuação interdisciplinar docentes foram aspectos revelados na pesquisa perante o desafio do desenvolvimento integral da criança. Na Educação Infantil, a necessidade de visão holística da criança, compreendendo-a em sua totalidade, direciona o pensamento para uma prática docente interdisciplinar. A interdisciplinaridade indispensável nesse contexto permite a tessitura da SUBJETIVIDADE na força da COLETIVIDADE, num ambiente no qual a TROCA, a PARCERIA, o RESPEITO, a HUMILDADE e a OUSADIA devem primar.

A interdisciplinaridade foi apontada como imprescindível no contexto da Educação Infantil mediante a necessidade de práticas que respeitem especificidades das crianças; a tríade educar, cuidar e brincar; a articulação de conhecimentos, linguagens, ações, experiências, contextos; e por fim, as metodologias e posturas necessárias para o cumprimento dessas tarefas pelo corpo docente.

Os sujeitos demonstraram compreender a importância da interação entre a criança, seus pares, seus entornos, os conhecimentos e as diversas linguagens que esta utiliza para se expressar, no desenvolvimento infantil. A brincadeira foi destacada como uma característica própria da infância, repleta de riqueza e de potencialidades de aprendizagem. Atitude interdisciplinar foi deflagrada nos relatos dos sujeitos sobre situações de troca, de mudança de atitude, de reflexão crítica e teórica, de diálogo com seus pares (teóricos, colegas de trabalho, crianças), no respeito às especificidades das crianças, na busca de um trabalho inovador e intencional, na humildade demonstrada por alguns em reconhecer as falhas e limitações em suas práticas e processos formativos.

Todavia, apesar de ser entendida como princípio indissociável no cotidiano da Educação Infantil, a concretização de práticas e de uma atuação interdisciplinar se revelaram como um desafio. Os relatos indicam a dificuldade de transpor as barreiras impostas pelo cotidiano, pelas concepções docentes e pelas públicas e avaliação externa como, por exemplo, a Provinha Brasil.

Foi possível identificar então que, apesar das formações e do reconhecimento da multiplicidade de aprendizados gerados pela interdisciplinaridade, persistem práticas preparatórias das crianças para o seu futuro ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

As pressões política e social sofridas pelas docentes que atuam, especialmente, nas etapas finais da Educação Infantil foram fatores que interferiram em suas práticas com as crianças, culminando em ações direcionadas para a alfabetização delas, contrapondo-se às reais especificidades da infância, defendidas ao longo deste estudo.

Pensar nas relações entre infância e cultura, no desenvolvimento infantil, na expressão das múltiplas linguagens das crianças e na abordagem interdisciplinar do conhecimento conduziu-nos à discussão do papel desempenhado pelo professor enquanto mediador desses processos na Educação Infantil. Identificamos que a formação, a prática e a atuação do professor da Educação Infantil caminham para a construção das identidades desses autores e atores.

Percebemos que a identidade docente é construída ao longo da vida e da carreira dos docentes, sendo fruto das experiências pessoais, de vida, de formação, da atuação e da prática dos professores. As transformações no contexto social, econômico, cultural e político, com o advento da pós-modernidade, as mudanças nas políticas públicas para a Educação Infantil, no olhar sobre a criança, nas relações de cuidar e educar e, sobretudo, na relevância da formação e a valorização do professor que atua com a criança de 0 a 5 anos reverberam para processos formativos que desenvolvam a identidade de docentes como críticos, reflexivos e interdisciplinares.

A pesquisa evidenciou que as entrevistadas entendem o processo de atuação, a troca entre os pares e as crianças e as formações realizadas como oportunidades de construção de suas identidades profissionais. A formação em especial é compreendida como um processo contínuo, que promove a desestabilização do que está posto; a reconstrução e a reinvenção de posturas e identidades por meio do conhecimento e da reflexão, que é teórica e prática, pessoal e profissional; a revisão de si e do outro e a releitura de sua ação.

Os dados apontaram que os processos de formação continuada possibilitaram, por meio da reflexão crítica e teórica e da problematização de práticas docentes, a ruptura de conceitos e ações cristalizadas por algumas profissionais entrevistadas. A reflexão crítica teórica emanada pela formação nessa via é essencial, não só para a análise dos fatores que levam a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais, mas para que os docentes compreendam a si próprios como profissionais e possam intervir, transformando suas realidades.

Isto posto, a pesquisa reverberou a necessidade da formação interdisciplinar visando à construção de identidades profissionais que, diante das incertezas e das mudanças, dos desafios únicos impostos pela atuação junto às crianças, assumam uma postura de

responsabilidade, de busca e de comprometimento com seu próprio desenvolvimento profissional, com sua autoformação. Formação que fortaleça a construção de sua identidade autônoma na leitura e na interpretação crítica de seu contexto, à luz de uma sólida formação teórica que direcione seu agir coerente no seu contexto de atuação, vislumbrando modificações de rota necessárias.

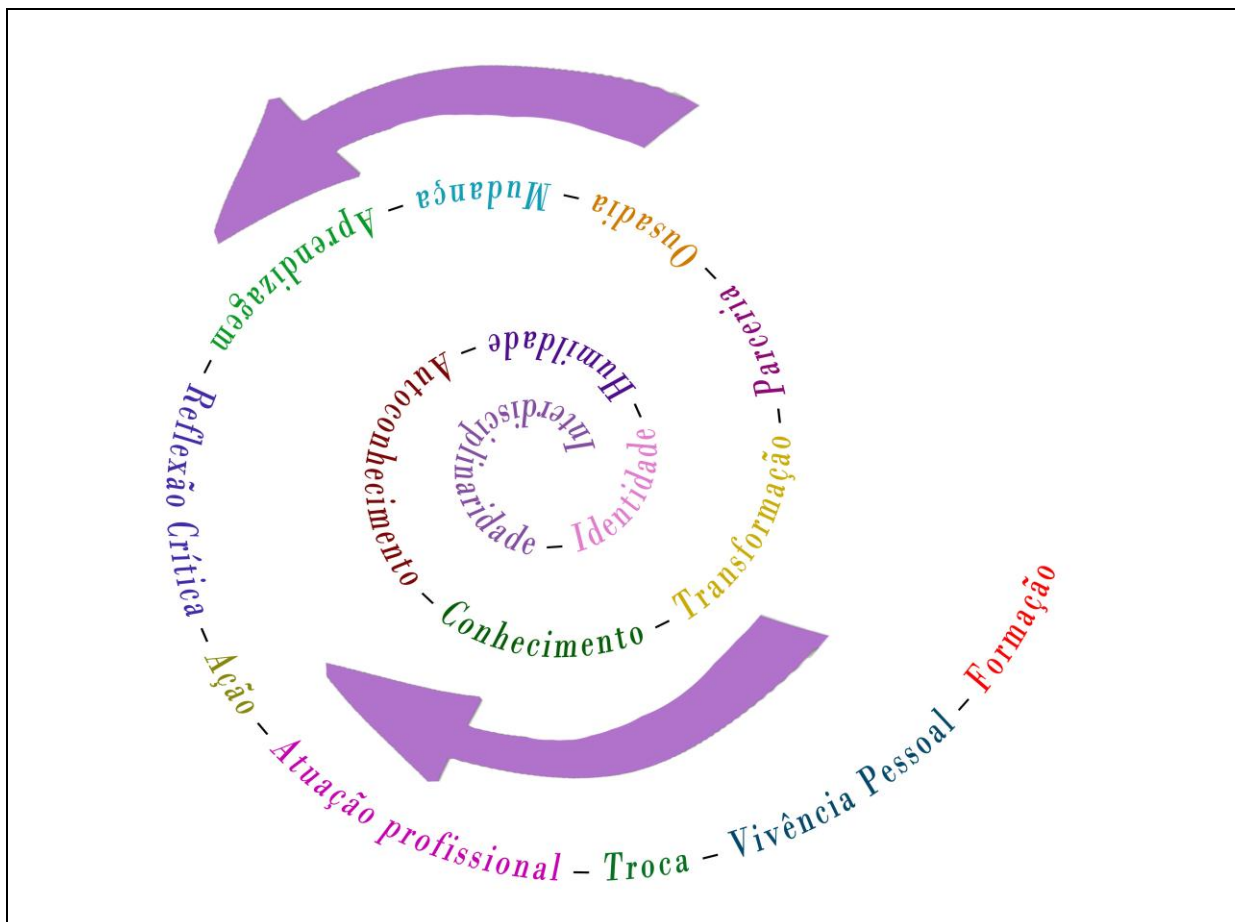
Acreditamos que o exercício da reflexão crítica, possibilitado pela formação sob a perspectiva da interdisciplinaridade, oferece ao docente possibilidades de libertar-se e emancipar-se, rompendo com visões cristalizadas, acríticas, de pressupostos, tradições e costumes não questionados, das formas de coerção e dominação e de distorções ideológicas. Fazenda (2012) já revelou, conforme apontado no decorrer desta pesquisa, que a interdisciplinaridade desencadeia a articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si, e conduz o professor em processo de formação ao exercício do autoconhecimento e do conhecimento em sua totalidade.

