

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA ZAJAC DUDAR
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO
PROFESSORA DOUTORA MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD

Joinville – SC
2017

CLAUDIA ZAJAC DUDAR

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro e coorientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

D844f Dudar, Claudia Zajac
Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil/
Claudia Zajac Dudar; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro;
coorientadora Dra. Marcia de Souza Hobold. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

159 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Formação. 2. Professores de ensino pré-escolar. 3. Educação de crianças. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Hobold, Marcia de Souza (coorient.). III. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil”

por

Claudia Zajac Dudar

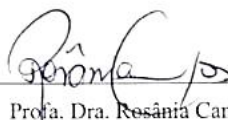
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coorientadora (UFSC)

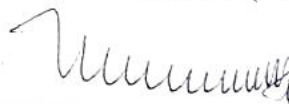


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coorientadora (UFSC)



Prof. Dra. Zenilde Durli
(UFSC)



Prof. Dra. Rosânia Campos
(UNIVILLE)

Joinville, 19 de dezembro de 2017

*Dedico a realização deste sonho, aos
meus pais amados, Lauro e Cristina, e
à minha filha Gabriela.*

AGRADECIMENTOS

Aproprio-me do poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizziment (2013) porque:

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos [...]” e, por essa razão, agradeço em especial aos meus pais e, a minha família pelo apoio e incentivo em todos os momentos difíceis e de insegurança no mestrado;

“Sou feita de retalhos [...]” e, por isso, agradeço minhas orientadoras Professora Doutora Márcia e Professora Doutora Aliciene, por acreditarem e assumirem comigo o meu desejo de pesquisar sobre formação de professores na Educação Infantil, sobretudo, pelos ensinamentos os quais levarei para a vida;

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma [...]” e, por isso, agradeço pelas contribuições do Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes e da Professora Doutora Rosânia Campos no Exame de Qualificação, e pela participação da Professora Doutora Zenilde Durli na Banca de Defesa;

“Sou feita de retalhos. [...] nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou” e, por isso, agradeço aos colegas do Grupo de Estudos da Profa. Dra. Aliciene e, aos que já se formaram Mestres, ao Antonio, Andreza e Juliana pelas contribuições dadas e companheirismo neste caminho. Em especial, aos amigos da Turma VI, à Priscila, Heloiza, Luciana, Jaqueline, Ivan, Alci, Dulcimar, Hilda, Ana, Jandira, Jaqueline, Camila, Cristina, Jacson, Jelson, Leandro, Márcia, Nadingy, ao Ernesto que tornou as viagens a Joinville momentos alegres e de riquíssimos compartilhamentos e à Clarita por todas conversas, brincadeiras e risadas;

“Sou feita de retalhos [...] em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior” e, por isso, agradeço a minha “mana” do coração Jandira, que me inspirou a buscar pelo Mestrado, sua amizade é uma dádiva divina;

“Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...” e, portanto, agradeço à minha prima Silvana e ao seu esposo Rúbem que participaram desta trajetória desde o início;

“Sou feita de retalhos [...] que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa”, assim sendo, a minha vida se tornou mais completa com a chegada de minha filha Gabriela. Agradeço seu amor e carinho ∞, expressado por vezes em cartas, desenhos, bilhetes e cadernos com dedicatórias especiais, motivando ao Mestrado. Seu apoio, com certeza, foi fundamental e fez com que ficasse mais forte e confiante durante todo o processo;

“Sou feita de retalhos [...] e penso que é assim mesmo que a vida se faz:” e, portanto, um agradecimento especial à minha amiga Juni, pelo carinho que sempre teve comigo;

“Sou feita de retalhos e [...] de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também” e, por isso, agradeço aos professores que participaram de minha trajetória escolar da primeira série ao Mestrado e foram fundamentais no processo de minha constituição pessoal-profissional. Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul que me possibilitou cumprir todos os compromissos assumidos diante o Mestrado e, também, em especial, aos colegas professores da Educação Infantil que acreditam e lutam pela educação desse país;

“[...] e a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma” e, por isso, agradeço a Deus, força maior desse universo!

“Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias”.

“E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

Eterna gratidão a todos!

RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE-, buscou conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. Para tal, pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo *survey* e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário. Compuseram a amostra de respondentes deste estudo um total de 59 professoras de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos) efetivas na função há mais de 03 anos. Recorreu-se, para a apreciação dos dados, ao método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2012). Para a sua tessitura, buscaram-se as referências em Floriani (2008), Gatti (2008), Campos (2008), Campos (2002a; 2002b; 2004) Shiroma e Evangelista (2003; 2004; 2014; 2010) dentre outros. Os dados das professoras que participaram da pesquisa constituíram as seguintes categorias, definidas *a priori*: “Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul”, “Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada” e “Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil”. Os resultados revelam que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica na área de atuação (Educação Infantil) e aplicável à prática, o que subjaz uma perspectiva utilitarista e pragmática do conhecimento, em que a formação seria útil na medida em que os conhecimentos por meio dela adquiridos pudessem ser aplicados na prática profissional de cada professor. Sobre as necessidades formativas das docentes, destaca-se que os principais desafios estão relacionados às estratégias e metodologias de ensino acerca da música, contação de história, brincadeiras, ludicidade e projetos na Educação Infantil. Com relação às fontes de aprendizagem, a maioria das professoras indicaram a internet como principal subsídio para o exercício da docência. Os resultados obtidos no estudo viabilizaram apresentar proposições à Rede Municipal pesquisada com vistas a possíveis adequações em suas ações de formação continuada, a fim de aproximar os aspectos teóricos-críticos e práticos para o exercício da docência na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Trabalho docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research “Work and Teacher’s Formation” of the Master in Education at the University of Joinville Region – UNIVILLE. It’s main objective is to know the conceptions of the teachers of early childhood education on the actions for continued formation offered by the Municipal network of São Francisco do Sul, as well as its educational needs and learning sources. The data approach was qualitative, and a questionnaire was used as data collection instrument, so it is a survey. A total of 59 teachers working with children from 0-3 years and 4-5 years, in the function for more than 03 years composed the sample of respondents. The content analysis method in the perspective of Bardin (2016) and Franco (2012) was chosen as a way of dealing with the data. The references for the theoretical background were Floriani (2008), Gatti (2008), Fields (2008), Campos (2002a; 2002b; 2004) Shiroma and Evangelist (2003; 2004; 2014), among others. The data of the teachers who participated in the survey constituted the following categories, defined a priori: "Conceptions of the teachers of early childhood education on the continued formation actions offered by the Municipal network of São Francisco do Sul"; "training needs of the teachers: themes for continued formation"; "learning sources of the teachers"; and teachers' propositions for continued formation in early childhood education". The results reveal that, for teachers, continued formation should be specific in the area of expertise (early childhood education) and applicable to practice, which underlies an utilitarian and pragmatic perspective of knowledge, in which the formation would be helpful in the extent that the knowledge acquired could be applied in the professional practice of each teacher. On the educational needs of teachers, it is remarkable that the main challenges are related to the strategies and methodologies of teaching about music, storytelling, jokes, playfulness and projects in children education. Regarding to learning sources, most teachers indicated the Internet as a primary subsidy for the exercise of teaching. The results obtained in the study made indicated propositions to the Municipal network with a view to possible adjustments in their continued formation actions, in order to approximate the theoretical-critical and practical aspects to the exercise of teaching in children education.

Keywords: Continued teachers formation. Teaching work. Children's Education.

LISTA DE SIGLAS

AIIA	Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atendimento Integral a Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEM	Centro Municipal de Bem Estar ao Menor
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundo de Assistência ao Educando
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTAE	Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Organismos Multilaterais
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Programa Iberoamericano de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RFP	Referencial para a Formação de Professores
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEPESPE	Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
SFS	São Francisco do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRAFOR	Trabalho e Formação Docente
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 –	Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil – 2007.....	73
Gráfico 2 –	Distribuição dos docentes que atuavam em creches e pré-escolas por nível de escolaridade no Brasil, em 2016.....	75
Gráfico 3 –	Avaliação das participantes da pesquisa acerca da frequência com que os cursos de formação continuada são oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul.....	82
Figura 1 –	Mapa com destaque à localização do município de São Francisco do Sul.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição percentual do pessoal docente no ensino pré-escolar no Brasil por grau de formação.....	31
Quadro 2 –	Resultado do levantamento da produção científica realizado em seis bancos de dados relativo a 10 anos de publicações.....	50
Quadro 3 –	Apresenta algumas informações das sete pesquisas encontradas.....	51
Quadro 4 –	Categorias de análise e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa e as perguntas do questionário.....	60
Quadro 5 –	Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em São Francisco do Sul dentre os anos de 1976 e 2016.....	68
Quadro 6 –	Unidades Escolares da Rede Municipal e respectivas etapas de atendimento.....	69
Quadro 7 –	Características das participantes.....	72
Quadro 8 –	Número de professores atuantes em creches e pré-escolas, no ensino regular e/ou especial, por sexo, segundo o país, a região geográfica, a unidade da federação e o município, em 2016.....	72
Quadro 9 –	Números de professores atuantes em creches e pré-escolas, no ensino regular e/ou especial, por nível de escolaridade, segundo o país, região geográfica, a unidade da federação e o município, em 2016.....	76
Quadro 10 –	Levantamento parcial das ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Francisco do Sul no período de 2008 a 2016.....	78
Quadro 11 –	Concepções de formação continuada identificadas nos relatos das participantes da pesquisa.....	84
Quadro 12 –	Proposições de temas por recorrência apresentadas pelas docentes da Educação Infantil.....	103
Quadro 13 –	Fontes de aprendizagem utilizadas pelas docentes da Educação Infantil para subsídio da ação pedagógica.....	114
Quadro 14 –	Proposições das docentes para processos de formação continuada.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE UMA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO	13
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 Formação continuada de professores no Brasil: para além dos discursos oficiais	17
1.2 Infâncias, crianças e Educação Infantil	27
1.3 Discussões acerca da formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil brasileira	38
2. PERCURSO METODOLÓGICO	54
2.1 Definindo a abordagem, o tipo, os participantes e o lócus da pesquisa.....	54
2.2 O processo de coleta de dados.....	55
2.3 O percurso de análise dos dados.....	58
2.4 O município de São Francisco do Sul: conhecendo um pouco mais o lócus da pesquisa.....	61
2.4.1 Alguns dados atuais	63
2.5 História da formação da rede de creches e pré-escolas públicas de São Francisco do Sul	64
3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO SUL: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.1 Conhecendo as participantes da pesquisa.....	71
3.2 Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul.....	78
3.3 Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada.....	100
3.4 Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS	148
APÊNDICES	157

INTRODUÇÃO: DE UMA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

“Prefiro ficar trabalhando com as crianças a ir para esse curso de formação continuada”. Essa frase, pronunciada por um professor em uma instituição de Educação Infantil, causou-me inquietação: por que alguns professores preferem não participar dos cursos de formação continuada oferecidos pelas Redes de Ensino da qual fazem parte? O que vem sendo oportunizado a eles sob a nomeação de “formação continuada”?

Dessa inquietação, parecia se abrir para mim, professora de crianças de 0 a 5 anos na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul – SC há mais de nove anos, um convite a pensar sobre questões relativas à formação continuada docente, visto que o interesse pela temática se intensificava na medida em que o trabalho junto às crianças tornava clara a necessidade de reivindicar essa formação como um direito do professor da Educação Básica, uma vez que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma-se 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, 1996a, art. 62, § 1º).

Movida por esse interesse e pelas indagações anteriormente citadas, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, inicialmente como aluna em regime especial, na disciplina de Trabalho e Formação Docente, e posteriormente como aluna em regime regular, na linha de pesquisa de mesmo nome da referida disciplina.

O grupo de pesquisa do qual passei a fazer parte, assim que iniciei no Mestrado como aluna em regime regular, intitulava-se Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino – TRAFOR, que já vinha pesquisando a temática da formação continuada no âmbito do Ensino Fundamental, como se pode verificar nos trabalhos de Meslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014). Naquele momento e durante um ano, minha orientadora foi a Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Posteriormente, em função de transições internas ocorridas no corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, passei a fazer parte de um novo grupo de pesquisa, também situado na linha de pesquisa sobre Trabalho e Formação

Docente, cujo projeto de pesquisa em andamento se intitulava Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Públicas – INTAE, e passei a ser orientada pela Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

A presente dissertação, dessa forma, se constituiu, em um primeiro momento, dando continuidade aos estudos sobre formação continuada realizados no grupo TRAFOR, e considerando minha trajetória profissional na Educação Infantil. Em um segundo momento, o processo de constituição desta pesquisa contou com as discussões realizadas no grupo de orientandos da Professora Doutora Aliciene, que contribuíram para acrescer à fundamentação teórica outros autores e perspectivas sobre formação de professores.

Desse modo, foi delineado como objetivo geral para a presente dissertação *conhecer as concepções¹ das professoras² da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem*. A partir desse objetivo, derivaram-se os específicos:

- Compreender como as professoras da Educação Infantil concebem as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul;
- Conhecer as necessidades formativas das professoras de Educação Infantil;
- Conhecer as fontes de aprendizagem utilizadas pelas docentes da Educação Infantil;
- Elencar e analisar proposições das docentes para processos de formação continuada na Educação Infantil.

¹ As concepções, segundo Ponte (1992, p. 1), “[...] têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão. As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)”.

² Optou-se utilizar a expressão no modo feminino pelo motivo das participantes dessa pesquisa ser todas mulheres, conforme será apresentado no Quadro 7, sobre as características das participantes.

Pode-se dizer que o propósito de *conhecer as concepções* das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem, fundamenta-se no pressuposto de que o ato de conhecer pode implicar em uma ação política, isto é, comprometida com a transformação social, ao invés de consistir em um “[...] mero exercício intelectual marcadamente alienante” (GHEDIN, 2012, p. 163). Isso porque o processo de construção do conhecimento, ao se distanciar da realidade a fim de compreendê-la, pode se tornar:

[...] uma habilidade de captar as coisas e os seres no seu processo dinâmico de manifestações radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência da vida. As confirmações que buscamos nas outras reflexões (teorias e pensamentos), por mais que pareça um ecletismo, são uma tentativa de não nos isolar na autoafirmação da opinião pessoal. Se parecer exagero uma mescla de infindas definições, adquire sentido pelo significado abrangente do próprio objeto sobre o qual nos debruçamos. Poderíamos dizer que conhecer é tornar-se hábil em **descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências** (GHEDIN, 2012, p. 163, grifo nosso).

A relevância de se eleger como objeto de estudo a formação continuada de professores de Educação Infantil, focalizando as concepções de docentes sobre ela, assim como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem, pode ser pensada a partir da constatação de que, apesar da produção acadêmica sobre formação continuada docente ter intensificado no Brasil nos anos de 1990 e 2000 (ANDRÉ, 2009), ainda são consideradas ínfimas as pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil. Conforme a análise de Floriani (2008), o número de estudos científicos sobre formação continuada docente, quando cruzados com as temáticas de políticas educacionais e Educação Infantil, é pouco expressivo.

Além disso, convém registrar que, no que tange à Educação Infantil, além do reduzido número de trabalhos acadêmicos sobre *formação continuada docente*, semelhante inexpressividade pode ser observada em pesquisas sobre *trabalho docente*. A análise de Duarte (2010) revelou que, no período de 1987 a 2007, as pesquisas sobre Educação Infantil totalizam 3% da produção total sobre trabalho docente no contexto da Educação Básica brasileira, reiterando a necessidade de novos estudos acerca do tema.

É nesse campo de estudos, portanto, sobre Trabalho e a Formação Docente³, no contexto da Educação Infantil, que a presente dissertação se insere, focalizando as ações de formação continuada, as necessidades formativas e as fontes de aprendizagem de professores da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul. Desse modo, prossegue-se agora à exposição da estrutura da dissertação, apresentando o que será abordado em cada um de seus capítulos.

No Capítulo 1, intitulado **Formação Continuada Docente e Educação Infantil: Um Referencial Teórico**, buscou-se abordar a formação continuada no âmbito da Educação Infantil brasileira a partir de uma contextualização conceitual, histórica e política.

No Capítulo 2, sob o título **Percorso Metodológico**, são apresentados o caminho seguido neste estudo, em termos de abordagem, tipo e lócus de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e o método escolhido para análise dos achados da investigação.

No Capítulo 3, intitulado **Formação continuada docente na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul: com a palavra, as professoras da Educação Infantil**, são realizadas a análise e discussão a partir dos dados obtidos na pesquisa, iniciando pela caracterização dos participantes do estudo e seguindo com a apresentação das categorias de análise definidas *a priori*, denominadas: 1) Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul; 2) Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada; e, por fim, 3) Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil.

Na sequência, nas **“Considerações Finais”**, focalizam-se os principais achados obtidos na pesquisa, desvelando como a formação continuada tem sido apreendida pelas professoras da Educação Infantil e os aspectos da realidade aos quais elas estão imbricadas.

³ A referência feita ao campo de estudos mais amplo desta dissertação como “Trabalho e Formação Docente”, e não apenas “Formação Docente”, dá-se pelo fato do presente estudo se constituir como parte da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo aprofunda-se o referencial teórico sobre a formação continuada de professores no Brasil buscando desenvolver um olhar para além do que está aparente nos discursos oficiais. Além disso, se discorrerá acerca das noções de infâncias, crianças e Educação Infantil, para então chegar a discussões mais específicas sobre a formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil brasileira.

1.1 Formação continuada de professores no Brasil: para além dos discursos oficiais

O aumento da produção acadêmica sobre formação docente no Brasil, entre os anos 1990 e 2000, revelou que cresceu o interesse pela investigação científica da temática da formação continuada (ANDRÉ, 2009). No entanto, o balanço da produção acadêmica sobre *ações de formação continuada de professores da Educação Infantil*, realizado no processo de construção desta pesquisa, evidenciou que são ínfimos os estudos que tratam especificamente do referido tema.

Floriani (2008), ao realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, verificou que apesar de se observar um crescimento no número de publicações sobre formação de professores, esse número torna-se pouco expressivo ao se buscar por trabalhos que cruzem os temas: *Formação Continuada de Professores x Educação Infantil x Documentos de Política Educacional*. Contemplar os dados supracitados convida a refletir sobre o que se pode entender por *formação continuada* e *ações de formação continuada*.

Sobre o conceito de formação continuada seguido nesse trabalho, Cunha (2013, p. 5), esclarece que este:

[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

Apesar de que esse conceito possa se modificar ao longo do tempo, estudá-lo pode ser um caminho para apreender, ainda que parcialmente, o modo como as noções de formação continuada têm sido constituídas historicamente e se aproximar de uma compreensão acerca da relação entre as concepções sobre essa formação e aspectos da realidade aos quais elas estão imbricadas. Advogando a necessidade de esclarecer a condição histórica dos conceitos, Floriani (2008, p. 52) reforçou que:

[...] trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que foram produzidos. [...] Queremos reforçar isto porque as categorias estão enraizadas no real, são abstrações a partir da realidade social concreta.