Esse processo requer a metamorfose dos processos de formação inicial e continuada, no sentido de que integrem espaços de convivência e troca entre pares, passando a criar condições materiais, de tempo e espaço, promotoras de identidades profissionais que favoreçam, por sua vez, o acesso ao conhecimento e à cultura, estimulando práticas e identidades interdisciplinares.

Requer, sobretudo, que os profissionais da Educação Infantil não se tranquem em gaiolas, não fiquem presos nas certezas, no comodismo, na mesmice, mas que, no cenário de múltiplas aprendizagens no qual se constitui a Educação Infantil, ousem as alturas. Estabeleçam caminhos que possam suscitar práticas e metodologias criativas. Percebam os princípios interdisciplinares como elementos de base para a formação de grupos de estudos no seio das instituições de Educação Infantil que facilitem a interpretação e a interpenetração da formação oferecida pelos municípios, e para a realização da sua autoformação participada. Princípios como a ousadia, o protagonismo e o compromisso para fazer o novo. A humildade na percepção daquilo que se necessita, para reinventar-se. O acolhimento do novo para um processo diferente. O respeito mútuo como possibilidade de parceria.

Na figura 3, elencamos a seguir palavras-chave que permearam a pesquisa e elucidaram as possibilidades de metamorfoses emanadas pelo processo de formação dos sujeitos. Nessa direção envolve aspectos de transformação de cunho subjetivo e coletivo. Tal qual ao movimento da borboleta, assemelham-se a um espiral que vai de dentro para fora e de fora para dentro, ininterruptamente.

Figura 3 – Representação metafórica do movimento de metamorfose emanado pela formação dos sujeitos.



Organização: Rodrigues, Laís de Castro Agranito, 2015.

Nessa acepção, finalizamos recomeçando. Lançando sementes de novas polinizações. Criando novas rotas e percursos de voos. Apontamos assim um desejo, um plano, que pode vir a ser concretizado, qual seja: a criação de um grupo de estudos e pesquisas no lócus das instituições de Educação Infantil nos municípios pesquisados. Visando a estreitar a relação teoria e prática e possibilitando, por meio da formação interdisciplinar, novas parcerias, construções e a consolidação da identidade pessoal, profissional, institucional e formativa dos docentes que representam a Educação Infantil em sua INTERDISCIPLINARIDADE.

REFERÊNCIAS

- AGRANITO RODRIGUES, Laís de Castro et al. The organization of the curriculum through projects approach in Early Childhood Education: challenges to teacher training. In: LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; FERNANDES, Preciosa (Orgs.). **Curriculum Studies: Policies, Perspectives and Practices**. Edition: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto, Portugal, November, 2015. p. 699-708. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/eccs2015/tables/Curriculum Studies_E-Book.pdf](http://www.fpce.up.pt/eccs2015/tables/Curriculum%20Studies_E-Book.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2016.
- ALVES, Rubem. **Pensador:** poemas de Rubem Alves. [s.d.]. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_de_rubem_alves/>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- ANDRADE, Luci Carlos de. **Formação do(a) professor(a) da Educação Infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–UFMS, Campo Grande, 2014.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-191, jul. 2001b.
- ARCE, Alessandra. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001a.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Mudança. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 73-74.
- AZEVEDO, Priscila Domingues. **O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 241 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–UFSCAR, São Carlos, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen; Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2004.
- BARROS, Camila dos Anjos. **Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–PUC, Rio de Janeiro, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta Brasil, 2010.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 135-137.
- BISSACO, Nureive Goularte. **Formação Continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 195-210.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora lda, 1994.
- BOMTEMPO, Luiza. Os alunos investigadores. **Caderno AMAE**. Belo Horizonte: out. 2000. p. 6-11.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de dez. de 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de ago. de 1971. Ratificada em 18 de ago. 1971. Revogada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. de 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. Brasília: MEC, SEB, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a. 36 p.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**: Parecer CNE/CP09/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, ACS, 2005a. 77 p.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b. 64p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.274/2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei Nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. (2001-2010). Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. (2014-2024). Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014.

- BRASIL. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2005b.
- BRASIL. **Plano nacional pela primeira infância.** Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, DF, 2010b.
- BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. **Referenciais para a formação de professores.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).** 2012. 276 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)-UNICAMP, Campinas, 2012.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Insumo para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)-UFRN, Natal, 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.
- CASSAN, Elaine Regina. **A política de educação infantil no município de Campinas-SP:** um diálogo com as fontes documentais. 2013. 236 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)-UNICAMP, Campinas, 2013.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2009a. p. 9-12.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2009b. p. 31-34.
- COMENIUS, João Amós. **Didática magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade em educação na primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE MARCO, Marilete Terezinha. **Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira –PR**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, p. 661-749, set/dez. 2012.

DIDONET, Vital. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões**. 2009. Disponível em: <http://www.omepms.org.br/web/site/misc_print_txt.php?chn=4&txt=1236714734>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DIEL, Jaqueline Sandra. **Formação continuada de professores da Educação Infantil: um estudo a partir do curso Encontros de Leitura realizados no município de Sinop/MT**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

DONATO, María Ermelinda. Formación. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 138-140.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)-UFMA, São Luís, 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. Apresentação. In: _____; _____ (Orgs.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores). p. 1-5.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Paula Amaral. **“Olhares” psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia)-UFU, Uberlândia, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: _____ (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-29.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. In: _____; FERREIRA, Nali Rosa Silva (Orgs.). **Formação de docentes interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2013. p. 29-33.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 144 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora Ulbra, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1979.

- FERREIRA, Cláudia Roberta. **Labirinto de perguntas**: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. 274 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)-UNICAMP, Campinas, 2013.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.
- FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: **Infância e educação infantil**. 8. ed. (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papirus, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 141-161.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cadernos de Pesquisa**. PPPG/UFMA, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GHEDIN, Edvandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; _____ (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia: EDUFU, ano 11, n. 11, p. 41-50, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/Stuart Hall. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500270>>. Acesso em: 03 de jul. 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. [rev. ampliada]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: _____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de Araújo (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-115.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A.C.; _____ (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 385-395.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- KRAMER, Sonia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 69-81.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 27, n. 96, out. 2006b. p. 797-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2011.
- KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila dos Anjos. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE, Alexandre César Cunha et al. Interdisciplinaridade, práticas curriculares e a formação do docente interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa Silva (Orgs.). **Formação de docentes interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2013.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 67-88.
- LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação função de tradições culturais. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2006.
- LISPECTOR, Clarice. **Blog Clarice Lispector**. [s.d.]. Disponível em: <http://claricelispector.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Campinas, vol. 13, n. 1, p. 125-132, jan./jun. 2009.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–USP, São Paulo, 2014.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais**. Florianópolis: Perspectiva, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MEDINA, G. B. K.; PORTILHO, E. M. L. Uma metodologia de formação continuada para professores da Educação Infantil. In: **IX ANPED SUL 2012: seminário de pesquisa em educação da região Sul**. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1938/467>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. Formação continuada de educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar e gestão colegiada. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESPINDOLA, Ana Lúcia (Orgs.). **Apoio pedagógico na busca da inclusão**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. Pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 132-134.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. Gestão escolar e a articulação da proposta curricular: reflexões do cotidiano. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (Org.). **Formação Continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p. 69-83.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. Interdisciplinaridade, Currículo e Gestão Escolar: implicações sobre o processo de formação. In: VALENÇUELA, Milton; PROENÇA, Maria Gladis Sartori; TENO, Neide Araújo Castilho (Orgs.). **Pesquisa e educação para a formação de professores: olhares interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 13-25.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. A gestão escolar sob as perspectivas: política, teórica, prática e formativa com ênfase à educação infantil. In: CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (Org.). **Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2014. p. 165-188.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; OSHIRO, Katyuscia; AGRANITO-RODRIGUES, Laís de Castro. A gestão colegiada e seus entornos: reflexões sobre a coordenação da proposta curricular nos meandros da instituição escolar. In: _____; ROJAS, Jucimara (Orgs.). **A transversalidade da interdisciplinaridade em metodologias e pesquisas**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 25-46.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara. Interdisciplinaridade, currículo e pesquisa como processo de formação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa Silva (Orgs.). **Formação de docentes interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2013. p. 63-76.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica). p. 211-227.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre: Revista Educação, 1999.

MOREIRA, Herivelto. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, Piracicaba: UNIMEP, vol. 10, n. 1, jun. 2003, p. 123-133.

MORETTINI, Marly Teixeira. **Professoras de educação infantil: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. 249 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOYANO, Jozina Alves. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios**. 2014. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Orgs.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

NERY, Josania de Lourdes A. **Coordenadores Pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

NOGUEIRA, Beatriz Soares; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Formação contínua: a voz dos professores indicando caminhos. In: **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007**. UNESP - Pró-Reitoria de Graduação. São Carlos, SP: UNESP, 2007. p. 2-13.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 43, n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. In: BRASIL. Docência na educação infantil: salto para o futuro. **Boletim 10**, TV Escola, ano 22, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da associação criança. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Maria Cristina de. **A Educação Infantil pública de Campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos?** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)—PUC, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Maria Izete de; CARLOS, Rinalda Bezerra. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, Heloísa; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; et al. (Org.) **O trabalho do professor na educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. 420 p.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou CP na Educação Infantil. E agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas: n. 33, p.78-95, 2009.

PEREZ GOMEZ, Alberto. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Edvandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-38.
- PINAZZA, Mônica Appezato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.
- PMAC. Prefeitura Municipal de Água Clara. **Lei Municipal Nº. 854/2012**. Dispõe sobre a reestruturação e adequação da Lei Nº. 356/99 que institui o Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Água Clara, 2012.
- PMTL. Prefeitura Municipal de Três Lagoas. **Lei Municipal Nº. 2.425, de 23 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos trabalhadores da educação básica da rede municipal de ensino de Três Lagoas e dá outras providências. Três Lagoas, 2010. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/Plano%20de%20cargos%20e%20carreiras%20-%20Tr%C3%AAs%20Lagoas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- PRZYLEPA, Mariclei; LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa exploratória das políticas curriculares em Dourados-MS no período de 1997 a 2005: recorrências e perspectivas. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2010.
- RAMOS, Geralda Terezinha. Mudança. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 68-72.
- ROJAS, Jucimara. Metáfora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 209-210.
- ROJAS, Jucimara. O espaço e o tempo da criança na educação infantil: cantos e encantos em ambientes de aprendizagem. In: CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.
- ROJAS, Jucimara; HAMMES, Care Cristiane. Interdisciplinaridade em conceito e perspectiva de ação. In: CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (Org.). **Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2014. p. 127-138.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 141-161.
- SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. EUA: Agir, 1943. Disponível em: <<http://lelivros.online/book/download-o-pequeno-principe-antoine-de-saint-exupery-em-epub-mobi-pdf/>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.
- SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)– UFSC, Florianópolis, 2014.

- SANTOS, Jussara Gabriel dos; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Estado da arte na educação continuada de professores de Educação Infantil. **Enciclopédia Biosfera**. Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n. 20; p. 778, 2015.
- SANTOS, Marisa Oliveira Vicente. A identidade da profissional de Educação Infantil. p. 87-101. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, 25 (2), p. 117-140, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; _____. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-92.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.
- SIMÕES, Márcia Rigoldi. **O Programa de Educação Continuada**. Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–USP, São Paulo, 2010.
- SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; Organização de João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 41-62. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205237>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.
- SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–UFPB, João Pessoa, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.
- VASCONCELOS, Sonia Solange Ferreira. **A(s) política(s) para a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados/Mato Grosso do Sul (1997 – 2004)**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) –USP, São Paulo, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard, 1978.
- ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 7, n. 27, ago/out, 2003.
- ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009.

ZEICHNER, Ken. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, 1992. Disponível em: <<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)

1. Título do projeto de pesquisa: A formação e ação do professor de Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar.

2. Delineamento do estudo e objetivos: visa a analisar os limites e as perspectivas na realidade do campo de formação e atuação dos professores de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como contexto os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas. Também visa a considerar as políticas propostas para a Educação Infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir de 1980/ 1990 no Brasil no que diz respeito à formação e à atuação de profissionais; caracterizar a Educação Infantil nos municípios elencando dados como: número de crianças atendidas, quantidade de instituições, nível e processo de formação, recursos humanos e financeiros; levantar por meio dos depoimentos dos responsáveis técnicos das Secretarias Municipais de Educação, coordenadores pedagógicos dos CEINs e dos professores os impactos e as possibilidades da formação continuada para a prática e atuação dos docentes na Educação Infantil.

3. Procedimentos de pesquisa: a pesquisa será realizada por meio de aplicação de um questionário de identificação e uma entrevista semiestruturada gravada com professores e gestores que atuam na Educação Infantil nos municípios sul-mato-grossenses pesquisados; levantamento de dados e análise de documentos oficiais de cada Secretaria Municipal de Educação.

4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à equipe de pesquisadores e ao coordenador geral da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A coordenadora do protocolo de pesquisa é a acadêmica Laís de Castro Agranito-Rodrigues, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 8155-4505. Se porventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a orientadora, Professora Dra. Lucrécia Stringheta Mello, no telefone (67) 9965-1040.

5. Garantia de liberdade: é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de confidencialidade: os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Laís de Castro Agranito-Rodrigues. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS / /

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura Legível do Pesquisador

Campo Grande, MS / /

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PESQUISA: A formação e ação do professor de Educação Infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar.

APRESENTAÇÃO:

Bom dia/tarde!

Sou mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Estou realizando uma pesquisa a fim de analisar quais são os limites e as perspectivas no campo da atuação e formação de professores da Educação Infantil em municípios do Mato Grosso do Sul. Assim, visamos a compreender como se configura a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil no município de _____, e as implicações dessa formação para uma prática pedagógica e construção da identidade profissional dos professores da Educação Infantil enquanto críticos e reflexivos. Gostaria de contar com a sua colaboração, no sentido de responder à ficha de identificação abaixo.