Com esse pensamento como pano de fundo, direciona-se, agora, o foco da discussão às iniciativas que têm sido elencadas como *ações de formação continuada*, a fim de compreender o que estas têm abarcado. De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 08), apoiadas em Cunha (2003), são ações de formação continuada:

[...] congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de fala, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuadas no lócus da escola nas IES [Instituições de Educação Superior] e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares.

Tratando-se, ainda, de ações de formação continuada, essas podem provir de vários setores das esferas públicas (federal, estadual ou municipal), bem como de organizações de naturezas diversas, como fundações, instituições e consultorias privadas e organizações não governamentais (GATTI, 2008). Esse quadro amplo e heterogêneo que hoje se observa na formação continuada docente brasileira não se constituiu de forma arbitrária. Explica-se que seu surgimento:

[...] tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse contexto, a formação continuada emergiu, especialmente em países desenvolvidos, como imperativo e requisito para o trabalho docente e também outras atividades profissionais, “[...] com a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58). É possível observar essa ideia perpassando as falas de alguns autores da área de Educação, como por exemplo, Imbernón (2010, p. 13, grifos nossos):

[...] é necessário [...] oferecer alternativas de **inovação e mudança** às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que **a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo [...] de formação.**

É nítida a referência feita pelo autor à necessidade de inovação no trabalho e formação docente, como resposta às mudanças na realidade social e educacional. Ao dizer que é necessária uma mudança radical na forma como professores atuam é clara a centralidade conferida aos docentes.

No entanto, essa aparente centralidade pode ocultar que, sob ela, subjaz um processo de responsabilização individual dos professores pela “melhoria”, “inovação” e “mudança” na educação. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 53) afirmam que, nessa tendência à mudança que se observa, podem ser exigidas do professor “[...] mudanças sem fim [...] muitas vezes sob a aparência de aprendizagem contínua ou aperfeiçoamento”. Nessa linha, apresenta-se o dado de que:

[...] as críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no **centro** do debate a atuação dos professores: tratados ora como culpados das mazelas que assolam o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo, a formação dos professores passou a ser tratada como dispositivo **central** para a implementação das reformas dedicadas a educação básica (CAMPOS, 2004, p. 1, grifos nossos).

Essa proposta da formação continuada como forma de “aprimoramento profissional”, observada em discussões internacionais, foi assimilada no contexto brasileiro como uma maneira de suprir uma formação inicial precária em nível de graduação. Para Gatti (2008, p. 58, grifo nosso), no Brasil:

[...] problemas concretos das redes [de ensino] inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações),

de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de **programas compensatórios** e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior [...].

Trazendo a discussão para o âmbito da Educação Infantil, como será feito no próximo subcapítulo (1.3), será possível observar que além de um viés compensatório como o supracitado por Gatti (2008), a formação continuada também apresentava um caráter de urgência, devido ao grande contingente de profissionais que a partir de 1996 passaram a necessitar de complementação em sua formação⁴. Assim, a formação continuada caracterizou-se por uma ação aligeirada e mais focalizada no objetivo de certificação do que propriamente de formação.

Esse viés compensatório não é observado somente na Educação Infantil, mas em iniciativas de formação continuada nos diversos níveis educacionais brasileiros, o que permite relacionar tal viés a um contexto mais amplo. De acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 1), “[...] diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias”, dentre as quais podem ser citadas políticas de formação continuada docente. Com base nas mesmas autoras, pode-se dizer, ainda, que a necessidade de obter conhecimento especializado de forma contínua está ancorada, em parte, na finalidade de atender às demandas da complexificação da sociedade moderna (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010).

Ainda que se possa dizer, como fizeram Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 52) que “[...] as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente”, compreende-se que é factível questionar, também como fizeram os mesmos autores, se tais mudanças estariam tornando esse trabalho mais complexo e/ou difícil do que extensivo e/ou sobrecarregado.

⁴ Inicialmente na gênese da constituição da Educação Infantil, não era exigido do professor obter formação em nível superior para atuar na área, a partir dos anos de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) determina-se que cabe ao professor obter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, podendo ser admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Sendo que, aos docentes que já estavam trabalhando e não tinham o nível Superior, foi-lhes concedido o prazo de uma década (ou seja, até o ano de 2007) para realizar a formação.

Com base nessa reflexão, pode-se dizer que é cabível um cuidado ao se falar em “complexidade do trabalho docente”⁵, para não encerrar a discussão nessa constatação de que esse trabalho é complexo. Isso porque, ainda que se admita que o cenário atual esteja contribuindo para tornar o trabalho do professor mais complexo, “[...] isso poderá significar aparente aumento de profissionalismo a curto prazo, porém a longo prazo pode significar mais intensificação em seu trabalho e maior desgaste para a sua saúde”, conforme advertiram Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 53), apoiados em Codo (1998).

Diante desse cenário, é possível estabelecer uma relação entre esse “aparente aumento de profissionalismo” e a emergência de algumas iniciativas de formação continuada, uma vez que, como explicou Gatti (2008), essas surgiram, nos últimos anos do século XX, como um requisito para o trabalho docente, em função das constantes mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho.

No Brasil, a partir de meados dos anos 1990, observou-se uma ampliação da oferta de processos de formação continuada e um destaque conferido a esse tipo de formação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), que marcou um período de debates sobre a importância da formação continuada e veio provocar, em especial, os poderes públicos quanto a essa formação (GATTI, 2008).

Uma série de artigos da LDB (BRASIL, 1996a) abrange a questão da formação continuada, dentre os quais podem ser citados como exemplos os artigos 62, 63, 80 e 87. Ao pesquisar, no referido documento, a expressão “continuada” empregada junto aos termos “formação” ou “educação”, encontraram-se sete ocorrências⁶. Em uma delas, referente ao primeiro parágrafo do artigo 62⁷, identificou-se a seguinte redação: “[...] 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, 1996a, s/p, grifo nosso).

⁵ Ao se referirem à complexidade do trabalho docente, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) remeteram-se à diversidade de atividades que podem ser demandadas de um professor, citando como exemplos o planejamento coletivo, o poder de decisões, o uso de computadores (e demais tecnologias), a avaliação com portfólio, a avaliação colaborativa, entre outros.

⁶ A verificação do número de ocorrências dessa expressão foi realizada por meio da função de pesquisa do navegador *Google Chrome*, que permite localizar palavras ou frases em documentos ou sites, por meio do atalho *Ctrl+F* (nos teclados em inglês) ou *Ctrl+L* (nos teclados em português). Nos casos em que a expressão foi encontrada tachada (por exemplo: ~~continuada~~) na LDB, esta não foi contabilizada.

⁷ O artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996a) sofreu alterações em 2009, pela Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009a), a qual acrescentou o parágrafo citado à lei de 1996.

Observa-se, no trecho supracitado, que parece haver uma distinção entre o que é formação continuada e o que é capacitação, pelo fato de estarem delimitadas pela conjunção “e”, que tem, na língua portuguesa, função aditiva. Ou seja, a capacitação seria mais um item, além da formação continuada, citada no primeiro parágrafo do artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996a) como algo a ser promovido pelas instâncias federais, estaduais e municipais, em regime de colaboração. No entanto, na lei mencionada, não foi achada uma definição do que se entende por formação continuada, nem por capacitação. Salienta-se que a expressão “capacitação” conta com cinco ocorrências na LDB (BRASIL, 1996a), demonstrando uma utilização, na lei, quase tão frequente quanto “formação continuada”, que apresenta sete ocorrências.

Ainda que não se possa afirmar que “capacitação” e “formação continuada” sejam tratadas como sinônimos na LDB (BRASIL, 1996a), o fato de serem utilizadas com recorrência semelhante na lei convida a refletir sobre o significado dos termos.

Sobre a capacitação, Marin (1995), apoiada em um dicionário da língua portuguesa⁸, explicou que existe mais de uma forma de conceber o referido termo: tornar capaz e habilitar, por um lado; convencer e persuadir, por outro. Para a autora, o primeiro significado corresponde a uma noção de que para o exercício das funções de educadores é necessário que as pessoas se tornem capazes, ou seja, que adquiram as condições de desempenho inerentes à profissão.

O segundo significado de capacitação, de acordo com Marin (1995), consiste no convencimento ou persuasão, isto é, uma doutrinação como verdades a serem simplesmente aceitas. De acordo com a autora, os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, mas conhecê-las, analisá-las, criticá-las e, se as aceitarem, que possam fazê-lo mediante seu próprio processo.

No final dos anos 1980, Oliveira (1989) chamou a atenção para as concepções que podem estar subjacentes à prática da capacitação em um forte relato:

[...] eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente,

⁸FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s/d, 15. Impressão.

esses conhecimentos, o que equivale a ‘encher a cabeça’ dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção de física de que a cabeça do docente é um vaso que enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável (OLIVEIRA, 1989, p. 99).

A citação da autora é reveladora de que pensar a formação continuada como capacitação implica conceber o docente e sua prática pedagógica de uma determinada forma, que em seu relato envolveria “encher a cabeça” do professor de conhecimentos que “vazariam” ao serem repassados aos estudantes, criando uma nova necessidade de capacitação, em um ciclo interminável. A maneira como a autora demonstra a imbricação entre concepções e práticas de formação remetendo-se a *como uma prática de capacitação acontece* ajuda a pensar que “[...] ao abordar as modalidades de formação continuada, é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o “como” evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 198).

Outra questão a ser analisada com a contribuição de Marin (1995) diz respeito à mercantilização das ações de capacitação, vendidas como pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome de supostas necessidades de “melhoria” e “inovação”. Esse fenômeno que a autora identificou como relativo às ações de capacitação foi também percebido por Sousa (2006) ao fazer uma análise das políticas de formação continuada elaboradas nas últimas décadas. Para ela, há uma “[...] tendência de terceirização da formação por parte das secretarias de educação, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]” (SOUSA, 2006, p. 445).

Santos (2011) refletiu sobre as implicações dessa tendência destacando entre elas:

[...] a não valorização das secretarias de educação como instituições que formulam e implementam políticas de formação docente, limitando-se a uma prática aplicacionista; o silenciamento da voz do professor na definição das políticas educacionais e o fortalecimento de uma concepção de formação continuada que, não raramente, tem se ocupado somente da certificação e/ou diplomação (SANTOS, 2011, p. 5).

Essa mercantilização e terceirização da formação continuada também têm sido alvo de críticas por Nóvoa (2009, p. 23), ao colocar que “[...] muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o cotidiano docente já de si fortemente exigente”. De acordo com o autor citado, é necessário recusar o consumismo de cursos, eventos e ações que caracterizam o “mercado da formação”, alimentado também por um sentimento de “desatualização” dos professores.

Nesse sentido, conforme aludiu Floriani (2008), é preciso ir além da aparência e do discurso de que o professor está despreparado, pois o que parece exigir dos docentes essa constante atualização é uma busca da educação em se adequar às demandas atuais da reestruturação produtiva do capitalismo. Essa reestruturação, segundo a mesma autora, envolve, dentre outros fatores, a narrativa neoliberal, os desdobramentos do consenso de Washington e o discurso da globalização.

Explanando brevemente os fatores supracitados, a começar pela narrativa neoliberal, pode-se dizer de modo sucinto que essa abarca um conjunto de ideias e valores que implicam, de acordo com Saviani (1997, p. 200), o enaltecimento de “[...] mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos”.

Das críticas ao neoliberalismo, muitas “[...] incidiram sobre o afastamento do Estado da provisão de políticas sociais e a minimização de sua atuação no financiamento dos serviços públicos” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 27), que no Brasil, trouxeram implicações à relação público-privado:

[...] no Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. Esse breve percurso permite compreender os fenômenos da multiplicação das parcerias público-privadas, a forte inserção do setor privado na definição e execução de políticas públicas, o aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal. Conclui-se que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 24).

Quanto aos desdobramentos do consenso de Washington, um acordo datado de 1989 que objetivava definir rumos a serem tomados por países da América

Latina, sob a justificativa de ser necessário para retomar um caminho de crescimento econômico, pode-se destacar que, a fim de alcançar a almejada estabilidade, o consenso afirmava a necessidade de uma política fiscal austera, além de propostas e reformas que desonerassem o capital e aumentassem sua competitividade no mercado internacional, dentre as quais pode ser citada a reforma educacional brasileira dos anos 1990 (FLORIANI, 2008).

No Brasil, é possível identificar que medidas do consenso de Washington foram adotadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999; 1999-2003), no qual foi realizada uma reforma estatal com o objetivo de reconstruir a administração pública de forma a atender a uma economia globalizada. No contexto desse processo de reconstrução, para melhorar uma suposta falta de qualidade e ineficiência da educação pública brasileira, o Estado privilegiou a *profissionalização docente* como estratégia para sustentar melhorias na escola pública como um todo (BATISTA, 1994; SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Já o discurso da globalização, que no campo da educação aparece ligado à função da escola de “preparar o estudante para o mundo globalizado”, envolve uma ideologia⁹ na qual, de acordo com Floriani (2008, p. 65):

[...] ninguém assume efetivamente a responsabilidade pelos seus efeitos perversos em relação à circulação do capital e às mutações do mundo trabalho, acarretando mudanças nas relações sociais. A sociedade é, então, entendida em uma dimensão planetária (sociedade global) e desse modo não há como reconhecer e/ou atribuir a responsabilidade para um interlocutor específico.

Dessa forma, o discurso da globalização, assim como a narrativa neoliberal e o consenso de Washington, compõem algumas das demandas de reestruturação

⁹ Ainda, de acordo com Mészáros (2004, p. 65), ideologia “não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independente), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. [...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar praticamente consciente do conflito social fundamental — a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social — com o propósito de resolvê-lo pela luta”.

produtiva do capitalismo que, por sua vez, passaram a afetar a educação brasileira como um todo, incluindo as políticas e práticas de formação continuada.

Segundo Campos (2002a), as recentes reformas na formação de professores no país, a partir dos anos 1990, revelam a instauração de uma nova lógica para os processos formativos docentes, fundamentada em noções como competência, produtividade, eficiência e competitividade (CAMPOS, 2002a), que passaram também a definir um novo “tipo de professor”, conforme a pretensão de organismos multilaterais¹⁰ para os docentes atuantes em países em desenvolvimento. Nas palavras de Shiroma (2003, p. 79):

[...] certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. [...] Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma¹¹ é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas.

Assim, compreender o contexto em que as reformas da educação e da formação de professores emergiram, pode ser uma maneira de não se deixar levar pela aparência de propostas provenientes de programas de **capacitação** na forma de pacotes prontos à venda para consumo de professores, entendendo que tais propostas consistem em uma “[...] procura de adequação da educação às demandas atuais da reestruturação produtiva do capitalismo que exige do professor atualização constante [que] precisa ser analisada para além da aparência e do discurso de despreparo deste profissional” (FLORIANI, 2008, p. 52).

A partir dessas considerações, prossegue-se agora a discussão acerca de noções de infância, criança e Educação Infantil, sabendo que tais concepções também estão enredadas nesse movimento de globalização e no contexto das reformas educacionais aqui discutidas.

¹⁰ Dentre os organismos multilaterais que possuem influência significativa no campo educacional podem ser citados: “[...] UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; ONU - Organização das Nações Unidas; BM - Banco Mundial, BIRD - Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância” (FLORIANI, 2008, p. 16, nota de rodapé nº 6).

¹¹ A autora refere-se às *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior* (BRASIL, 2001).

1.2 Infâncias, crianças e Educação Infantil

Para adentrar nas discussões das possíveis especificidades da formação continuada docente no contexto da Educação Infantil brasileira, opta-se, em primeiro lugar, por definir o que se entende por infância e por Educação Infantil no âmbito deste estudo. Sarmiento e Pinto (1997) explicaram que as crianças existem desde o primeiro ser humano, mas a infância, enquanto categoria social própria foi instituída desde os séculos XVII e XVIII. Apoiado em Corsini (1996), Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) expressou que:

[...] a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel.

Compreender que o significado da infância não é determinado por uma idade cronológica aproxima-nos de um entendimento de que a infância é uma construção social e, por isso, talvez seja mais adequado falar em *infâncias*, no plural. Mais do que uma construção social, “[...] as infâncias variam de acordo com os contextos históricos, geográficos, políticos, religiosos e culturais” (TOSATTO *et al.*, 2015, p. 39), nos quais se criam representações sociais e crenças que também envolvem os sentidos e significados atribuídos à criança. As mesmas autoras explicam que as concepções de infância e criança são, ao mesmo tempo, contínuas e mutáveis nas culturas atuais, lembrando um caleidoscópio:

[...] a cada momento são novas combinações que articulam elementos ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, parecendo, de fato, um grande caleidoscópio histórico de possibilidades: criança nascida em pecado e batizada para se purificar, pecadora; adulto em miniatura, diferente do adulto, aquela que trabalha ou a que brinca; regida pelo prazer ou pela realidade; inocente, objeto de amor, bela por natureza; alvo do consumo, alma do negócio, alienada ou tirana; ser natural ou cultural, produtora ou receptora, treinável, respeitável, cuidada, etérea ou de carne e osso... Diferentes períodos de tempo determinam a infância em diferentes épocas e culturas (TOSATTO *et al.*, 2015, p. 36).

Nesse sentido, pode-se dizer que a criança “[...] é um ser social, que pertence a um grupo social, histórica e culturalmente definido, estabelece relações no seu espaço geográfico, tem uma linguagem que a caracteriza e define-se, então,

conforme o contexto familiar e social ao qual pertence” (BARBOSA e MATTOS, 2015, p. 51). Por isso, qualquer abordagem da formação de professores no âmbito da Educação Infantil precisa ter em atenção “[...] a **realidade sócio-histórica atual**, as crianças situadas em contextos específicos, as pessoas concretas que exercem a ação profissional e que sobre a mesma realizam uma reflexão crítica” (SARMENTO, 2016, p. 81, grifo nosso).

Compreende-se que para dizer o que se entende por Educação Infantil, é preciso considerar, como se fez no subcapítulo anterior, que “[...] os processos de globalização (econômicos, políticos e culturais) modelam e constroem os sistemas educativos” (CAMPOS, 2008, p. 28). Portanto, situar a Educação Infantil no contexto neoliberal e da globalização consiste em um caminho considerado profícuo para compreender, posteriormente, como tal etapa educacional é definida em documentos oficiais brasileiros, focalizando a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996a).

Em sua tese de doutoramento, Rosânia Campos (2008) construiu um aporte teórico mais aprofundado sobre a Educação Infantil no contexto da globalização, explorando a infância como objeto de intervenção política, as relações entre ajuste estrutural¹², infância e pobreza na América Latina e a educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza. Neste estudo, o foco irá residir sobre este último tópico, por entender que contribui para descortinar o viés compensatório que subjaz à Educação Infantil brasileira.