Data: ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Instituição de atuação: _____

ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO:

Tem magistério: Sim () Não ()

1. Ensino Superior:

Ensino Superior Completo () Incompleto () Curso: _____

Instituição de formação: _____ Local: _____

A sua formação foi realizada na modalidade:

Presencial () Semipresencial () A distância () Outro () _____

2. Pós-graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro () _____

Especificar: _____

Instituição de formação: _____ Local: _____

A sua formação foi realizada na modalidade:

Presencial () Semipresencial () A distância () Outro () _____

PRÁTICA E ATUAÇÃO:

Há quanto tempo atua na Educação? _____

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de sua cidade? _____

Você é: Concursado () Contratado () Outro (): _____

Quais cargos você já ocupou na Rede Municipal de Ensino?

() Professor

() Diretor

() Coordenador pedagógico

() Supervisor

() Orientador educacional

() Outro _____

Há quanto tempo atua na Educação Infantil? _____

Qual a faixa etária das crianças com as quais atua? () 0 a 3 anos () 4 a 5 anos

Por que você escolheu atuar na Educação Infantil?

De acordo com a sua opinião, qual é a importância dessa pesquisa?

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C

RESPOSTAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA AOS

QUESTIONAMENTOS DIRIGIDOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Quadro 1 – Função da Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Promover o aprendizado e o desenvolvimento da criança, por meio de uma prática pedagógica intencional, valorizando o cuidar, o brincar, o carinho.	Desenvolvimento integral mediado pelo professor por meio do cuidar, brincar, educar e do carinho.	- Prática pedagógica na EI - Desenvolvimento da criança pela tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar
ST2 – Desenvolvimento integral da criança pela tríplice do cuidar, educar e brincar.	Desenvolvimento integral por meio do cuidar, educar e brincar.	- Desenvolvimento da criança pela tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar
ST3 – Trabalhar com a criança apresentando a ela a função do mundo social. Inserir-la nesse contexto respeitando suas especificidades. Não temos a perspectiva de escolarização/alfabetização.	Inserir a criança no contexto social respeitando as especificidades da faixa etária. Sem antecipar a alfabetização.	- Prática pedagógica na EI - Inserção social da criança - Respeito às especificidades - EI compensatória
SC1 – Pleno desenvolvimento da criança valorizando o âmbito do cuidar, educar e brincar. Desenvolvimento das múltiplas linguagens.	Desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar, educar e brincar. Múltiplas linguagens.	- Prática pedagógica na EI - Interdisciplinaridade: cuidar, educar, brincar e múltiplas linguagens
SC2 – Tem como função três itens que não se desassociam: educar, brincar e cuidar.	Tríade indissociável: educar, brincar e cuidar.	- Interdisciplinaridade: cuidar, educar, brincar
SC3 – Desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar, educar e brincar, e do trabalho comprometido do professor.	Desenvolvimento integral por meio da mediação do professor e do cuidar, educar e brincar.	- Prática pedagógica na EI - Desenvolvimento da criança pela tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar
SP1 – Ensinar como um todo. O cuidar, o brincar e o ensinar são juntos. Trabalhamos essa tríplice sem desligar uma da outra. A função não é alfabetizar, mas isso acaba acontecendo como um processo ao longo da Educação Infantil.	Desenvolvimento integral por meio do cuidar, educar e brincar. Iniciar o processo de alfabetização.	- Prática pedagógica na EI - Desenvolvimento da criança pela tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar - EI compensatória
SP2 – Promover o desenvolvimento das crianças por meio do brincar e cuidar.	Desenvolvimento da criança pelo brincar e cuidar.	- Desenvolvimento da criança pela tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar
SP3 – Cuidar, educar e brincar.	Cuidar, educar e brincar.	- Tríade interdisciplinar cuidar, educar e brincar

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 2 – Prática pedagógica na Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – A partir de uma temática as professoras trabalham vários eixos na Educação Infantil. Projetos e o trabalho com a sequência didática favorecem uma a prática interdisciplinar. ST2 – Não podemos dividir a criança em compartimentos, ela é um todo. Assim como o conhecimento. A prática interdisciplinar é prioridade/obrigatória na Educação Infantil. ST3 – Percebo que há uma prática interdisciplinar na E. I. mediante a interação entre as várias profissionais que atuam nessa etapa. Cada uma desempenha sua função, porém pensando em um bem maior coletivo que seria a educação das crianças. Os professores regentes também buscam um trabalho interdisciplinar visando articular as diversas áreas de conhecimento dentro de um contexto, dialogando com os professores especialistas para que as crianças percebam que as áreas do conhecimento têm suas especificidades mas podem conversar entre si, assim como os sujeitos. Na E. Infantil a parceria e o diálogo parecem fácil na ideia, mas na prática envolve humildade para reconhecer a importância do que o outro traz consigo. SC1 – Não tem como trabalhar na Educação Infantil a não ser de forma interdisciplinar. A pedagogia de projetos contempla isso. Não tem como dissociar as linguagens e conhecimentos. SC2 – Na Educação Infantil um conhecimento vai puxando outro. Não tem como não se trabalhar interdisciplinarmente. Uma linguagem puxa outra e possibilita novos conhecimentos. SC3 – Nós trabalhamos com sequência didática. Assim a partir de uma temática o professor busca trabalhar todas as habilidades que a criança pode desenvolver. SP1 – Na Educação Infantil a prá-	Sequência didática, projetos. Prática interdisciplinar. Trabalha os conhecimentos de forma interdisciplinar. Prática interdisciplinar é percebida na interação, no diálogo e na parceria entre os profissionais e áreas de conhecimento. Envolve humildade. Objetivo comum educação de qualidade para as crianças. Múltiplas linguagens e projetos, de forma interdisciplinar. Múltiplas linguagens. Prática interdisciplinar. Sequência didática.	- Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI - Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI - Prática pedagógica, metodologia e atitude interdisciplinar na EI - Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI - Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI - Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI

tica pedagógica é interdisciplinar. Não consigo ver o trabalho ou os conhecimentos separados. SP2 – Em uma situação/atividade pode-se trabalhar diferentes linguagens: a matemática, a oralidade, etc. A interdisciplinaridade é sempre possível. SP3 – A partir de um determinado tema trabalham-se diversos aspectos: o cantar, o brincar, o falar, a musculatura. Então você trabalha a interdisciplinaridade.	Prática interdisciplinar, articulação entre os conhecimentos. Múltiplas linguagens. Prática interdisciplinar. Sequência didática. Múltiplas linguagens. Prática interdisciplinar.	- Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI - Prática pedagógica e metodologia interdisciplinar na EI
--	--	---

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 3 – Formação inicial

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Contribui teoricamente, mas somente com a vivência da prática é que o professor vai aprendendo a profissão. Precisa de formação continuada.	Contribuiu, mas são necessárias a prática e a formação continuada.	- Conhecimento teórico - Aprendizagem para a prática - Necessidade de formação continuada
ST2 – Contribui de forma teórica. Falta prática. Deveria ter mais tempo de estágio. Com as dificuldades do cotidiano emergem questões que são pautadas na formação continuada.	Contribuiu teoricamente. Falta estágio. São necessárias experiência prática e formação continuada para lidar com as novas situações cotidianas.	- Conhecimento teórico - Complexidade da prática - Falta de estágio e prática - Necessidade de formação continuada
ST3 – De alguma maneira contribui, mas não é o bastante. Acredito muito na formação continuada.	Contribuição razoável, mas é preciso formação continuada.	- Formação inicial razoável - Necessidade de formação continuada
SC1 – Contribui com teoria, mas a prática é necessária para a apropriação de conhecimentos. O professor vai se constituindo por meio de experiências e formações continuadas.	Contribuiu teoricamente, mas são necessárias experiência prática e formação continuada.	- Conhecimento teórico - Aprendizagem para a prática - Necessidade de formação continuada
SC2 – O magistério contribui, pois ofereceu elementos para a prática. O curso de Pedagogia em si não contribui tanto, pois é muito teórico, não é suficiente.	A contribuição veio do magistério, pois na Pedagogia só obteve conhecimento teórico.	- Contribuição prática do Magistério - Pouca contribuição da Pedagogia - Conhecimento teórico
SC3 – Contribui, mas tem pontos falhos. Prepara teoricamente e para a pesquisa. Não prepara para o dia a dia prático e organização do trabalho docente na Educação Infantil.	Contribuiu teoricamente. Faltam aspectos práticos do dia a dia do professor na Educação Infantil.	- Conhecimento teórico - Dificuldade na relação teoria e prática
SP1 – Contribui, mas não saímos prontos da Universidade para atuar em sala de aula. A prática e as formações continuadas dão respaldo e ajudam no caminhar docente.	Contribui teoricamente. Mas são necessárias a prática e a formação continuada.	- Conhecimento teórico - Aprendizagem para a prática - Necessidade de formação continuada
SP2 – Contribui teoricamente, mas faltam aspectos práticos, o que gerou dificuldades no início da atuação. Aprendi com professores mais experientes e nas formações continuadas.	Contribuiu teoricamente. Faltam aspectos práticos. Aprendizagem com colegas experientes e na formação continuada.	- Conhecimento teórico - Aprendizagem para a prática - Necessidade de formação continuada
SP3 – Contribui teoricamente para compreender a criança e seu desenvolvimento. O cotidiano impõe a necessidade de formação continuada.	Contribuiu teoricamente. A complexidade da prática traz a necessidade de formação continuada.	- Conhecimento teórico - Complexidade da prática - Falta de estágio e prática - Necessidade de formação continuada

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 4 – Formação continuada dos professores no município de atuação

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Ocorre anualmente nas Jornadas Pedagógicas e sábados letivos sendo organizadas pela SEMEC. Os coordenadores pedagógicos também realizam essa formação nos CEINF mensalmente nos sábados letivos previstos em calendário.	Ocorrem anualmente nas Jornadas Pedagógicas e nos sábados letivos, sendo organizadas pela SEMEC. E pelos coordenadores pedagógicos, nos sábados letivos, nos CEINFs.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Formação continuada centralizada e descentralizada
ST2 – Até o ano passado ocorria quinzenalmente com os coordenadores. A SEMEC realizava, mas percebemos que muitos não repas-savam essa formação para os professores nos CEINF. Esse ano vamos fazer com os professores devido a essa falha.	Ocorria quinzenalmente somente com os coordenadores, centralizada pela SEMEC.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Falta de formação continuada para os professores - Formação continuada centralizada
ST3 – Ocorre. É oferecida em encontros mensais e palestras realizadas pela equipe técnica da SEMEC nas escolas pólos. Esse ano os coordenadores pedagógicos estão realizando nos CEINF, mas não são todos.	Ocorre mensalmente de forma centralizada pela SEMEC. Passou a ocorrer em alguns CEINFs, sendo realizada pelos coordenadores pedagógicos.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Formação continuada centralizada e descentralizada
SC1 – Ocorre nas Jornadas Pedagógicas e sábados letivos sendo organizadas pela SEMEC duas vezes ao ano. Os coordenadores pedagógicos também realizam essa formação nos CEINF mensalmente nos sábados letivos previstos em calendário e nos planejamentos coletivos.	Ocorrem anualmente nas Jornadas Pedagógicas e nos sábados letivos, sendo organizadas pela SEMEC. E pelos coordenadores pedagógicos, nos sábados letivos, nos CEINFs.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Formação continuada centralizada e descentralizada
SC2 – Ocorre para os coordenadores. É realizada pela SEMEC, mensalmente. Os coordenadores repassam a formação recebida nos CEINFs, mas isso só passou a acontecer no ano passado mensalmente. Nem todos fazem isso.	Ocorre para os coordenadores, centralizada pela SEMEC, mensalmente. Os coordenadores pedagógicos repassam a formação para os professores nos CEINFs mensalmente. Não é uma prática comum a todos os CEINFs.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Falta de formação continuada para os professores - Formação continuada centralizada
SC3 – Ocorre através de três encontros anuais organizados pela SEMEC e nas escolas pólos. Há três anos realizamos essa formação no contexto do CEINF para os professores, uma vez ao mês, a partir de abril após o período de adaptação das crianças.	Ocorre de forma centralizada pela SEMEC três vezes ao ano e descentralizada nos contextos dos CEINF, realizada pelos coordenadores pedagógicos quinzenalmente.	- Atuação do sistema municipal na formação continuada - Formação continuada centralizada e descentralizada
SP1 – Ocorre anualmente na Jornada Pedagógica, oferecida pela SEMEC e também em palestras e seminários organizados. Esse ano	Ocorre anualmente na Jornada Pedagógica, palestras e seminários organizados e centralizados pela	- Atuação do sistema municipal na formação continuada

essa formação também está sendo realizada nos CEINFs nos sábados letivos sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e em parceria com a SEMEC. SP2 – Até o ano passado não tínhamos formação continuada. Somente os coordenadores recebiam formação da SEMEC, e não repassavam para nós. SP3 – Ocorre. É oferecida em encontros e palestras realizados pela SEMEC três vezes no ano. E pelos coordenadores pedagógicos nos CEINFs e escolas polos quinzenalmente.	SEMEC. Esse ano está sendo realizada nos CEINFs nos sábados letivos, pelos coordenadores pedagógicos e em parceria com a SEMEC. Não recebeu formação continuada da SEMEC ou no contexto do CEINF. Ocorre de forma centralizada pela SEMEC três vezes ao ano e descentralizada nos contextos dos CEINFs, realizada pelos coordenadores pedagógicos.	- Formação continuada centralizada e descentralizada - Falta de formação continuada para os professores - Atuação do sistema municipal na formação continuada - Formação continuada centralizada e descentralizada
--	---	--

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 5 – Escolha das temáticas da formação continuada nos municípios

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – A SEMECE entrega uma ficha de expectativas para os coordenadores e diretores, e eles entregam essas para cada professor. Faz-se uma tabulação e com base nisso organiza-se a formação. O que não é contemplado pela formação da SEMEC será trabalhado pela formação nos CEINF. Mediante o acompanhamento com os coordenadores também sugerimos temáticas que percebemos que eles estão com dificuldades.	Fichas de expectativas com docentes, coordenadores e diretores. Mediante acompanhamento e dificuldades práticas percebidas.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas - Pertinência entre as temáticas e as necessidades do cotidiano docente
ST2 – Os coordenadores vão até os professores e fazem uma observação de qual é a maior necessidade, trazem para nós e fechamos nesses eixos temáticos do que os professores tem mais dificuldade. A formação é para os coordenadores que repassam para os professores.	Mediante observações dos coordenadores sobre as dificuldades dos professores. Levam para a SEMEC, que monta os eixos da formação. É realizada somente com os coordenadores, que repassam para os professores.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas
ST3 – Nós tínhamos uma avaliação e elas sempre colocavam as questões de formação. E aí organizávamos os polos a partir daquilo que foi levantado. Em 2016 vai surgir delas.	A partir de avaliações aplicadas pela SEMEC com os professores. Em 2016 vai surgir dos professores.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas
SC1 – A SEMEC implantou fichas de expectativas. Todos os professores preenchem e sugerem temáticas. A partir das temáticas mais citadas e com relevância apontada pelos professores é organizado o cronograma de formação no CEINF. Também sugerimos temáticas a partir do acompanhamento junto aos professores.	Fichas de expectativas com docentes e coordenadores. Por meio de visitas e acompanhamento dos docentes nos CEINFs.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas - Pertinência entre as temáticas e as necessidades do cotidiano docente
SC2 – A temática é sugerida pela SEMEC, mas precisamente pela Coordenadora geral.	Sugestão da Coordenadora Geral da SEMEC.	- Voz dada aos profissionais da E. Infantil na escolha das temáticas
SC3 – A SEMEC sempre nos traz o cronograma de formação pronto. Vez ou outra as temáticas são de acordo com aquilo que eles viram que era necessidade dos professores. A maioria das vezes é algum palestrante disponível dentro de uma temática em evidência ou que eles acham pertinente. Não que estejam de acordo com a realidade do CEINF.	SEMEC determina. Nem sempre estão de acordo com a realidade do CEINF.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas - Pertinência entre as temáticas e as necessidades do cotidiano docente
SP1 – O pessoal da SEMEC pede		