Na conjuntura neoliberal, explica-se que as políticas sociais, como aquelas relacionadas à educação, “[...] emergiram na lacuna originada do desequilíbrio entre as necessidades do modo de produção capitalista e as necessidades sociais básicas, situação inevitável na nova ordem econômica” (CAMPOS, 2008, p. 43). A mesma autora salientou que, em decorrência desse desequilíbrio:

[...] a pobreza se apresenta de forma paradoxal, ou seja, ao mesmo tempo em que é um dos requisitos da sociedade capitalista, é também aquela que

¹² Por “ajuste estrutural” ou “ajuste neoliberal” pode-se entender “[...] ajustes econômicos e fiscais baseados em férrea disciplina orçamentária (para garantir a estabilidade monetária) [e] contenção de gastos sociais” (ANDERSON, 2007; SADER, 2004 *apud* CAMPOS, 2008, p. 37), que emergiram como estratégia neoliberal para lidar com a denominada “crise” do Estado na segunda metade do século XX, atribuída à ideia de que “[...] a intervenção do Estado na economia era a principal causa da crise de acumulação do capital que se manifestava desde o final da década de 1970” (CAMPOS, 2008, p. 37).

possibilita o surgimento de adversidades que entravam esse mesmo processo. [...] Este fato tornou necessário “costurar” a ordem social fraturada, o que repercutiu na consolidação das ações filantrópicas (CAMPOS, 2008, p. 44).

As ações filantrópicas, que consistiram em uma estratégia para lidar com o paradoxo da pobreza na sociedade capitalista, visavam “[...] assistir aos pobres, mas não converter essa ajuda em direitos” (CAMPOS, 2008, p. 44). Essa forma de assistência, que até então se referendava basicamente na condição de pobreza, passou, com o tempo, a vincular-se aos direitos sociais fundamentais, como saúde, educação, alimentação, trabalho e moradia, dentre outros.

Desse modo, observou-se uma reconfiguração na compreensão do papel do Estado que repercutiu, de acordo com Campos (2008), na organização de políticas sociais, em especial após os anos 1980, em que as discussões sobre a questão da pobreza e as formas de combatê-la passaram a ganhar centralidade. Nessa passagem, de ações filantrópicas para políticas assistenciais, é que podem ser vislumbradas marcas na atenção à infância.

Isto porque “[...] a história da assistência é também a história da constituição da imagem do pobre como ameaça social a ser controlada” (CAMPOS, 2008, p. 46). Na lógica filantrópica, em que os alvos privilegiados consistiam em mulheres e crianças, o investimento do Estado nessas últimas, por meio da filantropia, “[...] significava levá-las a vivenciar essa fase livre da pobreza e indigência, tornando-se assim adultos mais produtivos” (CAMPOS, 2008, p. 47).

Kuhlmann Jr. (1998) explica que a pobreza, então concebida como desgraça que cabia à sociedade aliviar, passou a ser alvo de novas propostas cujo objetivo era solucioná-la. O autor mencionado ressaltou que:

[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos *assistência científica* – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época (KUHLMANN JR., 1998, p. 60, grifos do autor).

A denominada “assistência científica” denota uma perspectiva, portanto, que definia as medidas assistenciais a partir de critérios entendidos como científicos no período em questão. E como na transição entre os séculos XIX e XX o modelo de

ciência dominante era pautado nas Ciências Exatas e Naturais, critérios como validade, objetividade e progresso permeavam o modo de assistir aos pobres.

Conforme explicita Campos (2008), é possível identificar os efeitos dessa forma de organização da assistência no contexto brasileiro, em especial nos serviços destinados à infância. Segundo a autora, “[...] na medida em que esse tipo de assistência foi se consolidando, foi se tornando mais perceptível a distinção de tratamento e organização das instituições de educação infantil e tornando-se evidente a divisão de classes sociais” (CAMPOS, 2008, p. 48).

No Brasil, foi possível observar dois vieses principais na Educação Infantil na referida época: o chamado “jardim-de-infância dos ricos”, que para Kuhlmann Jr. (1998) era destinado a famílias abastadas e deveria ser distinto dos asilos e creches para os pobres; e as denominadas “instituições pré-escolares assistencialistas”, também conhecidas como creches e escolas maternas, que de acordo com o mesmo autor, eram direcionadas a filhos de operários. Dessa forma, pode-se perceber que “[...] o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

Nesse processo, é possível identificar que a Educação Infantil surgiu como uma estratégia compensatória e de alívio à pobreza. Nas palavras de Campos (2008, p. 49, grifo nosso):

[...] a educação da infância surge então como uma política assistencial associada ao processo civilizatório que teve por base as necessidades individuais e não coletivas, ficando em evidência as responsabilidades individuais e não a questão do direito social. A concepção da educação infantil como estratégia civilizatória e assistencial retira-a da dimensão da universalidade inclusiva e acaba por conferir-lhe um **papel de compensar carências, isto é, acaba sendo uma forma de agir sobre os efeitos da pobreza, mas não sobre as causas da pobreza.**

No Brasil, por volta anos de 1970, o discurso do governo ditatorial militar em prol de estratégias compensatórias para os mais pobres encontrou legitimidade e respaldo em teorias que expressavam a ideia de que o baixo desempenho escolar se relacionava à privação cultural das crianças, que poderia ser compensada por um trabalho intenso na idade pré-escolar – na Educação Infantil, portanto (CAMPOS, 2008).

Durante os anos 1970, ocorreu no Brasil à implantação do atendimento de educação em massa a baixo custo, por recomendações da UNICEF e UNESCO, baseado em modelos não formais em oposição à educação tradicional (ROSEMBERG, 1992). A mesma autora explicita que a medida implantada foi a de criação de “Centros de Recreação” (existentes ainda hoje), com ênfase na ampla participação da comunidade em espaços físicos improvisados, incorporando também como característica da Educação Infantil a ausência da formação profissional.

Explica-se que para trabalhar nesses Centros bastava ser uma pessoa de boa vontade e se voluntariar (ROSEMBERG, 1992). Nesse sentido, pode-se pensar que a formação dos professores não era priorizada, e tal hipótese pode ser confirmada pelos dados de Rosemberg (1992) apresentados no Quadro 1 a seguir, que demonstram, no período de 1976 a 1984, que a maioria das docentes da pré-escola possuía a formação em nível de magistério:

Quadro 1 – Distribuição percentual do pessoal docente no ensino pré-escolar no Brasil por grau de formação.

ANO	FORMAÇÃO			
	1º Grau	Magistério	2º Grau/outros	3º Grau
1976	6.2	58.2	3.9	31.7
1977	6.4	59.0	3.9	30.7
1978	5.9	61.3	3.7	29.2
1981	5.3	60.3	3.5	30.9
1982	6.2	60.6	3.7	29.5
1984	17.9	60.3	4.7	17.2

Fonte: ROSEMBERG (1992).

Esse quadro permite evidenciar que seria grande o contingente de professoras que, mais adiante, tornariam-se público-alvo de ações de formação continuada em serviço, e que esse consistiria em um dos fatores contributivos ao aligeiramento na “[...] formação profissional, por meio de programas de qualificação que unem supletivo de primeiro grau com formação técnica, laboratório que vem sendo utilizado pelo MEC desde finais da década de 1960” (ARCE, 2001, p. 269).

Após os anos de ditadura militar, pode-se dizer que “[...] muitos dos avanços conquistados nos anos 1980 na área de Educação Infantil foram frutos da luta da sociedade civil pela redemocratização do Estado nacional” (FLORIANI, 2008, p. 91). Nesse contexto, passou-se a reivindicar uma compreensão sobre a Educação Infantil não mais na lógica da assistência, mas na esfera do direito, orientando “[...] a

transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independente do seu grupo social” (BRASIL, 2009b, p. 81, grifos do autor).

Campos (2008, p. 53) esclareceu aspectos desse processo de busca pelo reconhecimento da Educação Infantil como direito e sua relação com estudos e pesquisas no campo educacional:

[...] par a par com a crescente consciência social acerca da educação infantil como direito das crianças, os estudos e pesquisas na área avançaram também na perspectiva da afirmação da especificidade dos processos educativos destinados a esse nível educativo: repensar a educação das crianças pequenas em espaços coletivos tornou-se um desafio também para pesquisadores e estudiosos da área.

Nessa direção, no final dos anos 1980, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresentou definições legais novas para a Educação Infantil, reconhecendo-a como direito fundamental das crianças e considerando dever do Estado brasileiro o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (artigo 208, inciso IV). Em 2006, contudo, a Emenda Constitucional nº 53 deu nova redação ao referido artigo e inciso da Constituição, delimitando como público-alvo da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, as crianças de zero a cinco, e não mais seis anos de idade.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito em documentos legais também foi evidenciado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que no art. 53 expressa que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação” e, no art. 54, inciso IV, alega como um dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças público-alvo da Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) promulgou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a como parte do Sistema de Educação e considerando legalmente, portanto, as creches e pré-escolas brasileiras como instituições educativas sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (BRASIL, 2009b). A finalidade dessa etapa educacional englobaria, conforme o art. 29 da LDB, “[...] o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

comunidade” (BRASIL, 1996a, s/p).

Ainda que a LDB tenha reconhecido a Educação Infantil como um direito, ressalta-se que o cenário político no qual se constituiu, no Brasil, deflagrava um campo de disputas marcado tanto por movimentos de abertura política como de conservadorismo¹³. Com relação aos primeiros movimentos, pode-se destacar o fortalecimento de um projeto social de direitos na Educação Infantil que “[...] respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrava nos anos de 1980 as condições para florescer” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 42).

Já nos movimentos conservadores, observou-se uma apropriação de alguns ideais e valores (socialistas) presentes no projeto supracitado, sem, no entanto, deixar claro como efetivá-los. Assim, pode-se dizer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) configurou-se em um embate de forças políticas no qual, segundo Frigotto (2006, p. 264) havia uma tentativa de derrotar “[...] as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação”.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 44) “[...] o governo, ao lançar mão do ardil de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, [...] ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”, ou seja, o projeto da Lei aprovada não correspondia às intenções dos educadores brasileiros na luta pela democratização do país, nas décadas de 1970 e 1980.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996a) apresentada pelo governo como uma lei moderna para o século XXI, se constrói com um:

[...] caráter anódino [que] foi bem traduzido por Saviani: ‘É uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual’. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 43).

Esse é um aspecto fundamental que ajuda a compreender como o governo conseguiu aprovar uma Lei (LDB) que, “[...] por omitir as responsabilidades cabíveis

¹³ Para aprofundar o conhecimento acerca da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, consultar: SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 12 ed.revista, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 43). Sob essa égide, é possível observar avanços na legislação brasileira no que se refere à Educação Infantil como expressão de um direito a ser garantido a todas as crianças de zero a cinco anos, embora essa defesa não seja, em si mesma, suficiente para garantir sua efetivação.

Diante desse cenário de correlações de forças, não é de se estranhar que apesar do reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, havia uma priorização do Ensino Fundamental, que pode ser identificada em iniciativas como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que visava o direcionamento de recursos de natureza contábil somente ao Ensino Fundamental, sem abranger a Educação Infantil e o Ensino Médio.

A priorização da universalização da educação primária, ou seja, do Ensino Fundamental, é resultado de um amplo projeto apresentado na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, também conhecida como “Conferência de Jomtien”, realizada em 1990 na Tailândia com apoio do Banco Mundial. Participaram da conferência 155 países, agências internacionais, bilaterais e multilaterais, ONGs, associações profissionais e personalidades da área educacional.

O Brasil, como signatário dentre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desencadear ações para impulsionar as políticas para a educação ao longo da década, não somente na educação escolar, mas também na comunidade, na família e nos meios de comunicação, articuladas pelo Fórum Consultivo Internacional, coordenado pela UNESCO (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

O projeto tinha como principal meta difundir a ideia de que a educação deveria atender as “necessidades básicas de aprendizagem” – “NEBA” – de crianças, jovens e adultos. Por Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) compreende-se:

[...] as necessidades que abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas

capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicitam que alguns autores entenderam o conceito NEBA em sua função ideológica de ensino distinto para estratos sociais diferentes, ou seja, reeditava-se o dualismo de classes na educação brasileira, a partir do pressuposto de que se as necessidades das camadas pobres eram peculiares, essas deveriam continuar com um atendimento diferente do demandado pela elite.

Essa diferença entre classes no atendimento educacional pode ser entendida como expressão de uma desigualdade brutal na história na sociedade de classes, em que uma parcela mínima – apenas 20% – da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se dela de forma marginal ou são literalmente excluídos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Além do dualismo de classes, também se observou nesse projeto um foco pragmático e utilitário com objetivo no desenvolvimento da capacidade do indivíduo “aprender a aprender¹⁴”, “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando”. Esse preceito, tendo influenciado a Educação como um todo, também incidu sobre a formação de professores da Educação Básica (ARCE, 2001), podendo explicar, em parte, o **pragmatismo** que ainda parece predominar nas ações de formação continuada docente.

Após o afastamento definitivo de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente da república, em 1992, o Brasil alinhou as bases políticas e ideológicas tratadas na Conferência de Jomtien com a proposta do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Como explanaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52, grifo nosso):

[...] as recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, **pronunciando os cortes de verbas e privatizações que assombrariam a educação nos anos subsequentes**. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. [...] o Fórum Nacional

¹⁴ Para uma análise crítica do lema “aprender a aprender”, ver Duarte (2000).

realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo o país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais.

É nesse sentido que se chama a atenção para o fato de que embora tenha havido, nos anos 1980 e 1990, avanços jurídicos no que tange aos direitos das crianças à Educação Infantil, “[...] essas novas definições legais não têm sido acompanhadas de dotação orçamentária que [garanta] a sua efetivação” (FLORIANI, 2008, p. 92). Isso se torna especialmente claro ao observar o foco na redução de investimentos governamentais em políticas públicas durante os anos 1990 e 2000 no Brasil, mostrando que “[...] o novo paradigma, que proclama para as crianças o status de sujeitos de direitos, não traduzem na prática a concretização desse direito [...]” (FÜLLGRAF, 2001, p. 39). Nesse sentido:

[...] as reformas educacionais vivenciadas na década de 90, influenciadas pelos ‘novos paradigmas educacionais’, têm revelado que o proclamado para a educação infantil não se concretiza uma vez que as políticas públicas voltadas para esse segmento são restritivas, fragmentadas e descentralizadas, acirrando-se conflitos quando se tenta colocar em prática as novas definições legais (FÜLLGRAF, 2001, p. 33).

Ao mesmo tempo em que a educação de crianças aparece defendida como direito na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), Campos (2008), apoiada em Muñoz (2006), clarificou que em projetos educacionais para a América Latina e Caribe, por trás da defesa da Educação Infantil como direito, ainda subjaz uma lógica assistencial, paliativa e residual.

Assim, no âmbito da Educação Infantil brasileira, parece coexistir tanto uma compreensão dessa enquanto direito fundamental das crianças (BRASIL, 1988; 1990; 1996a), quanto um sentido subjacente de tratá-la como estratégia para alívio da pobreza (OEA, 1998; OEA, 2001; UNESCO, 2002). Conforme postulou Campos (2008, p. 55):

[...] pensar as crianças como sujeitos sociais concretos e as problemáticas que constituem a infância na contemporaneidade como resultantes de determinações sociais, econômicas, políticas e culturais historicamente construídas, leva-nos a postular que a defesa de sua educação como meio

para garantir sua educabilidade posterior e, assim, como mediação necessária para a ruptura do chamado “ciclo vicioso da pobreza”, constituiu-se em um discurso de cunho ideológico que mantém tanto elementos das antigas práticas políticas assistenciais e filantrópicas [...] como lança mão de dispositivos de legitimação calcados nas ideias de direito e de justiça social.

Assim, o viés compensatório que se percebia na Educação Infantil muito antes de seu reconhecimento na legislação brasileira como dever do Estado e da família e direito das crianças, parece ainda vigorar em projetos educacionais como a Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência – AIIA (OEA, 1998), o Programa Iberoamericano de Educação – PIE (OEA, 2001) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe – PRELAC (UNESCO, 2002), que de acordo com Campos (2008), definiram metas e propuseram ações e orientações voltadas ao alívio da pobreza para os países-alvo, incluindo o Brasil.

O “alívio da pobreza”, no entanto, parece estar longe de ser alcançado, uma vez que a estratégia de compensação se dá por meio de políticas educacionais focalizadas, sem atacar as causas estruturais da pobreza, atuando como uma medida paliativa que visa aliviar os efeitos de políticas econômicas baseadas na ideia de enxugamento dos investimentos públicos na área social (CAMPOS, 2008).

O panorama até aqui traçado sobre infâncias, crianças e Educação Infantil é considerado profícuo para compreender como as propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil se constituíram (e se constituem) no Brasil, uma vez que se parte do pressuposto de que essa constituição ocorreu (e ocorre) de forma imbricada a um contexto histórico, econômico, ideológico e político mais abrangente.

Pode-se destacar que, no percurso de estabelecimento da Educação Infantil como parte do Sistema Educacional Brasileiro, alguns aspectos se fizeram notáveis, segundo Floriani (2008): a falta de recursos financeiros destinados especificamente para a Educação Infantil; a priorização do Ensino Fundamental em detrimento de outras etapas da Educação Básica; a atuação de Organismos Multilaterais nas definições legais da Educação Infantil; e a abertura para parcerias com entidades comunitárias e filantrópicas como formas “alternativas” de atendimento educacional para as crianças.

Entretanto, ressalta-se que no final dos anos 2000, houve a inclusão da Educação Infantil no fundo de financiamento público da Educação Básica –

FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20/06/2007), contemplando a valorização profissional em termos de planos de carreira e capacitação profissional, especialmente voltada à formação continuada. Segundo Gatti (2008, p. 64), a criação do fundo proporcionou “[...] pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” que não possuíam titulação, mas já atuavam nas redes públicas.

No entanto, Saviani (2016), ao realizar uma análise do FUNDEB, chamou a atenção para o fato de que houve uma diminuição dos investimentos na Educação Básica e não um aumento como vinha e vem sendo divulgado:

[...] ao sancionar a mencionada lei aquelas autoridades enfatizaram que, com a entrada em vigor do FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa dos 30 milhões (que eram atendidos pelo FUNDEF) para 47 milhões. E o montante do fundo eleva-se correspondentemente de R\$35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões. À primeira vista essas cifras provocaram a impressão de um incremento bastante significativo. No entanto, um simples cálculo mostra que, enquanto a população atendida se ampliou em 56,6%, os recursos componentes do fundo aumentaram em apenas 36,3%. [...] De fato, a contribuição de estados e municípios passou de 15% para 20%, ou seja, um incremento de um terço (33,33%), enquanto que o número de estudantes atendidos aumentou em 56,6%. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento, devendo ser observado que o Governo FHC nunca cumpriu esse dispositivo da legislação que ele mesmo fizera aprovar (SAVIANI, 2016, p. XVI).

Partindo dessa contextualização, passa-se agora à discussão mais específica da formação continuada de professores da Educação Infantil no cenário brasileiro.

1.3 Discussões acerca da formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil brasileira

A história recente da formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil mostra que, no início dos anos 1990, a principal preocupação sobre o referido assunto parecia residir sobre a formação *inicial*, uma vez que, como ressaltou Lanter (1999), na medida em que a Educação Infantil passou a se constituir como parte da Educação Básica, o educador infantil que até então parecia não precisar de formação, mas sim de “boa vontade” e de “gostar de crianças”, passou a demandar escolarização e formação na área.