uma sugestão para os coordenadores e diretores. Eles perguntam para nós, e, com base nisso, no início do ano eles montam o cronograma das formações. Esse ano preenchemos uma ficha. Seria interessante se eles separassem a formação da Educação Infantil e Ensino Fundamental para ser mais pertinente. Fica difícil atender a todos. SP2 – Não tínhamos formação. Esse ano estamos iniciando estudos coletivos. O tema não é escolhido por nós professores. Quando tinha era a coordenação que escolhia a partir das observações realizadas. SP3 – Na formação oferecida pela SEMEC eles escolhiam o tema. Eu acredito que com uma conversa com os professores que tem mais contato com eles. No CEINF a escolha era feita por nós mesmos e passávamos para a coordenadora.	Ficha de expectativas e conversa com os docentes, coordenadores e diretores. Direcionar a formação para temáticas específicas da Educação Infantil. Dificuldade de atender a todos. Não recebiam formação. Quando recebiam, a escolha da temática era feita pela coordenação a partir de observações da prática docente. Nas formações da SEMEC, eles escolhem. No CEINF, os professores sugerem.	- Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas - Pertinência entre as temáticas e as necessidades do cotidiano docente - Dificuldade de atender a todos - Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas - Pertinência entre as temáticas e as necessidades do cotidiano docente - Voz dada aos profissionais da EI na escolha das temáticas
---	--	--

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 6 – Contribuição da formação continuada para a prática na Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Contribui sim. Temos sempre que buscar conhecimentos e estar abertos a novos interesses e isso contribui para a mudança do professor. Depende da vontade do profissional também.	Contribui. A busca de conhecimentos contribui para a mudança do professor. Depende da vontade do profissional.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Atitude docente frente à mudança
ST2 – Contribui dependendo do profissional. Quando o professor é interessado participa com entusiasmo, querem mudanças sim. Mas tem aqueles resistentes que não procuram melhorias, nem para si, nem para as crianças.	Pode contribuir para a melhoria da prática, mas depende do interesse do professor.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Resistência dos professores à mudança
ST3 – Contribui, mas sabemos que não atinge a todos. A partir da teoria eles podem pautar a prática, e valorizar outras questões fundamentais para a Educação Infantil. Mudar concepções.	Contribui. Não atinge a todos. A reflexão teórica sobre a prática possibilita mudanças de concepções.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Mudança de concepção docente
SC1 – Contribui. Todo conhecimento adquirido gera transformação na prática, melhorando o trabalho do professor. Percebe-se que através da formação o professor mudou o olhar sobre determinada situação.	Contribui. O conhecimento adquirido gera melhoria da prática, mudança do olhar docente.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Mudança de concepção docente
SC2 – Acredito que contribui. Se eu quero crescer e melhorar minha prática, preciso estudar, refletir sobre ela. Eu preciso da teoria para desenvolver uma boa prática.	Contribui. Gera crescimento. Estudo e reflexão contribuem para uma boa prática. Teoria é necessária.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Necessidade da reflexão teórica - Relação entre teoria X prática
SC3 – Contribui. Quando o professor é levado a uma formação contínua (a ler e refletir) com temáticas que vão ao encontro de seus anseios, melhora sua prática, muda de postura, passa a olhar os erros não como desfavorecimento, mas com outra perspectiva.	Contribui. Ler e refletir sobre temáticas que eles julgam necessárias melhora a prática e muda a postura perante as falhas no seu fazer.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Necessidade da reflexão teórica - Mudança de concepção docente
SP1 – Contribui, cada vez que você participa de uma ‘formação’ você amplia seus horizontes. Se eu tenho mais suporte posso ensinar melhor.	Contribui. Amplia conhecimentos. Dá suporte para a prática.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Relação entre teoria X prática
SP2 – Contribui para a prática e para a construção da identidade. Vamos vendo onde estamos errando e tentando mudar.	Contribui. Melhora a prática. Construção da identidade profissional. Percepção dos erros e mudança.	- Contribuição da formação continuada para a prática docente - Necessidade da reflexão teórica - Mudança de concepção docente
	Contribui. O estudo gera aprendizagem. Ganho pessoal e para os	- Mudança de concepção docente

SP3 – Contribui. Quanto mais você estuda, mas você vai aprendendo. Você ganha e seus alunos também, por que passamos a realizar uma prática melhor.	alunos. Melhoria da prática.	
--	------------------------------	--

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 7 – Contribuição da formação continuada para a construção da identidade profissional docente

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Contribui, pois a teoria ajuda a ter uma postura mais crítica e a repensar sobre sua prática. Professor para ter uma postura crítica, precisa de embasamento teórico.	Contribui. Embasamento teórico favorece a postura crítica e o repensar da sua prática.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Postura crítica - Mudança de concepção docente
ST2 – Contribui para que o profissional se constitua, reflita, estude e procure formação, fazendo assim que sua prática se transforme. Ele faz com que a mudança aconteça.	Contribui. Reflexão, estudo. Profissional que busca a transformação.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Mudança de concepção docente
ST3 – Contribui. A partir da reflexão teórica e prática o profissional pode mudar concepções.	Contribui. Reflexão teórica e prática. Mudança de concepções.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Mudança de concepção docente
SC1 – Contribui para que o professor assuma uma postura mais crítica, perceber que não está pronto e acabado, questionar e repensar a prática por meio da reflexão. E mudar.	Contribui. Postura crítica, repensar a prática por meio da reflexão e mudar.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Postura crítica - Mudança de concepção docente
SC2 – Contribui, pois se eu quero ter práticas melhores eu preciso refletir, ser crítica e estudar.	Contribui. Postura crítica, estudo e reflexão. Melhoria da prática.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Postura crítica - Mudança de concepção docente
SC3 – Contribui. Profissional se torna mais crítico, reflete e pesquisa acerca do trabalho que está realizando. Percebe onde precisa avançar.	Contribui. Desenvolve a criticidade por meio da reflexão e pesquisa. Percepção de onde precisa avançar.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica e da pesquisa - Postura crítica - Mudança de concepção docente
SP1 – Contribui, quando você amplia seus conhecimentos melhora a sua prática para melhor. O embasamento teórico é fundamental, contribui tanto para nível de conteúdo enquanto ser professor quanto em nível de experiência de sala de aula.	Contribui em nível pessoal e profissional, pois amplia conhecimentos e melhora a atuação. A teoria é fundamental.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica
SP2 – Contribui, pois através das formações podemos nos tornar um profissional que tenta a mudança.	Contribui para se tornar um profissional que vislumbra a mudança.	- Construção da identidade profissional - Mudança de concepção docente
SP3 – Contribui para que o profissional passe a refletir, entender, ter conhecimento para debater com base e segurança.	Contribui. Ter conhecimento, refletir, desenvolver postura crítica a partir do embasamento teórico.	- Construção da identidade profissional - Necessidade da reflexão teórica - Postura crítica