Na tentativa de suprir essa demanda, a chamada formação em serviço emergiu como uma maneira de prover a titulação de nível médio ou superior aos professores que já atuavam na educação básica pública, mas não a tinham. Pelo fato de ser uma formação realizada em serviço, Gatti (2008) explicou que havia a ideia equivocada de que seria uma ação de formação continuada, quando em verdade consistiria em uma *formação complementar* para os docentes em exercício, com o objetivo de lhes propiciar a titulação adequada ao seu cargo, que deveria ser concedida nos cursos regulares, mas era oferecida como complemento de sua formação, uma vez que já estavam trabalhando na rede.

A alusão à formação em serviço¹⁵ pode ser encontrada no âmbito da Educação Infantil em alguns documentos oficiais brasileiros, a exemplo da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), na qual se observa como uma de suas metas a:

Colocar em **execução programa de formação em serviço**, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, **para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil**, bem como **para a formação dos funcionários não-docentes**¹⁶ (BRASIL, 2006, p. 22, grifos nossos).

Antes, contudo, de chegar à discussão de alguns aspectos da Política Nacional de Educação Infantil datada de 2006 e suas relações com a formação continuada dos professores dessa etapa educacional, opta-se por elucidar o momento histórico em que o Ministério da Educação brasileiro - MEC/COEDI -, iniciou a discussão de diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, em 1993. Em outubro desse ano, conforme Floriani (2008), além de discutir possíveis diretrizes gerais, também foram pensadas as ações relativas à Educação Infantil que deveriam ser coordenadas pelo MEC, o que indicava um reconhecimento de que a educação das crianças, na época de zero a seis anos de idade, é um dever do Estado. Segundo a autora:

[...] com o objetivo então de viabilizar esse processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão

¹⁵ Dentre as estratégias adotadas para promover a formação inicial e continuada dos professores em exercício, destacam-se: a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica (2004); o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil (2005); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (2009).

¹⁶ Entende-se por não-docentes todos os funcionários da educação que não atuam em salas de atividades com as crianças.

Nacional de Educação Infantil¹⁷ [...]. No entendimento desta Comissão, essa proposta de política de educação infantil precisava ser divulgada em todo o País. Desta forma, em agosto de 1994, em Brasília realizou-se o I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil (FLORIANI, 2008, p. 101).

Nesse documento, datado de 1993, em que se propõem diretrizes gerais para uma Política Nacional de Educação Infantil, encontram-se concepções de formação continuada de professores que, segundo Floriani (2008), indicavam a necessidade de valorização dos profissionais atuantes na Educação Infantil, elegendo, dentre suas prioridades, a indispensabilidade de “[...] intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, tendo o MEC como coordenador das articulações para este fim” (FLORIANI, 2008, p. 99), além de procurar assegurar aos referidos profissionais condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada condizentes à especificidade de sua função¹⁸.

A partir da necessidade de reconhecimento e valorização dos profissionais atuantes na Educação Infantil, observou-se um processo de intensificação no que diz respeito às ações de formação inicial e continuada a eles direcionadas. A própria Política de Educação Infantil, ao enfatizar essa necessidade, contribuiu para que fosse produzido, no ano seguinte, um documento específico sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, denominado “Por uma política e formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

¹⁷ A Comissão Nacional de Educação Infantil, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), era também integrada, inicialmente, pelas seguintes entidades, conforme Floriani (2008, p. 101): “[...] Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança. Já no começo de 1994 foram incorporados à Comissão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação de Assistência ao Educativo (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)”.

¹⁸ Essa especificidade pode ser pensada a partir do público-alvo da Educação Infantil, que diferente dos demais níveis de ensino (Ensino Fundamental e Médio), compreende as crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa particularidade, por sua vez, incide sobre as instituições de Educação Infantil, uma vez que sua função “[...] se dá na intersecção de duas grandes áreas: a educativa e a da assistência [...], o que foi traduzido na área como binômio ‘cuidar e educar’” (LUDVIG, 2017, p. 42). Apesar de inicialmente trazidas de forma dicotômica, as funções cuidar e educar são problematizadas pela referida autora de modo a sugerir uma compreensão de que essas dimensões (cuidar e educar) são indissociáveis na Educação Infantil.

Neste documento, afirmava-se que a definição de uma Política de Formação do Profissional constituía uma das tarefas mais urgentes para a implementação da Política de Educação Infantil - MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994). Segundo Floriani (2008), em relação à formação continuada de professores, compreende-se por meio do documento em questão que:

[...] o MEC deve assumir como diretrizes políticas suas: o entendimento de formação como direito que redunde em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira, passando a ser indissociáveis formação e profissionalização; a explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a educação infantil e para a formação de seus profissionais; a superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais (FLORIANI, 2008, p. 99).

Ainda que a compreensão da formação como direito e a necessidade de atribuir às ações de formação um caráter permanente possam ser identificadas no documento, salienta-se que deve se considerar que, em cada momento histórico, os projetos educacionais são produzidos de forma imbricada aos interesses políticos vigentes. Nesse sentido, apesar da reivindicação da valorização dos profissionais da Educação Infantil e do apontamento da indispensabilidade da sua formação citadas não somente no documento “Por uma política e formação do profissional de Educação Infantil” de 1994, mas também na Política Nacional de Educação Infantil em suas redações, pode-se dizer que:

[...] devido [à] demanda por formação inicial ser necessidade explícita, inclusive admitindo-se a criação de cursos emergenciais, a formação continuada naquele momento, estava contemplada na formação dos profissionais em serviço, **caracterizada por estratégias emergenciais** (FLORIANI, 2008, p. 105, grifo nosso).

Um pouco mais adiante, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se notar esse caráter de urgência posto à formação dos professores, não somente da Educação Infantil, mas de todas as etapas educacionais. Na redação de 1996¹⁹, o artigo 87, parágrafo 4º, indicava que “[...] até o fim da Década

¹⁹ Em 2013, o parágrafo 4º do artigo 87 da LDB foi revogado pela lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), deixando de existir a partir de então.

da Educação²⁰ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a, s/p).

É possível entender que antes da LDB (BRASIL, 1996a), tanto a “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) quanto o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), são expressões de movimentos sociais de pesquisadores e educadores que precederam a reforma educacional brasileira datada dos anos 1990.

Sabendo que, no contexto mais amplo dessa reforma, a LDB (BRASIL, 1996a) surgiu como um projeto de governo que se apropriou de ideais presentes em movimentos sociais de esquerda, ressignificando-os conceitualmente, é possível assinalar, como fez Campos (2002b, p. 219), que:

[...] a reforma em questão não pretende apenas qualificar mais; não se trata apenas de diplomar ou certificar o imenso contingente de professores que até 2007, devem ser portadores de diplomas de nível superior. A profissionalização proposta visa construir um “novo tipo de professor”, com capacidades subjetivas compatíveis com a sociabilidade imposta pelas novas configurações do capitalismo contemporâneo.

Frigotto (1995) esclareceu que, no campo ideológico, os conceitos podem sofrer ressignificações com a finalidade de dificultar a conscientização acerca da perversidade e profundidade da crise econômica, social, ideológica, ética e política que sustenta o sistema capitalista. Assim, projetos, ideias e concepções divulgadas no meio dos movimentos sociais, pelas lutas de sindicatos, foram reconfigurados conceitualmente, ganharam outros sentidos:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 44).

É possível observar como se produziu um verdadeiro cabedal de noções, sentidos e conceitos no campo ideológico, com o objetivo de criar uma espécie de “nova língua”, na qual, como pontuaram Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95):

²⁰ A Década da Educação aqui referenciada compreende o período de 1996 a 2007.

[...] destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

A formação de professores também fez parte desse movimento ideológico. Como exemplo, pode-se citar a “profissionalização”, conceito-chave da reforma educacional dos anos 1990, e que foi incluída na lista dos “vocábulos positivos” que sustentaram o discurso reformador, relacionando-o com as noções de:

[...] competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalho de “profissional” se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho. Nesses termos, profissionalizar a docência seria um interesse universal (SHIROMA, 2003, p. 66).

Shiroma (2003), ao discutir sobre as funções político-ideológicas praticadas pelo conceito de profissionalização na política de formação de professores para a educação básica no Brasil elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), chama a atenção para as implicações veladas dos resultados aspirados pela reforma em curso de “formar professores competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para ‘o mundo real’” (SHIROMA, 2003, p. 66).

Soares (2006) também expôs que a formação continuada passou a ser compreendida como algo fundamental a partir de um contexto ideológico no qual se prega a necessidade de adaptação dos indivíduos ao incessante novo. E segundo a autora, “[...] isto ocorre ao mesmo tempo em que se secundariza a importância da formação inicial dos docentes, cada vez mais aligeirada, esvaziada” (SOARES, 2006, p. 11).

A essa altura, pode-se perceber que a formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil não está descolada desse contexto; pelo contrário, constitui-se nele. Como explicitou Soares (2006, p. 12), “[...] sob a forma social do capital, a formação do professor, como a formação dos demais trabalhadores, também tem sido delimitada pelos interesses da sociedade em que se insere”. Nesse sentido:

[...] professores mais elevados culturalmente podem significar a possibilidade de a escola ultrapassar este mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista aos trabalhadores em cada determinado momento histórico. Ao mesmo tempo, o contrário também é verdadeiro, na medida em que são fragilizados, precarizados e aligeirados os processos de formação dos professores, em especial daqueles que atuam/ ou irão atuar na escola pública, há conseqüentemente, a crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade. É possível dizer que, ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral, e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida (SOARES, 2006, p. 13).

Assim, ao erigir em caráter emergencial, como uma tentativa de suprir uma ausência de formação em nível médio e superior dos professores já atuantes na educação de crianças, a formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil se revela fragilizada desde o início do processo de sua constituição, além de descaracterizada da função de “[...] aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (GATTI, 2008, p. 58), uma vez que seu propósito seria de compensação/certificação.

Além disso, pode-se dizer que sob influência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1998), mais do que do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) atribuiu uma ênfase à Educação Infantil como forma de consolidar a expansão do atendimento às famílias pobres, sob o pressuposto de que uma “boa educação infantil” acarretaria, conseqüentemente, em bons impactos no ensino fundamental (MORGADO e LARA, 2009). As autoras esclareceram, ainda, que “[...] já se verificava o processo de focalização das políticas destinando grupos sociais a serem atendidos pelas políticas de educação” (MORGADO e LARA, 2009, p. 10.867).

Assim, a discussão realizada no subcapítulo anterior, com o apoio de Campos (2008), acerca da história de constituição da Educação Infantil como estratégia de alívio da pobreza no contexto neoliberal, pode ser também relacionada às propostas de formação continuada destinadas aos professores dessa etapa educacional, uma vez que as políticas públicas e ações de formação continuada se encontram imbricadas ao contexto ideológico vigente, que pode ser vislumbrado em documentos oficiais como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), no qual é citado, como um dos objetivos gerais de desenvolvimento

da Educação Básica, “[...] ampliar os meios e o alcance da educação básica [...] proporcionando atenção integral à criança e ao adolescente, **especialmente nas áreas de concentração de pobreza** e fortalecendo as redes de educação infantil” (BRASIL, 1993, p. 39, grifo nosso). Além disso, expressa como meta global “[...] criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de **crianças do segmento social mais pobre**” (BRASIL, 1993, p. 42, grifo nosso).

Nesse sentido, por estar inserida nesse contexto ideológico, não é possível dissociar quaisquer iniciativas de formação continuada de professores da Educação Infantil desse cenário mais amplo. Essa afirmação, contudo, é cabível não apenas à formação continuada de professores da Educação Infantil, mas à formação docente como um todo.

Enfatiza-se que o período em que a Coordenadoria Geral da Educação Infantil – COEDI iniciou uma importante articulação nas propostas políticas para a Educação Infantil, a exemplo da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e do documento Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), houve um “[...] corte abrupto na condução desta política [de Educação Infantil] com a troca de coordenação, com os documentos da reforma da formação de professores da educação básica e especificamente na área, com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI 1998” (FLORIANI, 2008, p. 116).

Produzido pelo MEC e mais uma ação do governo Fernando Henrique Cardoso, o RCNEI (BRASIL, 1998a) foi elaborado e distribuído para todas as instituições de Educação Infantil, antes que as Diretrizes Curriculares Nacionais (documento mandatário) tivessem sido aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Não obstante, o RCNEI tem sido alvo de muitas críticas de pesquisadores da área desde o momento de sua gênese até os dias atuais (PAVESI, 2014). A versão preliminar do RCNEI foi enviada para 700 consultores, a fim de emitirem seus pareceres individuais. Sob os 230 pareceres que retornaram, o documento foi reformulado e distribuído às instituições de Educação Infantil.

Com base nesse documento, o MEC passou a financiar processos de formação continuada por todo o país (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). De acordo com Cerisara (1999), os pareceristas indicaram retrocessos e incoerências no que diz respeito às pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelo COEDI no período de 1993 a 1998.

Como explicita Arce (2001), o conteúdo do RCNEI tornou-se a base curricular para os sistemas de Educação Infantil e até hoje tem, em parte, pautado a formação inicial e continuada de professores. Ainda, como analisou a autora, tanto o RCNEI quanto o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - RFP, versão preliminar (MEC, 1997), destacam-se como eixos norteadores da implementação do ideário neoliberal no campo de formação de professores da Educação Infantil compondo um “*kit neoliberal*”.

Ao realizar a avaliação da versão preliminar do RFP, Arce (2001) identificou que a perspectiva da formação docente está apoiada na base do “aprender a aprender”. De acordo com a autora:

[...] o documento não deixa de lado que esta formação possa se dar em serviço, e que os conhecimentos a receber devam garantir o ensino de conteúdos do plano do saber, do saber fazer e do fazer. A metodologia a ser utilizada na formação de professores deve ser a mesma que ele irá aplicar posteriormente (MEC, 1997, p. 48, 49 e 50); portanto, os mesmos princípios aplicados ao ensino básico devem estar presentes na formação de professores. Consequentemente, **este professor que deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender” deverá também “aprender a aprender” durante a sua formação**, por isso a categoria de prático-reflexivo ser usada com tanta propriedade (ARCE, 2001, p. 266, grifo nosso).

Além do mais, conforme explica a autora, o documento em questão adota o mesmo princípio das “Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS”, ou seja, conhecimentos e necessidades mínimas que o professor deve receber da formação para realizar o seu *aprender fazendo* ou *aprender a aprender*. O documento inserido à égide dos preceitos neoliberais oferece ao docente um “[...] novo *status* como técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso” (Arce, 2001, p. 267).

Se nos documentos do RCNEI e RFP foi identificada essa perspectiva do “aprender a aprender”, na formação inicial dos professores atuantes da Educação Infantil nos anos 1990, Raupp e Arce (2012) constataram que os formadores desses

docentes graduaram-se por volta das décadas de 1970 e 1980 em momento em que a formação privilegiava a perspectiva da racionalidade técnica ou instrumental²¹.

Assim, compreende-se que, além desse olhar mais ampliado para o contexto no qual a formação de professores da Educação Infantil se constitui, faz-se também necessária uma aproximação do que seria específico da formação continuada.

Considera-se específico da formação continuada de professores da Educação Infantil a falta, por muitos anos, de dotação orçamentária a essa etapa educacional por parte da esfera pública brasileira, que historicamente priorizou investimentos no Ensino Fundamental. Campos (2008, p. 149) esclareceu que, nos anos 1970 e 1980:

[...] em relação à questão orçamentária, [...] em todo esse período não houve dotação de verbas específicas para a educação infantil; os recursos são sempre provenientes de diferentes ministérios, sendo a maioria originada do Ministério da Previdência e Assistência Social. Em decorrência, os investimentos são sempre para experiências pontuais ou programas específicos.

Também é possível compreender como específico da formação continuada de professores da Educação Infantil um foco pragmático, isto é, voltado para a prática, que segundo Raupp (2012, p. 148), contém as seguintes premissas:

[...] crítica aos conhecimentos teóricos, considerados afastados da prática, incluindo nessa crítica a aversão ao tradicional, aos conhecimentos acadêmicos; valorização da formação nas creches e nas pré-escolas, no contexto, incluindo nessa valorização a predominância dos saberes da prática, das histórias de vida, das narrativas, das interações, das trocas de experiências, da construção de conhecimentos/das competências a partir da prática.

A autora destaca, ainda, que “[...] a epistemologia da prática como base da formação docente nega a função social da educação de crianças de 0 a 5 anos como área que transmita conhecimentos e, dessa forma, desvaloriza o trabalho das professoras” (RAUPP, 2012, p. 149), contribuindo também para a precarização de sua formação.

²¹ A chamada racionalidade técnica (ou instrumental), associada à formação docente nos anos 1970, privilegiava uma formação voltada aos aspectos técnicos (a exemplo do planejamento, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc.) da formação dos professores e especialistas na área da educação, sendo influenciada pela psicologia comportamental (behaviorista) e pela tecnologia educacional²¹ (DINIZ-PEREIRA, 2000). Segundo Campos *et al.* (2011, p. 4) “[...] a tecnologia educacional tem um significado [...] para a escola tecnicista, sendo essencial neste recurso didático a programação do ensino por meio de passos sequenciais, empregando-se a instrução programada, nas técnicas de microensino, os multimeios e os módulos de ensino ou técnicos”.

As especificidades até aqui citadas acerca da formação continuada docente no âmbito da Educação Infantil, que permitiram um olhar para uma dimensão *micro*, conduzem novamente ao *macro*, mostrando que é nesse movimento que se entende ser possível encontrar uma compreensão dessa formação.

Assim, sabendo que a formação continuada de professores da Educação Infantil insere-se no âmbito maior das políticas e propostas de formação continuada docente na Educação Básica, é possível dizer que os discursos observados nessas interpelam, também, a maneira como esses processos de formação têm acontecido no campo da educação de crianças de 0 a 5 anos.

Dentre esses discursos, Floriani (2008) identificou²² uma alusão à necessidade de atualização constante dos professores por meio da formação continuada, pela qual os próprios docentes parecem ser individualmente responsabilizados.

Marin (1995) evidenciou, também, que ao termo *formação continuada de professores*, a partir dos anos 1990, outras significações têm sido atribuídas, a exemplo de *desenvolvimento profissional, educação ao longo da vida, atualização permanente e profissionalização*, que podem indicar uma lógica específica a orientar os processos formativos docentes, que segundo Campos (2002a), remete a uma noção de competências, reveladora, por sua vez, de um viés economicista e produtivista, que procura formar um tipo de docente produtivo e eficaz.

Observando que, nas pesquisas educacionais sobre *formação continuada de professores*, esta tem aparecido sob o termo *desenvolvimento profissional docente*²³ e considerando os objetivos desta dissertação, realizou-se um levantamento da produção científica brasileira dos últimos dez anos (2005-2015) sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, utilizando nessa busca os seguintes descritores: *formação continuada e professores da Educação Infantil; Formação continuada de docentes da Educação Infantil; Formação continuada e Educação*

²² A autora identificou esses discursos em quatro documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Plano de Nacional de Educação, de 2001; o Referencial para Formação de Professores, de 1998; e o Parecer 009/2001, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²³ Conforme explica André (2010, p. 175), “[...] alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)”, pelo fato desse termo indicar um processo de educação ao longo de vida, em um *continuum*, que de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), inclui momentos formais e não formais e é centrado no contexto profissional.

Infantil; Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil; Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil; Fontes de aprendizagem dos professores da Educação Infantil.

O objetivo desse levantamento compreendeu conhecer e sintetizar produções acadêmicas relacionadas à formação de professores da Educação Infantil, sabendo que mapear as produções acadêmicas é um “[...] procedimento que possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas” (MILHOMEM, GENTIL e AYRES, 2010, p. 01).

Assim sendo, um trabalho de busca foi realizado por meio de consultas *on-line*, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, especificamente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Banco de Teses da CAPES. Destacam-se também as consultas no banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da Univille, na SciELO (Scientific Eletronic Library Online), nos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GT 07 *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* e no GT 08 *Formação de Professores* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e na base SciELO Educ@, da Fundação Carlos Chagas.

Para esse balanço de produção, foram consideradas pesquisas desenvolvidas sobre as ações de formação continuada na Educação Infantil, desconsiderando aquelas que estudaram projetos e programas específicos. Entende-se que programas e projetos apresentam determinadas particularidades, advindas de diretrizes e regulamentos que determinam suas formas de funcionamento, sendo que o que se pretende é investigar as ações e/ou iniciativas de formação continuada de modo mais amplo, focadas na primeira etapa da Educação Básica.

Inicialmente, destaca-se que a pesquisa foi realizada nos seis bancos de dados mencionados, e que foram utilizados os mesmos seis descritores nesses bancos e, com isso, não foram encontradas pesquisas no *Banco de Teses da CAPES*, *SciELO Educ@* e no *Programa de Mestrado em Educação da Univille* que se relacionassem com o objeto de estudo: formação continuada de professores da Educação Infantil.

No banco do Programa de Mestrado em Educação da Univille, verificou-se que as dissertações sobre formação continuada dos professores foram realizadas no

âmbito do Ensino Fundamental, especificamente, nos anos iniciais e finais, onde se encontram os trabalhos de Meslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014). No Quadro 2, a seguir, estão descritos os bancos de dados encontrados no balanço das produções científicas que cruzaram essas temáticas.

Quadro 2 – Resultado do levantamento da produção científica realizado em seis bancos de dados relativo a 10 anos de publicações.

ANO	DESCRITORES					
	Formação continuada e professores da Educação Infantil	Formação continuada de docentes da Educação Infantil	Formação continuada e Educação Infantil	Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil	Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil	Fontes de aprendizagem dos professores da Educação Infantil
2015						
2014			(1) BDTD	(1) BDTD		
2013			(1) BDTD			
2012						
2011				(1) BDTD		
2010						
2009			(1) SciELO			
2008						
2007						
2006			(1) ANPED			
2005						(1) ANPED
Total	0	0	4	2	0	1

Fontes: Primária (2016), com base nos resultados de pesquisas realizadas em agosto de 2016 nas bases de dados: BDTD, Banco de Teses da CAPES, SciELO, ANPEd (GT 07 e GT 08), SciELO Educ@ e Programa de Mestrado em Educação da Univille.

A análise do Quadro 2, remete a uma observação importante para a perspectiva dessa investigação com relação ao descritor *Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil*, a temática com nenhuma recorrência parece não ter sido alvo de interesse de pesquisadores na área da Educação Infantil.

Assim, como resultado do levantamento do balanço das produções, apresentam-se alguns aspectos das sete pesquisas encontradas, que indicaram alguma relação com as ações de formação continuada de professores da Educação Infantil. O Quadro 3, a seguir, elucida os referidos trabalhos acadêmicos, informando seus autores, ano de realização da pesquisa, instituição à qual estão vinculados, tipo de trabalho (artigo científico, dissertação ou tese), bem como o título e o objetivo de cada um:

Quadro 3 – Apresenta algumas informações das sete pesquisas encontradas.

Autor (Ano) Instituição Tipo de Trabalho (Fonte)	Título
	Objetivo
Edna Aparecida Soares dos Santos (2014) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Dissertação (BDTD)	Título: A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da Rede Municipal de Florianópolis Objetivo: Reconstituir a trajetória de formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e identificar se os processos de formação continuada, realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação correspondem às expectativas das profissionais que atuam na Educação Infantil.
Rozane Marcelino de Barros (2014) Universidade Federal do Paraná - UFPR Dissertação (BDTD)	Título: A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba Objetivo: Conhecer as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba, sobre os processos formativos em serviço dos quais participam em suas unidades de trabalho.
Luciana Cândida Duarte (2013) Universidade Federal de Goiás – UFG/CC Dissertação (BDTD)	Título: Formação continuada: professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Catalão-GO Objetivo: Analisar a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão - GO disponibilizou aos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010.
Elisângela Amaral Guedes (2011) Universidade Federal do Ceará - UFC Dissertação (BDTD)	Título: Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza Objetivo: A pesquisa buscou analisar as concepções de formação continuada e a percepção das formações continuadas vivenciadas no período de 2005 a 2010 de um grupo de profissionais formado por técnicas de educação e de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.
Cristiane Antunes Espíndola Zapelini (2009) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Artigo (SciELO)	Título: Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada Objetivo: Este artigo apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil.
Iguatemi Santos Rangel (2006) Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES Artigo (Anped - GT 08)	Título: A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores Objetivo: Compreender os processos de formação continuada desenvolvidos no Sistema Municipal de Educação de Vitória.
Marynelma Camargo Garanhani (2005) Universidade Federal do Paraná – UFPR Artigo (Anped – GT 07)	Título: Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente Objetivo: Identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos, investigando a que fontes de saberes recorrem as educadoras da pequena infância para a organização de suas práticas pedagógicas; qual a relação das educadoras com as propostas e orientações pedagógicas para a educação da criança pequena; e a que saberes sobre o movimento do corpo infantil recorre a educadora da pequena infância.

Fonte: Primária (2016).

Sobre a síntese dos aspectos metodológicos das pesquisas encontradas, constata-se que os autores utilizados para arcabouço teórico são bastante diversificados, havendo uma pulverização. Considerando os resumos dos trabalhos encontrados, o autor Nóvoa foi o mais recorrente, citado em três pesquisas. Kramer e Charlot, por sua vez, foram citados duas vezes. Na sequência, os autores que apareceram uma única vez, foram: Fusari e Rios, Gadotti, Freire, Imbernón, Tardif, Contreras, Marcelo Garcia, Formosinho, Oliveira-Formosinho, Bourdieu, André,

Gatti, Leontiev, Sacristán, Alarcão, Ghedin, Kishimoto e Cerisara. Duas das sete pesquisas não apresentaram seus aportes teóricos nos resumos.

Contemplando esses referenciais teóricos, pode-se dizer que parece haver um uso significativo de autores que compreendem a formação continuada em uma perspectiva do desenvolvimento profissional docente, tais como Nóvoa, Marcelo Garcia, Imbernón, Formosinho e Oliveira-Formosinho. Essa perspectiva pode ser entendida como aquela que compreende a formação continuada como um processo de educação ao longo da vida, e que, portanto, não seria restrito aos cursos formais de nível médio, superior e pós-graduação, mas se daria em um *continuum*, incluindo momentos formais e não formais. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p. 225-226) o desenvolvimento profissional seria “[...] a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” e, ainda, “[...] um processo contínuo de melhoria de práticas docentes, centrado no professor”.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados, pode-se destacar certa combinação de instrumentos, ou seja, como exemplo, a entrevista associada à análise documental ou análise documental e questionário. André (2009, p.49) afirma que “[...] isso revela a preocupação dos pesquisadores para explorar as questões educacionais em sua complexidade, investigando-as sob diferentes perspectivas”.

Diante do levantamento realizado nos respectivos bancos de dados e com o reduzido número de pesquisas encontradas sobre a temática em questão, verifica-se a importância de realizar novas pesquisas que possam discutir políticas e propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil, contribuindo para uma compreensão abrangente e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, do referido tema.

Além disso, perceber que a produção científica brasileira recente aqui abordada tem privilegiado, ao estudar a formação continuada de professores da Educação Infantil, uma perspectiva baseada na noção de desenvolvimento profissional docente ou de educação ao longo da vida, convida a pensar sobre que perspectiva de formação continuada poderia ser escolhida como orientadora das análises e, de forma mais ampla, refletiria o posicionamento teórico adotado na pesquisa, uma vez que, como explicitou Santos (2016), apoiada em Demo (1995), desvelar esse posicionamento é:

[...] uma atitude fundamental para um pesquisador que se assume como ator político e condicionado historicamente, que busca controlar a ideologia que se faz presente não apenas em sua pesquisa, mas em qualquer outra,

pronunciando o seu posicionamento teórico, epistemológico e ideológico, enfrentando-o abertamente e mantendo o seu objeto de estudo discutível – e por isso, científico (SANTOS, 2016, p. 22-23).

Assim, chegou-se à perspectiva da formação continuada docente como direito do professor, que foi escolhida para esta pesquisa para compreender a formação continuada docente no âmbito da Educação Infantil. Entendeu-se, à luz de Floriani (2008, p. 127), que a defesa da formação continuada como um direito do professor “[...] precisa ser feita, não pela necessidade adaptativa ao mercado de trabalho, mas porque entendemos ser característica da profissão de professor estar constantemente interrogando a relação teoria e prática”.

Nesse sentido, se é próprio da profissão docente interrogar constantemente a relação teoria e prática, compreende-se que focalizar essa relação possa contribuir, também, para o estudo da formação continuada. Assim, além de constituir um direito do professor, a formação continuada também pode ser defendida como uma possibilidade de problematizar as questões emergentes do senso comum na esfera da Educação Infantil a partir de uma perspectiva que considere a unidade teoria e prática em direção a uma ação transformadora consciente, isto é, a práxis²⁴.

Nas palavras de Floriani (2008, p. 127), “[...] a formação continuada pode possibilitar a saída do senso comum pedagógico”, o que não significa que ela irá, certamente, possibilitar essa saída, ou ainda, que daria conta dessa tarefa sozinha, mas que constitui uma possibilidade, quando sustentada por uma práxis consistente.

A partir dessas compreensões, segue-se agora para a descrição do percurso metodológico da pesquisa.

²⁴ Patto (1993, p. 132) apontou uma noção de práxis como “[...] ação transformadora consciente”. Caldeira e Zaidan (2010, p. 3) ajudam a complementar tal noção ao dizer que, na práxis, “[...] estão presentes a *concepção* e a *ação* que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*”.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste segundo capítulo, será apresentado o caminho seguido neste estudo, em termos de abordagem, tipo e lócus de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e o método escolhido para análise.

2.1 Definindo a abordagem, o tipo, os participantes e o lócus da pesquisa

Com o objetivo de conhecer as concepções dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem, a presente pesquisa se delineou por meio dos aportes de uma abordagem qualitativa, na qual valorizam-se as maneiras próprias de entendimento da realidade conferidas pelos seres humanos (GATTI e ANDRÉ, 2011).

As mesmas autoras acrescentaram que, em uma abordagem como essa, dá-se especial importância:

[...] ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30).

Nesse sentido, compreende-se que uma abordagem qualitativa é pertinente ao objetivo de conhecer as concepções de docentes acerca de ações de formação continuada, uma vez que:

[...] assume-se, nessa perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 29).

O lócus da presente pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul. Informações mais detalhadas acerca desse município serão abordadas no subcapítulo 2.4, intitulado *O município de São Francisco do Sul: conhecendo um pouco mais o lócus da pesquisa*.

Com relação aos critérios de inclusão para a escolha dos participantes foram elencados os seguintes: atuar como professor(a) da Educação Infantil na referida

Rede; pertencer ao quadro permanente do Magistério Público Municipal; e possuir um tempo de atuação na função igual ou superior a três anos.

Optou-se por delimitar o critério de *tempo de atuação* a partir de três anos por se concordar com Huberman (2007), para quem o tempo de docência é um dos fatores imprescindíveis para alargar o campo das experiências e opiniões na área educacional. Por esse motivo, portanto, desconsiderou-se os professores em início da docência, que estariam, de acordo com o mesmo autor, ainda em fase de “tateamento”²⁵.

A priori, por informação da Secretaria de Educação, identificou-se que, no ano de 2016, havia aproximadamente 303 professores da Educação Infantil estatutários na Rede Pública Municipal. Frente à grande quantidade de participantes potencialmente aptos a participar da pesquisa, fez-se a opção metodológica de realizar uma pesquisa do tipo *survey*.

Conforme Freitas *et. al.* (2000, p. 105), “[...] a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas [...]”. Nesse sentido, May (2004, p. 110) ressalta que “[...] as *surveys* são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e são utilizados igualmente pelo governo, pelos pesquisadores acadêmicos nas universidades”.

2.2 O processo de coleta de dados

Uma vez definidas a abordagem, o tipo, os participantes e o lócus deste estudo, agendou-se uma reunião com a Secretária de Educação e a Coordenadora responsável pela Educação Infantil do município, no intuito de apresentar e dialogar sobre a proposta da referente pesquisa, bem como solicitar uma autorização (ANEXO I) para a sua realização.

Firmado um comum acordo entre as partes, a coleta de dados somente foi iniciada após a emissão do parecer de aprovação do projeto desta pesquisa pelo

²⁵ Segundo Huberman (2007) a fase de tateamento compreende os três primeiros anos em que o docente vivencia a fase inicial de exploração e descoberta da profissão. Para o autor, há nessa fase um choque da realidade, que consiste num movimento dialético constante do docente entre os seus ideais e a realidade vivenciada no cotidiano da educação.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville (ANEXO II).

Devido ao grande número de professores propensos a participar da pesquisa e ao fato de estarem lotados em creches e escolas em diferentes bairros do município em uma área geográfica extensa, optou-se pelo questionário autoaplicável, com questões abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados (ANEXO III). De acordo com May (2004, p. 119), o questionário autoaplicável é “[...] feito para ser para ser preenchido pelos próprios respondentes”. No que tange aos tipos de perguntas que podem compor o questionário, o referido autor explana que as perguntas abertas:

[...] dão ao respondentes uma liberdade maior para responder porque eles o fazem de uma maneira que é adequada à sua interpretação [...]. Embora as perguntas fechadas limitem o número de respostas possíveis a serem dadas, a sua análise é mais rápida e barata (MAY, 2004, p. 125).

Considera-se, portanto, que tanto as perguntas abertas quanto fechadas possuem seu valor no processo de coleta de dados. Por isso, o questionário elaborado para esta pesquisa contou com ambas. Escolhido o instrumento de pesquisa, o próximo passo consistiu em efetuar um convite aos professores público-alvo deste estudo para dele participarem.

Este convite aconteceu por meio de carta-convite incorporada ao questionário (ANEXO IV), que foi enviada a cada um dos professores com o propósito de explicar quais os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada, a participação em caráter voluntário dos respondentes e o comprometimento com o sigilo e a preservação do anonimato do nome das pessoas, dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas pela pesquisadora.

Também foi enviado junto desse material um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I), contendo explicações sobre a pesquisa, a confidencialidade das respostas e os respectivos contatos da pesquisadora e orientadora para possíveis dúvidas e/ou sugestões.

A aplicação do questionário junto aos participantes da pesquisa foi precedida por um teste piloto com estudantes da Turma VI do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e também com duas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de São Francisco do Sul, que aceitaram o

convite para responder a primeira versão do questionário, o qual poderia ser ajustado conforme necessário. Sobre o teste piloto, May (2004, p. 123) destaca que:

[...] mesmo que o trabalho de campo inicial seja possível, o questionário ainda precisa ter um teste-piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à toda amostra. Durante esse estágio, depois que as pessoas responderam às perguntas, vale a pena ter uma conversa com elas a respeito das suas opiniões sobre a ordem das mesmas, sobre os tipos de questões e sobre quaisquer dificuldades que tenham vivenciado para respondê-las. Após isso, é possível revisar a diagramação, a terminologia e o desenho de modo a levar em conta quaisquer críticas e problemas. Portanto, fazer um teste-piloto visa a saber se o questionário funciona e se precisam ser feitas mudanças.

A realização do teste piloto apontou para a necessidade de melhoria em duas questões, que foram reformuladas a fim de propiciar o aumento da efetividade do instrumento de coleta de dados. Assim, tomou-se a decisão, em comum acordo com as duas professoras da Educação Infantil que aceitaram o convite para participar do teste piloto, de que os dados obtidos por meio dos questionários respondidos por elas não seriam computados.

Uma vez ajustado o instrumento de coleta de dados após o teste piloto, foi concedido um espaço pela Secretária da Educação do município de São Francisco do Sul – SC para a realização de uma reunião com todas as coordenadoras de CMEIs e diretoras de escolas municipais. Esse contato contribui não apenas para dialogar sobre o desenvolvimento da pesquisa, mas também para fortalecer uma parceria entre pesquisadora, coordenadoras e diretoras, visto que elas representariam a pesquisadora em suas instituições, fazendo o contato com os professores.

A entrega dos questionários em cada unidade institucional do município ocorreu de forma pessoal, pela própria pesquisadora, visitando os CMEIs e escolas. Em alguns locais foi possível conversar diretamente com os professores, explicando-lhes os detalhes da pesquisa e a importância da participação. Em outros locais, conversou-se com as coordenadoras e/ou diretoras que ficaram responsáveis em repassar o convite de participação aos professores.

O início da entrega dos questionários aconteceu no mês de outubro de 2016, estendendo-se até o dia 30 do mesmo mês. Foi estipulado o prazo de 30 dias para as professoras responderem o questionário, para então começar o seu recolhimento. Esse prazo mais extenso foi estipulado pensando no fato de que os professores da

Educação Infantil estavam em uma época do ano em que se encontravam empenhados na construção e realização do portfólio (instrumento de avaliação da Educação Infantil) e apresentação/confraternização com os pais/comunidades.

Assim, do início do mês de outubro de 2016 até o final, foram entregues 210 questionários. Inicialmente, pelos dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, havia, aparentemente, um número de 303 professores. Porém, desses 303, 18 professores estavam em cargo de coordenação dos Centros Municipais de Educação Infantil; alguns estavam afastados para lotação em diferentes cargos e/ou secretarias; outros estavam afastados para tratamentos de saúde (atestado médico) ou licença maternidade; e muitos, ainda, se encontravam em estágio probatório, ou seja, tinham menos de três anos efetivo na Rede. Desse modo, o número inicial de 303 possíveis participantes reduziu-se a 210 no momento da entrega dos questionários. No início do mês de dezembro, iniciou-se o recolhimento dos questionários, que se estendeu até meados do referido mês.

2.3 O percurso de análise dos dados

Para efetuar o processo de análise dos dados coletados optou-se pelo método de análise do conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012) por entender que a metodologia de análise é consonante com o viés do percurso investigativo da presente pesquisa, ou seja, ambas são de cunho qualitativo.

Segundo Bardin (2016, p. 44) esse método “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Nesse sentido, o foco dessa análise seria um trabalho de compreensão dos dados contidos nas mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa, no caso, das professoras da Educação Infantil.

Assim, organizou-se a análise das respostas do questionário de acordo com Bardin (2016, p. 125), que remontam a três etapas:

1) **Pré-análise**: consiste numa fase inicial de organização do material, que tem por objetivo de sistematizar as primeiras impressões e esquematizar possíveis indicadores de análise;

2) **Exploração do material:** trabalho de codificação, decomposição e/ou enumeração do conteúdo das mensagens que conduz à elaboração de unidades de registro e contexto, que de forma geral pode ser descrito como um processo de representação do conteúdo e expressão dos dados brutos.