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 8 – Aspectos positivos e negativos da formação continuada nos municípios de atuação (centralizada / SEMEC)

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Positivos: possibilidade de escuta e diálogo que é dada aos profissionais. Negativos: Resistência a mudança dos servidores mais antigos.	O diálogo e a voz dada aos profissionais são positivos. Como negativo, aponta a resistência de alguns servidores mais velhos.	- Voz dada aos profissionais - Resistência a mudanças dos professores
ST2 – Positivos: contribui muito para a atuação na sala de aula quando os professores colocam em prática o que aprendem. Negativos: os coordenadores não fazem a formação nos CEINF, não repassam, fica a cargo somente da SEMEC. Alguns repassam de forma equivocada. Falta compromisso e preparo de alguns, são cargos de confiança isso dificulta.	A melhoria da prática e a mudança mediante a formação é um ponto positivo. Como negativo, aponta que a formação fica a cargo somente da SEMEC. E o despreparo de alguns coordenadores para a função e a formação.	-Mudança e melhoria da prática - Ausência de formação em contexto/lócus para os docentes - Centralidade da formação na figura da SEMEC - Falta de preparo dos coordenadores
ST3 – Positivos: mudanças nas práticas cotidianas na Educação Infantil. Negativos: a não mudança da prática de alguns professores, que não respeitam as especificidades da infância.	Como positivo, revela mudanças nas práticas docentes. E como negativo, a falta dessa mudança e o desrespeito às especificidades da infância.	- Mudança e melhoria da prática - Resistência a mudanças dos professores - Desrespeito às especificidades da infância
SC1 – Positivos: o cuidado da organização e a qualidade dos palestrantes. Negativos: não apontou	Considera como positivo a organização das formações e a qualidade dos palestrantes.	- Organização e qualidade da formação
SC2 – Positivos: o conhecimento, a reflexão e o crescimento profissional e pessoal. Negativos: resistência à mudança de alguns e a falta de repasse nos CEINF para os professores.	Não apresenta pontos negativos. O crescimento profissional e pessoal e o ganho de conhecimentos são positivos. Negativo seria a falta de repasse nos CEINFs e a resistência à mudança.	- Conhecimento - Valorização profissional - Ausência de formação em contexto/lócus para os docentes - Resistência à mudanças dos professores
SC3 – Positivos: tempo e algumas temáticas são pertinentes. Negativos: a temática nem sempre parte da necessidade do professor.	Como positivo, o tempo e a pertinência de algumas temáticas. Como negativo, nem sempre as temáticas refletem a necessidade do professor.	- Tempo destinado ao aprofundamento - Falta de foco na realidade docente
SP1 – Positivos: as formações realizadas sempre somam em conhecimento e nos permite a análise e reflexão sobre temáticas importantes para o trabalho na Educação Infantil. A organização.	Considera positivo as temáticas e o ganho de conhecimento. A organização. Como aspecto negativo aponta que as formações deveriam ser especí-	- Conhecimento - Foco na realidade docente - Organização e qualidade da formação - Falta de formação específica

Negativos: poderia ser separado Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois algumas temáticas não atendem a nossa realidade, e vice-versa. SP2 – Positivos: contribui muito para a atuação na sala de aula. Negativos: não tem formação para os professores, os coordenadores não fazem a formação nos CEINF. Falta de comprometimento. SP3 – Positivos: no início do ano os conhecimentos são passados com maior tempo e aprofundamento teórico e prático. Negativos: devido à jornada de trabalho não posso participar de todos os momentos da formação, pois atuo um turno na E. I. e outro no E. F.	ficas para cada etapa da Educação Básica. É positiva a melhoria da atuação. A falta de formação para os professores é um ponto negativo e o descompromisso dos coordenadores. Como positivos o tempo e o aprofundamento teórico e prático. Como negativo aponta a impossibilidade de participar de toda a formação devido à jornada de trabalho dupla na EI e no EF.	para a EI - Melhoria da prática - Ausência de formação em contexto/lócus para os docentes - Falta de preparo dos coordenadores - Tempo destinado ao aprofundamento teórico e prático - Dificuldade de participação devido à jornada de trabalho
---	---	--

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

Quadro 9 – Aspectos positivos e negativos da formação continuada nos municípios de atuação (descentralizada / nos CEINFs)

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Positivos: possibilitam o diálogo entre as instituições de E.I do município. A interação e o envolvimento e a mudança é perceptível. Negativos: resistência á mudança dos servidores mais antigos.	São positivos o diálogo interinstitucional, a interação, o envolvimento e a mudança na prática. Como negativo aponta a resistência de alguns professores mais velhos que atuam.	- Diálogo e interação interinstitucional - Mudança e melhoria da prática - Resistência dos professores
ST2 – Positivos: contribui muito para a atuação na sala de aula quando os professores colocam em prática o que aprendem. Negativos: os coordenadores não fazem a formação nos CEINF, não repassam, fica a cargo somente da SEMEC. Alguns repassam de forma equivocada. Falta compromisso e preparo de alguns, são cargos de confiança isso dificulta.	A melhoria da prática e a mudança mediante a formação são um ponto positivo. Como negativo aponta que a formação fica a cargo somente da SEMEC. E o despreparo de alguns coordenadores para a função e a formação.	- Mudança e melhoria da prática - Falta de preparo dos coordenadores - Ausência de formação em contexto/lócus para os docentes - Centralidade da formação na figura da SEMEC
ST3 – Positivos: mudanças nas práticas cotidianas na Educação Infantil. Negativos: a não mudança da prática. Nem todos os CEINF realizam a formação em contexto.	Como positivo revela a mudanças nas práticas docentes. E como negativo, a falta dessa mudança e a não realização da formação em alguns CEINFs.	- Mudança e melhoria da prática - Resistência a mudanças - Ausência da formação em contexto/lócus
SC1 – Positivos: a implantação no CEINF já que não existia, e a diminuição da resistência dos professores. Negativos: ainda há professores resistentes que se recusam a mudar.	Considera positivas a adoção da formação no CEINF e a diminuição da resistência. Um fator negativo é a resistência à mudança, ao novo por parte de alguns professores.	- Formação em contexto/lócus - Diminuição da resistência - Resistência a mudanças
SC2 – Positivos: quando é feito o repasse para o grupo de professores nos CEINF. Negativos: quando vê que algum dos professores não deu valor naquilo que foi passado, não fez questão de mudar.	Como positivo, a realização do repasse para os professores. Negativo seria a resistência à mudança, indiferença de alguns.	- Formação em contexto/lócus - Resistência e indiferença de alguns docentes com a formação
SC3 – Positivos: é no local de trabalho e leva em conta a necessidade do professor. Negativos: falta de estrutura física.	O fato de a formação ser no local de trabalho e partir da realidade docente é um fator positivo. A falta de estrutura física é apontada como fator negativo.	- Formação em contexto/lócus - Foco na realidade docente - Falta de estrutura física para formação
SP1 – Positivos: Tudo é positivo. A troca		

de experiências, os temas são voltados para sanar nossas dificuldades e contemplam a realidade nossa. Negativos: A única questão é que é aos sábados letivos, como sou professora no Estado também, nem sempre posso estar presente, pois os sábados coincidem. SP2 – Positivos: contribui muito para a atuação na sala de aula. Negativos: não tem formação para os professores, os coordenadores não fazem a formação nos CEINF. Falta de comprometimento. SP3 – Positivos: a escolha dos temas é feita por nós, partimos de nossa realidade, ganhamos conhecimentos e trocamos experiências. Negativos: não apontou.	Considera positivos a troca de experiência e os temas serem voltados para a realidade. Como negativo, aponta a impossibilidade de participação em todas as formações devido ao dia em que ocorre. É positiva a melhoria da atuação com a criança. A ausência da formação para os professores é um ponto negativo e o descompromisso dos coordenadores. Como positivos elucida a escolha das temáticas, o foco nas necessidades do contexto, a troca de experiências e o ganho de conhecimentos. Não apresenta pontos negativos.	- Foco na realidade docente - Diálogo e troca de experiência - Dificuldade de participação devido à jornada de trabalho - Mudança e melhoria da prática - Ausência da formação em contexto/lócus para os docentes - Falta de preparo dos coordenadores - Voz dada aos profissionais - Foco na realidade docente - Ausência da formação em contexto/lócus - Crescimento profissional
---	--	--

Fonte: Agranito Rodrigues, (2016).