Uma vez identificadas as unidades de registro e de contexto, a próxima etapa seria a de categorização dos dados. Para Franco (2012), a criação de categorias é o ponto crucial deste método de análise, um processo longo e desafiante para o analista. Sobre o processo de categorização, Bardin (2016, p. 147) afirma:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Existem vários critérios de categorização, desde semânticos; sintáticos; léxicos até expressivos. Considerando o objetivo da pesquisa de *conhecer as concepções dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem*, entendeu-se que o critério adequado seria o semântico, e por isso os dados foram organizados em categorias temáticas, criadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

Nesse sentido, pode-se dizer que as categorias de análise foram criadas *a priori*. O quadro 4, a seguir, ilustra as três categorias de análise que foram criadas nesta pesquisa:

Quadro 4 – Categorias de análise e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa e as perguntas do questionário.

Categorias de Análise	Objetivos Específicos Relacionados	Perguntas do Questionário Relacionadas
<p>1) Concepções de formação continuada identificadas nas falas das professoras sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as professoras da Educação Infantil concebem as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul 	<ul style="list-style-type: none"> • 8. f) Como você avalia a frequência com que acontecem os cursos de formação continuada? Utilize a seguinte classificação: (1) ótimo; (2) bom; (3) regular ou (4) ruim. • 10. Como você avalia as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul? Com que frequência elas acontecem? • 11. A quantidade de cursos/palestras/oficinas oferecida pela secretaria é suficiente para o seu desenvolvimento profissional? • 12. Você poderia destacar quais ações de formação continuada tiveram maior influência na sua prática docente? • 13. Você considera que as ações de formação continuada contribuem para o seu desenvolvimento profissional? De que forma? • 14. Você participa ou já participou de alguma forma do processo de organização e/ou elaboração da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino? Se sim: Comente de que forma isso aconteceu ou acontece. Se não: Você gostaria de participar? Comente. • 15. Na creche ou escola em que trabalha, existem momentos/espços programados para a formação em serviço dos professores (grupos de estudo, de discussão)?
<p>2) Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as necessidades formativas das professoras de Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • 17. Quais os temas/conteúdos/assuntos que você gostaria que fossem contemplados na sua formação continuada? • 18. Alguma vez, você foi consultado pela secretaria de educação ou pelo seu coordenador sobre qual seria seu interesse por algum tipo de curso/palestra/oficina para a sua formação continuada?
<p>3) Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as fontes de aprendizagem da docência utilizadas pelas professoras de Educação Infantil • Elencar e analisar proposições das docentes da Educação para formação continuada na Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • 6. Você possui computador com acesso à internet em sua residência? • 19. Quais as fontes de aprendizagem que você busca como subsídio para a sua prática docente? • 20. Você tem sugestões para o aprimoramento do processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul?

Fonte: Primária (2017).

Por fim, a última etapa sugerida por Bardin (2016), seria a seguinte:

3) **Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** fase em que os dados brutos são tratados de maneira a se alcançar significados apoiados em teorias. Segundo Franco (2012, p.12) apoiada em Pêcheus (1973), o objetivo da análise “[...] seria interpretar as informações dos documentos, decifrando seus significados implícitos e explícitos, na procura de conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Sob essa perspectiva, considera-se relevante que no momento de interpretação dos dados, sejam analisadas as configurações históricas, sociais, políticas e culturais, nas quais foram produzidas as mensagens das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. No próximo subcapítulo serão apresentadas algumas considerações a respeito do contexto histórico e geográfico do município de São Francisco do Sul.

2.4 O município de São Francisco do Sul: conhecendo um pouco mais o lócus da pesquisa

São Francisco do Sul encontra-se localizado ao norte do estado de Santa Catarina, região sul do Brasil, além de ocupar toda a Ilha oceânica de mesmo nome, abrange mais uma parte territorial chamada Península do Saí, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Mapa com destaque à localização do município de São Francisco do Sul.



Fonte: Oliveira (2004, p. 08).

No que tange aos aspectos históricos, em 2017, São Francisco do Sul completou 513 anos desde o registro da chegada dos europeus a essa terra. Contam os historiadores que o normando Binot Paulmier de Gonneville e sua tripulação, ao partir da França em busca das riquezas das índias, tiveram a rota desviada devido às terríveis tempestades enfrentadas em alto mar, precisando então, aportar na região no dia 5 de janeiro de 1504 em busca de abrigo para efetuar os reparos na embarcação e “[...] ao regressar à França fez uma declaração de viagem onde descreveu nossa região como sendo uma terra fértil, abundante de animais, aves, peixes e repleta de árvores” (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Nessa declaração, Gonneville relatou sobre os nativos que aqui encontrou, os índios carijós, cuja subsistência sobrevinha da caça, pesca e agricultura, baseada no plantio de mandioca, milho e alguns tubérculos. Também foram os índios carijós que deram à nossa baía o nome de Babitonga (OLIVEIRA, 2014).

Ainda antes de Gonneville e sua tripulação retornarem para a França, no cume do mais alto morro ergueram uma cruz de madeira, marcando a estada por essas terras. Ao partirem, levaram o filho do cacique Arosca, chamado Içá-Mirim, com a promessa de trazê-lo de volta após 20 luas ou 20 meses. A esse respeito, Oliveira (2014, p. 17) conta que:

Apesar da promessa, Gonneville não conseguiu trazer Essomericq [Içá-Mirim que era assim chamado pelos franceses] de volta para sua terra, porque depois de tantas dificuldades enfrentadas no mar, e o fato de não conseguirem financiadores para uma nova viagem, não encontrou possibilidades para cumprir o que havia prometido. Para compensar o trato desfeito, deu seu nome ao índio e mais tarde casou-o com sua filha Suzanne legando-lhe parte de seus bens, com a condição de que ele e seus descendentes usassem o nome dele e suas armas.

Sobre Içá-Mirim, sabe-se que nunca mais retornou ao Brasil e faleceu aos 96 anos de idade (FIORI e LUNARDON, 2009). Oliveira (2014) supõe que o povoado de São Francisco do Sul tenha sido reconhecido em 1658, pelo português Manoel Lourenço de Andrade, que se instalou na região, trazendo consigo: sua família (mulher, filhos e o genro), inúmeros escravos e agregados, gado, instrumentos agrícolas e instrumentos para a exploração de minas.

No ano de 1660, a região foi elevada à categoria de Vila e recebeu a denominação de Vila de Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco do Sul. Por conseguinte, após a morte de Manoel Lourenço de Andrade, o comando da vila

foi assumido por Domingos Francisco Francisques, conhecido pelo povo como “Cabecinha”. Conforme relatou Oliveira (2014), Francisques parece não ter sido uma pessoa de boa índole, além de cometer muitos crimes, fez muitas maldades e, por isso, passou a ser odiado pelo povo da vila e acabou sendo deposto pelos moradores. Ainda, segundo a autora, em 1720 o ouvidor Rafael Pires Pardiniho condenou-o à morte, mas ele conseguiu fugir.

Assim, muitos administradores foram deixando as marcas nessa história, entre eles: Agostinho Alves, que substituiu Francisques, Antonio de Oliveira Sercal, Sebastião Fernandes Camancho. A vila passou a ser elevada à categoria de cidade “pela lei provincial nº 249 em abril de 1847, sendo a denominação São Francisco do Sul oficializada em 18 de dezembro de 1938” (OLIVEIRA, 2014, p.22).

São Francisco do Sul, carinhosamente chamada “São Chico”, é a terceira cidade mais antiga do Brasil e a memória da colonização portuguesa está protegida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1987 em que se pode contemplar, antigos casarios em estilo colonial, sambaquis, antigas igrejas, casas e monumentos.

2.4.1 Alguns dados atuais

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), São Francisco do Sul possui uma extensão territorial de 498, 646 km² com uma população estimada de 49.658 pessoas. São Francisco do Sul destaca-se pela sua beleza natural, com 14 ilhas e 17 praias, tornando-se convidativa para o turismo, atraindo muitas pessoas, principalmente na época do verão, aumentando demasiadamente a população.

Além das atividades geradas pelo turismo e pesca, São Francisco do Sul conta com o Porto com autarquia do governo do Estado, sendo considerado um dos melhores do sul do Brasil, o oitavo porto com maior movimentação de cargas do país e o segundo se levadas em conta às cargas transportadas fora de contêineres, estando atrás apenas do Porto de Santos (OGEDA, 2016).

São Francisco do Sul também possui grandes empresas, como a Petrobrás Transporte (Transpetro), Fecoagro (indústria de fertilizantes), Bunge (empresa de exportação), Arcelor Mittal (empresa de aço) dentre outras, que contribuem para a

economia e o desenvolvimento da cidade. Segundo os dados divulgados pelo IBGE 2016, São Francisco do Sul possui um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB) per capita (por habitante) em relação aos municípios de Santa Catarina, o PIB *per capita* correspondente de 2014 foi de 69.473,07 reais (IBGE, 2016).

2.5 História da formação da rede de creches e pré-escolas públicas de São Francisco do Sul

Para compreender a origem da Educação Infantil no Município de São Francisco do Sul é preciso revisitar um passado recente, a partir da década de 1970. Segundo a pesquisa realizada por Maia (2009), o primeiro atendimento destinado às crianças de dois a seis anos no município ocorreu no ano de 1976.

Na época, o espaço criado para atender às crianças pequenas consistiu no rearranjo de um grupo de senhoras católicas “damas da sociedade”, as quais desejavam participar dos afazeres do Clube de Mães e não tinham com quem deixar seus filhos, assim sendo, a Senhora Carmem Musse organizou um espaço na Igreja (Matriz Nossa Senhora da Graça) para as crianças permanecerem enquanto suas mães estavam no clube.

Mais adiante, essas senhoras formaram uma associação sem fins lucrativos, com a finalidade de atender às crianças pobres e de mães trabalhadoras. De cunho filantrópico, o funcionamento da associação dependia dos recursos advindos das doações de alimentos realizadas pelo comércio local, dos chás beneficentes, das contribuições em dinheiro realizadas por meio de carnês, bem como, do convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA)²⁶, - órgão federal de assistência social (MAIA, 2009).

Assim sendo, no ano de 1978 a associação que administrava a creche é nomeada Frei Martinho e, mais tarde, no ano de 1988, ganhou um novo espaço no prédio do Centro Municipal do Bem-Estar do Menor (CBEM), ampliando, então, o atendimento às crianças com idade de zero a dois anos (berçário). As professoras que trabalhavam com as crianças haviam completado a oitava série (antigo ginásio), sendo que apenas uma professora possuía o magistério (MAIA, 2009).

²⁶ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada no ano de 1941, com o objetivo de [...] coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância (Andrade, 2010, p. 140).

As professoras sem formação tinham o registro em sua carteira de trabalho como professora leiga e as com habilitação em magistério eram contratadas como professora normalista, e as respectivas orientações para o desenvolvimento do trabalho advinham da LBA (MAIA, 2009).

De acordo com Maia (2009, p. 62-63), a “[...] creche Frei Martinho, mantida pela associação com o auxílio do município, foi municipalizada em 01 de fevereiro de 1992, sendo que o movimento de municipalização ocorreu devido à falta de repasses da LBA”. Assim, a administração pública assumiu o pagamento do salário das professoras e o trabalho desenvolvido com as crianças passou a ser responsabilidade e administrado pela Secretaria Municipal do Bem Estar-Social.

No limiar dessa história, a segunda creche a ser instaurada no município destinada a atender crianças de 2 a 6 anos de idade, é chamada de Girassol (1981), localizada no bairro do Forte, pelo motivo das condições socioeconômicas da comunidade. Sua instalação ocorreu na improvisação de um espaço físico cedido pelo quartel “Forte Marechal Luz”.

Na década de 1980 diversas creches municipais surgiram para atender as crianças de 2 a 6 anos de idade, dentre elas: a creche Pantera Cor de Rosa (1983), no bairro Iperoba, que, similarmente às demais, começou em um espaço cedido para seu funcionamento, ou seja, no galpão da Igreja Católica Imaculado Coração de Maria. Em seguida, a creche Mickey Mouse (1986) que iniciou seu funcionamento no prédio do Centro Municipal do Bem-Estar do Menor (CBEM), sendo transferida para o Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC) Irmã Joaquina Bussarello, no bairro Acaraí. A creche Peter Pan, no bairro da Tapera, começou a ser construída em 1988 em parceria entre a comunidade e a prefeitura, estando pronta para atender as crianças em 1989. A creche Bem-Me-Quer (1989), no bairro da reta, iniciou o atendimento às crianças de dois a seis anos de idade no espaço da Escola Municipal Franklin de Oliveira.

Dentre os anos de 1980 e 1989, em São Francisco do Sul, instituiu-se o projeto creches domiciliares, que consistia no atendimento à infância no espaço do lar, as mulheres eram chamadas de mães crecheiras, seus salários e aluguéis da casa eram pagos pela administração municipal. Contudo, havia uma distinção no atendimento das crianças, segundo Maia (2009, p. 67) “[...] as creches domiciliares eram destinadas às crianças cujas mães trabalhavam fora e as demais creches eram destinadas às crianças carentes que a frequentavam ou lá poderiam fazer as

refeições”.

Nesse contexto da história, é importante destacar que a creche de caráter assistencial e filantrópico é direito da mãe trabalhadora, das famílias pobres e, não direito da criança. De acordo com Andrade (2010, p. 134), a origem da instituição da Educação Infantil está “[...] atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho”, ou seja, esse espaço se tornou primordial (e ainda é) para atender as crianças pequenas enquanto suas mães trabalham.

Nesse período dos anos de 1980, as condições das creches subsidiadas pela Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul em convênio com a LBA eram precárias, os recursos eram escassos, faltavam materiais didáticos e alimentação (MAIA, 2009). No ano de 1991 os recursos que provinham da LBA para o município se cessaram. Nesse sentido, Rosemberg (2006) esclarece que a LBA respondia a uma perspectiva de atendimento em massa, a baixo custo.

Sobre a formação das profissionais que atuavam nas creches de São Francisco, conforme destaca Maia (2009, p. 70), a “[...] maioria, não possuíam o Magistério, sendo que serventes e cozinheiras também exerciam a função de cuidadoras das crianças”. Em 1994, foi criado o cargo de atendente de creche, que segundo Maia (2009), ao invés de valorizar o professor da creche, acabou acentuando a divisão de funções entre cuidar (alimentação, troca de fraldas, hora do soninho) como função para a atendente de creche e de educar (aspectos pedagógicos) para a professora, porém esse cargo foi extinto no ano de 2001.

Nesse sentido, é possível compreender até aqui que a utilização dos espaços físicos das igrejas e comunidades, a participação de trabalho voluntariado, de pessoas leigas, sem formação para o exercício da função para o atendimento das crianças no município de São Francisco do Sul, é pautada nas propostas educacionais nacionais dos organismos multilaterais para países subdesenvolvidos, não se tratando, portanto, de ações isoladas e locais do referido município.

Retornando à história da constituição das creches no município de São Francisco do Sul, a partir da década de 1990 começaram as construções de espaços físicos próprios para atendimento das crianças e, nesse sentido, foram se intensificado as unidades das creches nos diferentes bairros.

No decorrer do ano de 2000, a Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul assumiu a gestão das creches, que se encontrava sob a

responsabilidade da Assistência Social, devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), que passou a integrar as creches no sistema de ensino compondo junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, no mesmo ano, o município passou também a assumir as pré-escolas, conforme determinação da Constituição de 1988, a qual determinava que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escola (BRASIL, 1998). Logo, creches e pré-escolas passam a ser consideradas, legalmente, instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação.

Há então a transferência das instituições de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação, e o impacto no município surtiu efeito no modo de conceber a educação de crianças pequenas. Além disso, os profissionais que atuavam nas creches começam a adquirir especial relevância, ganhando maior importância e legitimidade pelo trabalho que desenvolviam com as crianças (MAIA, 2009).

No entanto, é preciso destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) constituiu-se em um marco importante para a Educação Infantil, principalmente para a formação do profissional que nela atuava, conforme o Art. 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Sendo que, aos profissionais que já estavam trabalhando e não tinham o nível Superior, foi-lhes concedido o prazo de uma década, ou seja, até o ano de 2007 para realizar a formação. Nesse sentido, no município de São Francisco do Sul, o curso de Pedagogia começou a ser ofertado aos docentes pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Nesse contexto, Kramer (2006) destaca a relevância política da aprovação da LDB/1996, perante,

[...] a gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em

ensino superior (KRAMER, 2006, p. 807).

Por conseguinte, no âmbito da constituição da Rede Municipal de Educação Infantil no Município de São Francisco do Sul, as instituições que ofertavam simultaneamente o atendimento às crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola), passaram a chamar-se, a partir de 2001, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

É importante destacar que, concomitante ao interesse público de atendimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em período integral e para garantia das horas atividades previsto em Lei aos docentes, os servidores municipais pertencentes ao quadro efetivo da Educação Infantil estabeleceram em comum acordo entre as partes (o município de São Francisco do Sul e a categoria de Professor de Educação Infantil), termos sobre as condições de trabalho para a composição da jornada de trabalho de seis horas diárias.

Ademais, observar-se-á que as docentes participantes dessa pesquisa, tem o direito assegurado de um terço da carga horária destinada a hora atividade como definida por lei, em que pode envolver planejamentos, estudos individuais, grupo de estudo e formação continuada em *lócus*.

Em 2016, a Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul era caracterizada por um quadro de dezoito Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

O Quadro 5 apresenta a ordem de fundação, nome da instituição e localização dos CMEIs.

Quadro 5 – Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em São Francisco do Sul dentre os anos de 1976 e 2016.

Ordem	Fundação	Instituição	Bairro
01	1976	Frei Martinho	Água Branca
02	1981	Girassol	Forte
03	1983	Pantera Cor de Rosa	Iperoba
04	1989	Bem Me Quer	Reta
05	1986	Mickey Mouse	Acaraí
06	1986	Peixinho Dourado	Enseada
07	1988	Peter Pan	Tapera
08	1996	Pequeno Príncipe	Rocio Pequeno
09	1996	Estrelinha do Mar	Vila da Glória

10	1996	Chapeuzinho Vermelho	Rocio Grande
11	2000	Cantinho Alegre	Ervino
12	2000	Pedacinho do Céu	Sandra Regina
13	2001	Pequeno Polegar	Paulas
14	2004	Raio de Sol	Itaguaçu
15	2004	Mundo Encantado	Majorca
16	2006	Sonho Feliz	Reta
17	2011	Semente da Esperança	Ribeira
18	2014	Estrelinha do Amanhã	Morro Grande

Fonte: Primária (2017), baseada no modelo de apresentação das creches em quadro de Maia (2009).

Além do atendimento às crianças de zero a cinco anos nos 18 Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs), todas as instituições Escolares existentes no município de São Francisco do Sul, exceto a Escola Municipal Lúcio Patrício de Mira, atendem crianças de 4 a 5 anos (pré-escola). No Quadro 6 são especificadas as dezessete unidades Escolares de atendimento as crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil (em 2016), bem como sua localização e as etapas de atendimento.

Quadro 6 - Unidades Escolares da Rede Municipal e respectivas etapas de atendimento.

Ordem	Instituição	Bairro	Etapas de Ensino
01	EBM Álvaro Tancredo Dippold	Acaraí	Educação Infantil Ensino Fundamental
02	EBM CAIC Irmã Joaquina Busarello	Acaraí	Educação Infantil Ensino Fundamental
03	EBM Franklin de Oliveira	Reta	Educação Infantil Ensino Fundamental
04	EBM Dr. Rogério Zattar	Sandra Regina	Educação Infantil Ensino Fundamental
05	EBM Ida Beatriz Brunato de Camargo	Majorca	Educação Infantil Ensino Fundamental
06	EBM João Dias	Forte	Educação Infantil Ensino Fundamental
07	EBM Waldemar da Costa	Água Branca	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
08	EM Antonio Canuto	Ribeira	Educação Infantil Ensino Fundamental
09	EM Enóe Schutel	Sai- Mirim	Educação Infantil Ensino Fundamental
10	EM Estaleiro	Estaleiro	Educação Infantil Ensino Fundamental
11	EBM Francisco Anselmo Corrêa	Laranjeiras	Educação Infantil Ensino Fundamental
12	EM Izidoro Curvello	Tapera	Educação Infantil Ensino Fundamental
13	EM Lúcio Patrício de Mira	Gamboa	Ensino Fundamental
14	EBM Morro da Cruz	Morro da Cruz	Educação Infantil

			Ensino Fundamental
15	EM Morro Grande	Morro Grande	Educação Infantil Ensino Fundamental
16	EM Ramiro Bueno da Rocha	Ervino	Educação Infantil Ensino Fundamental
17	EBM João Germano Machado	Iperoba	Educação Infantil Ensino Fundamental

Fonte: Primária (2017).

Importante destacar que somente a partir de 2013 a Secretaria Municipal de Educação passou a ajustar o calendário da Educação Infantil com o Calendário das Escolas de Educação Básica, uma vez que os Centros Municipais de Educação Infantil não paravam no período destinado ao recesso e férias escolares, atuando sempre em caráter emergencial, comparado aos prontos socorros municipais.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), que define Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a Secretaria de Educação justificou que tanto as crianças como os professores da Educação Básica possuíam o direito às férias escolares, o que também é determinado na Constituição Federal (BRASIL, 1998), quando em seu artigo 229 impõe a convivência familiar e comunitária, como direito de toda criança.

No entanto, o município por meio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação e Cultura realizam processos seletivos para garantir o atendimento das crianças de 0 a 4 anos em caráter de plantão no período designado às férias. Frente a tal realidade histórica do *lôcus* da presente pesquisa, passa-se, assim, ao próximo capítulo, no qual, se apresentam e discutem os dados relativos à caracterização do perfil dos participantes da pesquisa e às categorias de análise.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO SUL: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentam-se as análises e discussões realizadas a partir dos dados obtidos na pesquisa, iniciando pela caracterização das participantes do estudo, em termos de identificação de gênero, formação acadêmica e tempo de atuação como docente efetiva na Rede. Na sequência, nos subcapítulos 3.2, 3.3 e 3.4 se discutirão, respectivamente, as três categorias de análise desta pesquisa: *Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul; Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada; e, por fim, Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil.*

3.1 Conhecendo as participantes da pesquisa

A fim de se aproximar de algumas características das docentes que atuam em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Sul, apresenta-se, neste subcapítulo, as participantes da pesquisa, efetivas na referida Rede de Ensino há mais de três anos, atuantes em turmas de berçário, maternal, jardim ou pré-escola situadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ou escolas.

Responderam ao instrumento de coleta de dados (questionário), 77 de um total de 210 docentes convidados a participar, por atenderem aos critérios de inclusão deste estudo no ano de 2016. Porém, 18 dos 77 docentes não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, o que reduziu o número de participantes válidos para um total de 59, que corresponderam a 28% dos professores convidados a participar do estudo.

As participantes da pesquisa foram identificadas com a letra “P” de professora e com um número de 01 a 59, relacionado com a quantidade de participantes. No Quadro 5, são especificadas algumas características das 59 docentes, relativas à

identificação de gênero, formação acadêmica e tempo de atuação como efetiva na Rede:

Quadro 7 – Características das participantes

Em relação às participantes da pesquisa		Nº	%	
Participantes	Total	59	100%	
	Professora	59	100%	
	Professor	0	0%	
Formação Acadêmica	Formação Ensino Médio	Profissionalizante em Magistério	0	0%
	Formação Inicial (Graduação)	Licenciatura	0	0%
		Pedagogia	3	5%
		Outros Cursos (Bacharelado)	0	0%
	Pós Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização)	53	90%
		Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado)	1	2%
		Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado) – cursando	1	2%
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado) -		0	0%	
Tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino	3 a 6	39	66%	
	7 a 25	18	31%	
	25 a 35	2	3%	

Fonte: Primária (2017), baseada no modelo de apresentação da caracterização dos participantes em quadro de Ricardo (2016).

Com base nos dados apresentados no quadro supracitado, serão discutidos, agora, cada um dos itens que o compõem. Iniciando pela discussão referente ao gênero, foi possível observar que todas as 59 participantes se identificaram como professoras. Este dado, quando comparado às informações da Sinopse Estatística da Educação Básica referentes ao ano de 2016 (INEP, 2017) sobre o gênero dos professores do Brasil, da Região Sul, de Santa Catarina e de São Francisco do Sul, revelam-se convergentes à constatação da prevalência feminina na docência em creches e pré-escolas, conforme ilustrado no Quadro 8:

Quadro 8 – Número de professores atuantes em creches e pré-escolas, no ensino regular e/ou especial, por sexo, segundo o país, a região geográfica, a unidade da federação e o município, em 2016.

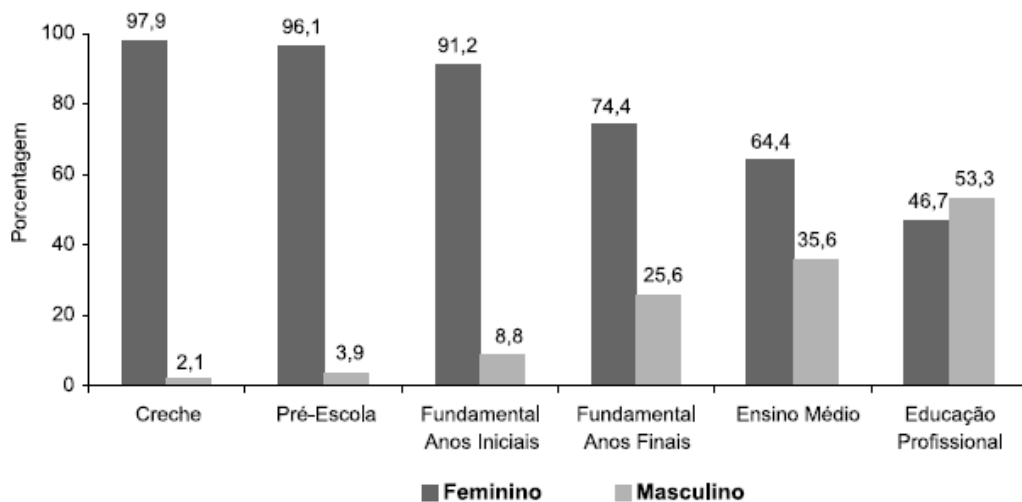
	Feminino		Masculino		Total	
	Absoluto	Percentual	Absoluto	Percentual	Absoluto	Percentual
Brasil	553.926	96%	21.310	4%	57.5236	100%
Região Sul	103.394	96%	4.067	4%	10.7461	100%
Santa Catarina	30.620	95%	1.733	5%	32.353	100%
São Francisco do Sul	394	95%	19	5%	413	100%

Fonte: Primária, baseada em dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Esta prevalência, contudo, como advertiu Santos (2016), não seria um simples resultado do ingresso majoritário de mulheres na Educação, mas expressão de um processo histórico de feminização da profissão docente. Antes de adentrar, propriamente, na discussão do que consistiria esse processo de feminização da docência, considera-se relevante elucidar que, no contexto da Educação Infantil, a presença de mulheres professoras pode ser observada com ainda mais predominância do que nos demais níveis de ensino.

No mais recente estudo exploratório sobre o professor brasileiro, que foi realizado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (INEP, 2009), é possível observar que a preponderância feminina é maior nas primeiras etapas da Educação Básica e vai diminuindo a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Só se vê maior presença de homens do que mulheres na docência na Educação Profissional, conforme destaca o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil - 2007.



Fonte: INEP (2009, p. 21)

Uma possível explicação para a presença significativa de mulheres docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi encontrada em Santos (2016). A autora, ao analisar dados do Ministério do Trabalho publicados em 2007 acerca das profissões exercidas mais por mulheres do que por homens, identificou que os cinco empregos mais ocupados por elas são, nesta ordem: 1) fonoaudiólogas (96,2%); 2) nutricionistas (94,3%); 3) professoras de nível médio na Educação Infantil (93,3%); 4) cuidadoras de crianças, jovens, adultos e idosos (92%); e, por fim, 5) professoras de nível superior na Educação Infantil (91,8%).

A partir desses dados, foi possível chegar à compreensão de que não é por acaso que profissões aparentemente diferentes, como nutricionistas e professoras, ou fonoaudiólogas e cuidadoras, compartilhem desses cinco primeiros lugares. De acordo com Santos (2016, p. 55):

[...] pode-se afirmar que todas as famílias de ocupações anteriormente citadas estão, de alguma forma, relacionadas ao cuidar e ao educar, reiterando que não é o predomínio de mulheres em uma profissão que faz com que esta seja vinculada ao gênero feminino. Uma profissão é considerada feminina a partir do que se concebe como feminino em uma sociedade, em dado momento histórico.

Nesse sentido, o processo de feminização da docência pode ser entendido, à luz de Tambara (1998), como um processo de construção ideológica, em que a prevalência de mulheres na profissão docente, em especial na Educação Básica, pode ser explicada pelas ideias dominantes sobre o que implica ser mulher ou ser feminina. Vejamos que ideias poderiam ser estas com a explanação de Arce (2001, p. 167):

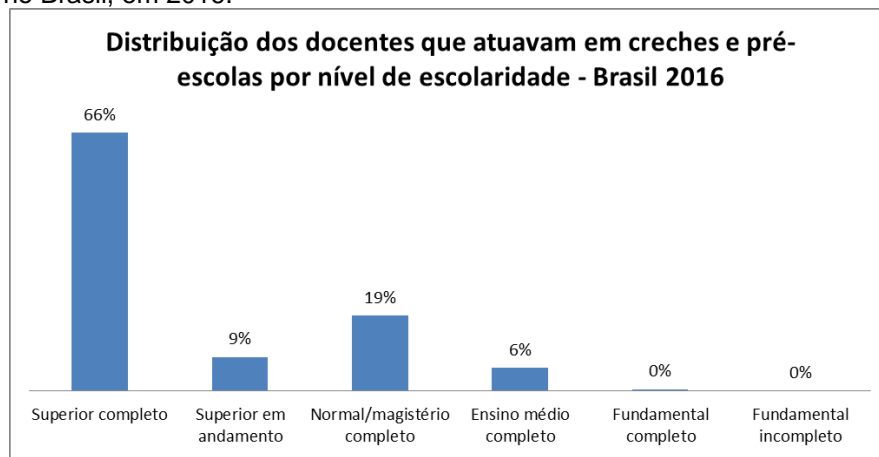
[...] ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área [Educação Infantil] como sendo a da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional.

Falar de uma ideia de mulher como “naturalmente” educadora é se aproximar de uma discussão acerca da constituição histórica da imagem do profissional de Educação Infantil, que segundo Arce (2001, p. 170), “[...] tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”, e por isso, possivelmente associada à figura da professora atuante nos primeiros anos da infância.

Continuando com a caracterização das participantes, no que se refere à escolaridade, 53 professoras (90%) informou que a última formação acadêmica realizada foi a pós-graduação *lato sensu*. Três docentes relataram que sua última formação acadêmica concluída foi em Pedagogia; uma, a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado); e uma, por fim, declarou estar cursando pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado).

Esses dados podem ser colocados em perspectiva ao observar as estatísticas nacionais sobre a escolaridade dos docentes atuantes em creches e pré-escolas. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017), são 571,7 mil o número de professores atuantes em creches e pré-escolas no país, dos quais a maioria possui escolaridade em nível superior completa (66%) ou em andamento (9%), conforme ilustrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes que atuavam em creches e pré-escolas por nível de escolaridade no Brasil, em 2016.



Fonte: Primária, baseada nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017).

Observou-se que o referido Censo apresenta a análise da escolaridade até o nível superior, sem mencionar o nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), fato que não permite estabelecer um comparativo fidedigno entre os dados obtidos nesta pesquisa sobre a escolaridade dos professores atuantes em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, e os dados nacionais.

Contudo, recorrendo à Sinopse Estatística da Educação Básica com dados de 2016 (INEP, 2017), foram encontradas informações pertinentes à pós-graduação dos professores da Educação Infantil no Brasil, na Região Sul, em Santa Catarina e no município de São Francisco do Sul, o que permitiu um diálogo mais preciso com os dados obtidos nesta pesquisa.

No Quadro 9, elucida-se que, no município citado, 250 professores (61% do total de 413 professores atuantes na rede, de acordo com a mesma fonte) realizaram a pós-graduação em nível de especialização, enquanto 1 professor possui mestrado e, nenhum, doutorado:

Quadro 9 – Número de professores atuantes em creches e pré-escolas, no ensino regular e/ou especial, por nível de escolaridade, segundo o país, região geográfica, a unidade da federação e o município, em 2016.

	Pós-Graduação		
	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	159.710	2.247	221
Região Sul	42.240	580	38
Santa Catarina	15.116	198	21
São Francisco do Sul	250	1	0

Fonte: Primária, baseada em dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Os dados obtidos neste trabalho confirmam que a expressiva maioria (53 das 59 docentes pesquisadas) concluiu os estudos em nível de pós-graduação *lato sensu*. Esse dado pode ser, em parte, explicado pelo fato do Plano de Carreira da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul estipular que, para os professores que realizarem pós-graduação *lato sensu*, haverá acréscimo de um valor em seu salário, correspondente a 20% do salário-base. Conforme a redação contida no art. 5º da Lei Complementar nº 4/2003 (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003a, p. 3):

[...] o Profissional do Magistério que comprovar conclusão de pós-graduação, relacionado à área de atuação, terá a vantagem pecuniária de caráter permanente, denominada Adicional de Titulação, de valor correspondente ao percentual previsto no Anexo IV desta Lei Complementar, incidente sobre o próprio vencimento e da vantagem pecuniária nominalmente identificável, prevista no § 1º do art. 28 (Redação dada pela Lei Complementar nº 10/2004).

Os percentuais previstos no Anexo IV da Lei Complementar nº 4/2003 (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003a) para o Adicional de Titulação correspondem a 20% para pós-graduação *lato sensu*, 25% para mestrado e 30% para doutorado. Isso significa que, para quem já possui Adicional de Titulação relativo à pós-graduação *lato sensu*, a conclusão de um mestrado representaria um aumento de 5% em seu salário. Nesse sentido, é possível inferir que esse Adicional de Titulação referente à conclusão de mestrado e doutorado, possivelmente não representa, em termos de remuneração, um fator motivador para a realização desses cursos.

Além disso, há o fato de não serem oferecidos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação em São Francisco do Sul. O curso de Mestrado em Educação mais próximo do município encontra-se em Joinville (há cerca de 70

km de distância), em uma universidade comunitária²⁷, e foi criado recentemente, em 2011. As universidades públicas mais próximas seriam a Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, e a Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, ambas há aproximadamente 180 km de distância.

Um fator positivo observado com relação à Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, no que se refere a incentivos à realização de cursos de mestrado e doutorado, além do Adicional de Titulação, é o consentimento da dispensa parcial ou integral para estudar, remunerada, prevista na Lei Complementar nº 3/2003 (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003a), que dispõe sobre o estatuto do magistério público, do município. De acordo com o texto da referida lei, em seu artigo 26:

[...] ao servidor estável poderá ser concedida, a critério do Chefe de Poder Executivo e observada a conveniência administrativa, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado, na mesma área de graduação exigida para o cargo em que está investido o servidor interessado (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003a).

Conforme explicita a Lei supracitada, mesmo estando o consentimento de dispensa a critério *do Chefe de Poder Executivo*, a Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul tem concedido as dispensas para os professores realizar os cursos a nível de mestrado e doutorado.

O último tópico a ser abordado nessa caracterização das participantes diz respeito ao tempo de atuação efetiva na Rede Municipal de Ensino. A maioria (39 de 59) das docentes trabalha de 3 a 6 anos na Rede, enquanto 18 atuam de 7 a 25 anos e 2 estão efetivas de 25 a 35 anos. Esse número expressivo de professoras atuantes de 3 a 6 anos na Rede pode ser explicado em função do último concurso público para a Educação Infantil ocorrido no município sob o Edital 002/2010 (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2010), que abriu vagas efetivas como cadastro de reserva para o cargo de Professor de Educação Infantil.

Por se tratarem de vagas de cadastro de reserva, não foi estipulado em Edital o seu número exato. Porém, na Lista Final de Classificação, no cargo de Professor de Educação Infantil foram aprovados 226 candidatos (SÃO FRANCISCO DO SUL,

²⁷ “As universidades comunitárias não têm fins lucrativos e reinvestem todos os resultados nas suas atividades fins, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil, que além de oferecerem ensino de qualidade e desenvolverem pesquisa de reconhecimento nacional e internacional, contribuem para o desenvolvimento local e regional” (UNIVILLE, s/d, s/p).

2011). Desses, 180 candidatos²⁸ passaram a ocupar o cargo efetivamente na Rede, o que pode explicar a quantidade mais elevada de docentes com 3 a 6 anos de tempo de atuação na Educação Infantil do município.

Tendo como pano de fundo essa caracterização de alguns aspectos das docentes que participaram da pesquisa, a seguir se dará início à discussão das categorias de análises.

3.2 Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul

Antes de se abordar a concepção das docentes sobre as ações de formação continuada, optou-se por apresentar um levantamento parcial das ações de formação continuada oferecidas pela Rede. Tal levantamento resultou de uma pesquisa realizada nos Centros de Educação Infantil (CMEIs), utilizando como fonte de pesquisa as Comunicações Internas (CIs) (documento de uso interno). Recorreu-se às CIs pelo motivo da Secretaria de Educação não dispor de um histórico das ações de formação continuada realizadas no período de 2008 a 2016.

No Quadro 10 a seguir, apresenta-se o resultado parcial das ações realizadas para os professores da Educação Infantil no município em estudo.

Quadro 10 – Levantamento parcial das ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Francisco do Sul no período de 2008 a 2016.