Quadro 10 – Concepção de formação

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
ST1 – Novos conhecimentos. Abertura ao novo. Estar sempre em transformação.	Transformação contínua por meio de novos conhecimentos.	- Mudança e conhecimento
ST2 – Atrelar teoria e prática sempre. Gera uma mudança, transformação que ocorre no trabalho com as crianças. Mudança de dentro para fora e de fora para dentro.	Atrelar teoria e prática. Mudança. Transformação.	- Relação teoria X prática - Mudança e transformação
ST3 – É um processo constante de busca de conhecimento. Teórico e prático. Conseguir que a minha teoria fundamente minha prática. Não ficar somente no discurso.	Busca contínua de conhecimento teórico e prático. Atrelar teoria e prática.	- Conhecimento - Relação teoria X prática
SC1 – Melhoria. Ampliação de conhecimentos. Aprendizado.	Aprendizagem contínua por meio da ampliação de conhecimentos.	- Aprendizagem - Conhecimento
SC2 – Aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.	Conhecimento. Teoria e prática.	- Conhecimento - Relação teoria X prática
SC3 – É um processo de construção do profissional. Teórico e prático. Transformação.	Construção profissional teórica e prática que gera transformação.	- Valorização profissional - Relação teoria X prática Mudança
SP1 – Conhecimento. Possibilidade de estar sempre aprimorando práticas, situações e realidades. Aprendizagem constante.	Aprendizagem contínua.	- Aprendizagem - Crescimento profissional
SP2 – Estudo que gera mudança. Melhoria e desenvolvimento profissional por meio da reflexão.	Desenvolvimento profissional. Reflexão. Mudança.	- Aprendizagem - Crescimento profissional - Mudança e conhecimento
SP3 – É um processo que gera conhecimento, crescimento, aprendizagem, mudança de concepção.	Conhecimento, crescimento, aprendizagem, mudança de concepção.	- Aprendizagem e conhecimento - Crescimento profissional - Mudança de concepção

Fonte: Agranito Rodrigues (2016).

APÊNDICE D

DADOS COLETADOS JUNTO AO SETOR DE INSPEÇÃO EDUCACIONAL, DE RECURSOS HUMANOS E FINANCEIROS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

QUADRO 1: QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM A EI – 2015						
MUNICÍPIOS		CEINFs	ESCOLAS	TOTAL		
ÁGUA CLARA		02	03	05		
PARANAÍBA		06	07	13		
TRÊS LAGOAS		16	14	30		
QUADRO 2: QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA EI – 2015						
MUNICÍPIOS		0 a 3 anos	4 a 5 anos	TOTAL		
ÁGUA CLARA		274	394	668		
PARANAÍBA		490	629	1.119		
TRÊS LAGOAS		2.949	2.633	5.582		
QUADRO 3: QUANTIDADE DE CRIANÇAS NA FILA DE ESPERA PARA SEREM ATENDIDAS NA EI - 2015						
MUNICÍPIOS		0 a 3 anos	4 a 5 anos	TOTAL		
ÁGUA CLARA		0	0	0		
PARANAÍBA		80	0	80		
TRÊS LAGOAS		1.119	0	1.119		
QUADRO 4: QUANTIDADE DE PROFESSORES REGENTES QUE ATUAM NA EI - 2015						
MUNICÍPIOS		CONTRATADOS	EFETIVOS	TOTAL		
ÁGUA CLARA		19	13	32		
PARANAÍBA		87	35	122		
TRÊS LAGOAS		114	228	342		
QUADRO 5: QUANTIDADE DE ATENDENTES E ESTAGIÁRIOS QUE ATUAM NA EI - 2015						
MUNICÍPIOS		ATENDENTES	ESTAGIÁRIOS	TOTAL		
ÁGUA CLARA		57	0	57		
PARANAÍBA		62	33	95		
TRÊS LAGOAS		219	226	445		
QUADRO 6: QUANTIDADE E NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES QUE ATUAM NA EI - 2015						
MUNICÍPIOS	LEIGOS	SÓ MAGIST.	GRAD.	ESPEC.	MEST.	DOUT.
ÁGUA CLARA	1	2	9	11	-	-
PARANAÍBA	-	-	-	120	02	-
TRÊS LAGOAS	-	8	108	217	09	-

QUADRO 7: INVESTIMENTO FINANCEIRO MUNICIPAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 2015		
MUNICÍPIOS	VALOR TOTAL DESTINADO À EDUCAÇÃO	MÉDIA DESTINADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
ÁGUA CLARA	R\$ 15.811.713,05	R\$ 1.500.000,00
PARANAÍBA	R\$ 24.824.343,68	R\$ 3.497.551,74
TRÊS LAGOAS	-	-
QUADRO 8: SALÁRIO-BASE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EI - 2015		
MUNICÍPIOS	VALOR BRUTO	VALOR LÍQUIDO
ÁGUA CLARA	R\$ 1.749,74	R\$ 1.592,27
PARANAÍBA	R\$ 1.610,15	R\$ 1.497,00
TRÊS LAGOAS	-	-

APÊNDICE E

**FICHA ELABORADA E APLICADA PELA SEMEC PARA O LEVANTAMENTO DAS
EXPECTATIVAS DOCENTES PARA A ESCOLHA DAS TEMÁTICAS A SEREM
CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE ÁGUA
CLARA**

 PREFEITURA MUNICIPAL ÁGUA CLARA - MS	PREFEITURA MUNICIPAL DE ÁGUA CLARA ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RUA: Dr. MUNIR THOME-Nº05 BAIRRO CENTRO VELHO TELEFONE (067) 3239-1501-FAX (067) 3239-1122 E-mail: semecc.aguaclara@hotmail.com	
--	---	---

Nome: _____

Idade: _____ Graduação em: _____

Função: _____

Etapas de atuação na Educação Básica:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental

Instituição de atuação:

() CEI Paulo Celso () E. M. Márcia Fioratti

() CEI Irmã Olga () E. M. Luciano Silvério

() EMEI Renato Riveira () E. M. Isolino

Ano/série em que atua: _____ Tempo de atuação no ano/série em que está: _____

Visando contribuir com o processo de formação dos docentes e para a melhoria da educação ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Água Clara-MS, gostaríamos de saber quais temáticas você gostaria que fossem abordadas ao longo do ano de 2016 nos encontros de Formação Continuada. Para tanto, solicitamos que sugira 5 temas, enumerando-os de acordo com a relevância que você atribui a cada um deles (1 o mais relevante, 5 menos relevante).

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Como você gostaria que essas temáticas fossem trabalhadas (metodologia, local, horário)?

Obrigado (a) por sua participação!!!