Denominação Período (dia/mês/ano) Público-alvo Local	Tipo de ações de formação continuada e temas abordados
<p>Nome: Projeto Professor Brincalhão</p> <p>Período: março a dezembro de 2008</p> <p>Público-alvo: Professores, coordenadores e supervisores dos CMEIs</p> <p>Local: Univille (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras e oficinas (60 horas), prática supervisionada (40 horas) e horas de estudos não presenciais (20 horas). <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e Avaliação na Educação Infantil: possibilidades e Desafios; • Contação de História; • Artes na Educação Infantil; • Cultura Afro; • Música.
<p>Nome: 1ª Jornada da Educação: “Saberes e Fazeres do Professor”</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras e oficinas.

²⁸ Dado adquirido pela autora da Dissertação, no departamento de Recursos Humanos da Administração Pública Municipal de São Francisco do Sul, via protocolo. Processo Nº 10403 / 2017. 27 de junho de 2017.

<p>Período: 26 de agosto de 2009 Público-alvo: 1 professor da Educação Infantil por CMEI. Local: Joinville</p>	<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [não informado].
<p>Nome: Curso de Inglês Período: 22 de fevereiro de 2010 Público-alvo: Todos os professores da Rede Local: [não informado]</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inglês
<p>Nome: Projeto “Caráter Conta” Período: 23 de março de 2010 (19h00min as 23h00min) Público-alvo: Professores de Escolas e CMEIs Local: Museu Histórico de São Francisco do Sul</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras e oficinas <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer para preservar; • Oficinas sobre Educação Patrimonial.
<p>Nome: [não informado] Período: 28 de abril de 2010 Público-alvo: Todos os professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil Local: Cine teatro X de novembro (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras • Passeata <p>Tema das palestras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem: seu Processo e seus Déficits. • Tema da passeata: “A literatura Infantil e Juvenil e as contribuições de Lobato”.
<p>Nome: Salto para o Futuro Período: Julho e Agosto de 2010 Público-alvo: Todos os professores da Rede Local: EBM Irmã Joaquina Busarello. (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso (70 horas). <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa para Professores.
<p>Nome: Alfabetização e Letramento Período: 23 de agosto a 18 de novembro de 2010 Público-alvo: Todos os professores da Rede Local: EBM Irmã Joaquina Busarello. (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letramento e alfabetização Linguística: da reflexão teórico-metodológico às dificuldades de aprendizagem em sala de aula.
<p>Nome: Salto para o Futuro Período: 16 de agosto a dezembro de 2012 Público-alvo: Todos os professores da Rede Local: EBM Irmã Joaquina Busarello. (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cotidiano: imagem e narrativas; • Gestão educacional para a diversidade; • Educação ao longo da vida; • Juventude, saúde e comunicação; • Cultura digital e escola; • Anos iniciais do Ensino Fundamental; • Educação de crianças em creches; • Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio; • Educação e investigação científica.
<p>Nome: Curso de formação continuada para Professores da Educação Infantil Período: Outubro a dezembro de 2011 Público-alvo: Todos os professores da Educação Infantil Local: Univille (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A importância da mediação no processo de aprendizagem • Conceitos e estudos curriculares para a pequena infância • Reflexões teórico/práticas: narrativas sobre infâncias: sobre criança e infâncias • Patrimônio Cultural local: registros e articulações com o currículo da pequena infância • Proposições artístico-culturais: a partir de registros fotográficos do Patrimônio cultural local: Construção de material educativo e possibilidades

	<p>metodológicas para a pequena infância</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos, registros e portfólio na pequena infância.
<p>Nome: Reunião</p> <p>Período: 29 de agosto de 2013</p> <p>Público-alvo: Todas as educadoras que atuam em CMEIs</p> <p>Local: Cine Teatro X de novembro (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro de socialização e estudos. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora Atividade dos profissionais de educação.
<p>Nome: Encontros de socialização</p> <p>Período: 24 a 27 de setembro de 2013</p> <p>Público-alvo: Para as educadoras que atuam de 0 a 3 anos (do berçário ao jardim)</p> <p>Local: EBM Dr. Franklin de Oliveira (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro de socialização entre as professoras que atuam em CMEIs. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [não informado].
<p>Nome: Encontros de socialização</p> <p>Período: 22 a 24 de outubro de 2013</p> <p>Público-alvo: Para as educadoras que atuam de 0 a 3 anos (do berçário ao jardim)</p> <p>Local: EBM Dr. Franklin de Oliveira (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro de socialização entre as professoras que atuam em CMEIs. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [não informado].
<p>Nome: I Seminário de Educação e Saúde de mãos dadas com a Prevenção</p> <p>Período: 25 de outubro de 2013</p> <p>Público-alvo: Um representante de cada CMEI</p> <p>Local: Hotel Vila Real (SFS)</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminário. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Seminário de Educação e Saúde de mãos dadas com a Prevenção.
<p>Nome: [não informado]</p> <p>Período: 25 de agosto; 29 de setembro; 01 de outubro de 2014</p> <p>Público-alvo: Todos os professores da Educação Infantil</p> <p>Local: [não informado]</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestras e oficinas. <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neuropsicofisiologia: Desenvolvimento Neuronal e Psicomotor da criança; • Alunos com deficiência: práticas inclusivas; • Avaliação Descritiva – caminhos na Educação Infantil: o lado prático se constrói.
<p>Nome: Projeto de Educação Patrimonial - Memória e Identidade / Casas do Patrimônio de São Francisco do Sul</p> <p>Período: Novembro de 2016</p> <p>Público-alvo: Um representante por sala da Educação Infantil</p> <p>Local: [não informado]</p>	<p>Tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso (8h diárias de capacitação; 4 horas de abordagens teóricas; 4h de trabalho de campo (vivência da discussão teórica), ministrada sempre por um Educador Sócio Cultural da FUCISF e/ou instrutor convidado de alguma instituição parceira). <p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos Específicos: • Conhecer as referências culturais dos professores e descobrir em quais territórios estão inseridos; • Incentivar a pesquisa e extensão de ações educativas dentro e fora do espaço escolar; • Apresentar o território cultural onde está inserida a escola; • Apresentar novos espaços educativos à comunidade escolar; • Dialogar sobre o conceito de patrimônio e suas formas de salvaguardas; • Construir um plano de atuação coletiva entre as instituições pertencentes ao território cultural onde está inserida a escola; • Inventariar as referências culturais dos alunos das comunidades do entorno da escola; • Preparar projetos para serem executados pelos professores e especialistas.

Fonte: Primária (2017).

Evidencia-se, por meio do Quadro 10, que as propostas de ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação às docentes da Educação Infantil têm ocorrido na maioria das vezes de forma pontual e caracterizam-se por encontros de socialização (trocas de experiências), oficinas e palestras. Entretanto, ao perguntar às docentes quais ações de formação continuada oferecidas pela Rede que tiveram maior relevância para a sua prática docente, destacou-se o “Projeto Professor Brincalhão” como pode ser evidenciado a seguir:

[...] oficinas do **Professor Brincalhão** (P25, grifo nosso).

[...] curso **Professor Brincalhão** uma professora nos mostra como poderíamos contar histórias para o berçário (P31, grifo nosso).

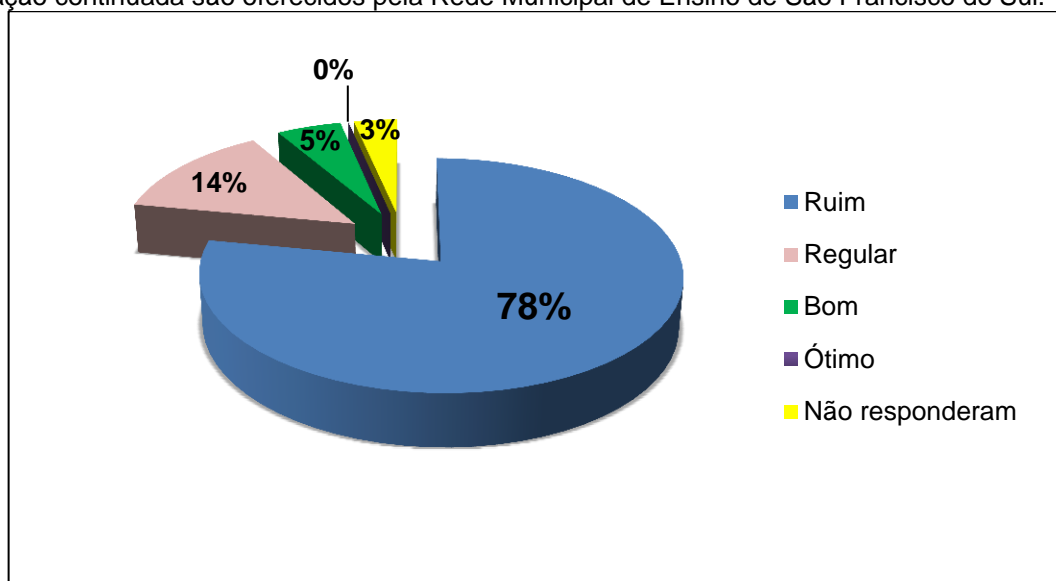
[...] em 2008, tinha o **Professor Brincalhão**, que nos ajudava muito em nossa prática (P34, grifo nosso).

[...] tivemos o **Professor Brincalhão** que foi um curso oferecido em módulos e achei bem legal, tivemos oficina, palestra e trocas de experiência (P39, grifo nosso).

Chama a atenção, o fato de que mesmo passado 8 anos a ação de formação continuada mais significativa para as professoras continua sendo o “Professor Brincalhão”. Desse modo, pode-se observar que tal projeto não se limitou somente a palestras, havendo diversificadas ações, entre palestras, oficinas, práticas supervisionadas e horas de estudos. Ademais, no que se refere à organização da formação, é possível observar no projeto mencionado uma sistematização, ou seja, uma quantidade expressiva de horas (dias), descaracterizando uma ação fragmentada e aligeirada.

Ainda quando perguntado sobre a frequência com que os referidos cursos de formação continuada acontecem, com base em uma classificação sugerida no próprio instrumento de pesquisa, dentre as alternativas: *ótimo*, *bom*, *regular* ou *ruim* para responder à questão, obteve-se o resultado que segue no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Avaliação das participantes da pesquisa acerca da frequência com que os cursos de formação continuada são oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul.



Fonte: Primária (2017).

Observa-se que, a maioria das professoras 46 (78%), considera ruim a **frequência** com que os cursos de formação continuada são oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul. Quando perguntadas acerca da **quantidade** de cursos, palestras e oficinas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ser ou não suficiente, 56 (95%) das docentes responderam que não e apenas 3 (5%) que sim, reiterando que tanto o número quanto a regularidade das referidas ações de formação continuada não são concebidas como adequadas pelas participantes da pesquisa, como pode ser evidenciado:

[...] [avalio as ações promovidas] ruim, sempre no final de cada gestão, ou no final do ano. Nunca com **frequência** nem com sequência de curso, mudando o assunto sempre (P18, grifo nosso).

Os **poucos** que foram oferecidos estavam longe da nossa realidade e **não tiveram continuidade**. Sempre para no meio do caminho (P38, grifos nossos).

[...] a **frequência é desordenada**, de difícil avaliação. **Pois não tem a sequência** necessária dos assuntos (P3, grifos nossos).

No entanto, as concepções apresentadas pelas docentes de que a quantidade e a frequência dos cursos, palestras e oficinas são baixas e/ou inexistentes não parece um fenômeno isolado na Educação Infantil da Rede Municipal de São Francisco do Sul, uma vez que Silva (2014) identificou concepção semelhante por parte dos professores do Ensino Fundamental acerca da quantidade

e frequência dos cursos oferecidos pela na Rede Municipal de Ensino de Joinville, explicitando que “[...] dos 20 professores entrevistados, 13 consideram que são em número reduzido [...] e que deveriam ser oferecidos mais cursos” (SILVA, 2014, p. 94).

Ao mesmo tempo em que as ações de formação continuada são citadas pelas professoras como sendo insuficientes, a fala de algumas indica que a formação continuada é uma das estratégias que contribuem para o professor “aprender”, “conhecer”, “refletir”, “trocar experiências” sobre o trabalho desenvolvido com crianças pequenas:

[...] [a formação continuada] **sempre contribui**, sempre tem algo a mais para **aprender**. E é nesses momentos que podemos **trocar experiências** e crescer a cada dia (P45, grifos nossos).

[...] todo **conhecimento** é valioso e a formação continuada contribui **para o nosso desenvolvimento em sala de aula** (P11, grifos nossos).

[...] a formação continuada contribui muito, pois por meio das **vivências** realizadas consigo **refletir** e repensar minha **prática pedagógica e melhorar minha atuação profissional** (P16, grifos nossos).

Ainda que se tenha questionado acerca de ações de formação continuada oferecidas pelo município de São Francisco do Sul, considera-se pertinente discutir sobre a responsabilização que recai sobre as instâncias municipais quando se trata de prover tal modalidade de formação. Entende-se, todavia, que recursos financeiros não são garantidores de uma formação continuada e sistematizada, quando tratados de maneira isolada. Considera-se que, junto deles, são necessárias políticas públicas que sejam elaboradas a partir de um viés que compreenda a formação como direito do professor.

Prada (2007) observou que alguns municípios, mesmo tratando a formação continuada como direito a ser garantido em suas legislações, por vezes não conseguem sustentar esse discurso na prática. Explica o autor que:

[...] no Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/ 96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho - nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito (PRADA, 2007, p. 121).

Freitas (1999) explicitou que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem contribuindo com essa discussão sobre as políticas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Segundo a autora:

[...] faz parte também dessa trajetória na luta pela formação a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a **formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado** e das instituições contratantes (FREITAS, 1999, p.19, grifo nosso).

Sabe-se, até aqui, que as ações de formação continuada acontecem de forma rara e irregular na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, segundo as concepções das professoras de Educação Infantil pesquisadas. Porém, como a formação continuada é concebida pelas mesmas docentes? É o que será discutido a seguir.

Nesse sentido, elaborou-se o Quadro 11, que demonstra as concepções identificadas e a recorrência com que apareceram nas falas das docentes.

Quadro 11 – Concepções de formação continuada identificadas nos relatos das participantes da pesquisa.

Concepção de Formação Continuada	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Específica na área de atuação / Aplicável à prática	29	57%
2. Centrada nas necessidades do professor	5	10%
3. Direito do professor	4	8%
4. Meio para atingir a "qualidade do ensino"	3	6%
5. Aperfeiçoamento	3	6%
6. Atualização contínua	2	4%
7. Reciclagem	1	2%
8. Capacitação	1	2%
9. Fortalecimento teórico	1	2%
10. Momento de aprendizagem	1	2%
11. Desenvolvimento profissional	1	2%
<i>Total</i>	<i>51</i>	<i>100%</i>

Fonte: Primária (2017).

Dentre os dados apresentados no Quadro 11, optou-se por focalizar as concepções de formação continuada, considerando não apenas a recorrência, mas a relevância para as discussões e problemáticas pertinentes para a presente

dissertação: *específica na área de atuação e aplicável à prática; centrada nas necessidades do professor; direito do professor; meio para atingir a “qualidade do ensino”, aperfeiçoamento, atualização contínua e desenvolvimento profissional.*

A concepção mais recorrente entre 29 (57%) professoras, foi a de que a formação continuada deveria ser **específica** na área de atuação (neste caso, a Educação Infantil) em vez de generalista, e **aplicável à prática**. As falas a seguir ilustram essa maneira de conceber a formação continuada:

[...] Neste ano participei de apenas um curso oferecido pela Rede e **nem era da minha área de atuação** (P08, grifo nosso).

Poderiam promover mais cursos e **direcionados à prática na Educação Infantil** (P28, grifo nosso).

[...] [as formações] não são direcionadas para a Educação Infantil, **prática verdadeira em sala** (P27, grifo nosso).

[...] [a formação continuada é] somente teoria, **precisamos observar novas práticas que possam ser utilizadas em todas as realidades**, principalmente nas desfavorecidas, sem que os profissionais tenham que abraçar o mundo (P29, grifo nosso).

[...] o que mais importa no curso de capacitação é **ser voltado para a prática docente** (P51, grifo nosso).

Essa concepção de que a formação continuada precisa ser específica na área de atuação e ter aplicabilidade prática, observadas nas falas das participantes supracitadas, conduz a algumas ponderações. Uma delas diz respeito ao fato de que essa concepção apresentada pelas professoras encontra eco em perspectivas teóricas como as de Dubar (1997), que fala de uma formação prática, “[...] ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los proporcionando-lhes um benefício tangível. A formação válida é a que desenvolve *saberes práticos*, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício” (DUBAR, 1997, p. 49, grifos do autor).

Nesse sentido, é possível observar que as professoras consideram como não sendo viáveis os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação para o seu contexto de trabalho:

Além de pouco uma vez no ano e olha lá, ainda não condiz com nossa **realidade** [...] (P39, grifo nosso).

[...] quando realizam estes cursos não organizam de acordo com nossa **realidade** (P43, grifo nosso).

Segundo P39 e P45, a realização de uma formação continuada que não parte da realidade do professor não é entendida como válida, o que parece estar em concordância com Imbernón (2010, p. 9):

[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores [...].

Longe de preconizar uma formação continuada desconectada dos contextos de trabalho dos professores, o que se pretende aqui é discutir, com base em Facci (2004), se nessa concepção de formação direcionada à prática, não estaria subjacente uma perspectiva utilitarista, em que a formação seria útil na medida em que os conhecimentos por meio dela adquiridos pudessem ser aplicados na prática profissional de cada professor.

Sob esse prisma, a formação continuada estaria direcionada ao que Facci (2004), apoiada em Mancebo (2002), chamou de utilitarismo individual, isto é, voltado ao autointeresse, e não necessariamente à utilidade social do conhecimento, que seria útil ao passo que, com base nele, fosse possível transformar a realidade (VÁSQUEZ, 2007).

Outro dado evidenciado nas respostas das professoras foi de que a formação continuada deveria ser centrada nas **necessidades dos professores**, dado que pode ser relacionado às respostas das participantes da pesquisa quando questionadas a respeito de sua participação no processo de organização e/ou elaboração da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino.

A maioria das docentes 45 (76%), respondeu que não participou ou participa desse processo, sendo que 10 (17%) informaram já terem participado, enquanto 4 (7%) não responderam. Dessa maioria que não participa nem participou do processo de organização e/ou elaboração da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, algumas expressaram que gostariam de participar, comentando sua resposta da seguinte forma:

Gostaria, desta forma poderia **contribuir para que os temas sejam relevantes para a nossa prática** (P35, grifo nosso).

Gostaria de **ser ouvida** e que atendessem realmente a **necessidade dos professores** (P59, grifos nossos).

Acredito que **todas as professoras tem algo a compartilhar**, inclusive eu (P8, grifo nosso).

Acho que a opinião do professor é de grande importância, pois **nós é que sabemos do que precisamos saber e melhorar** (P49, grifo nosso).

Nota-se que a ênfase à prática apareceu novamente na fala das professoras, representada aqui pela resposta de P35, que entende a participação do professor no processo de organização e/ou elaboração da formação continuada como uma forma de contribuir para que seus temas sejam relevantes à prática profissional. As participantes cujas falas foram supracitadas (P59, P8 e P49) demonstram uma compreensão de que a formação continuada deve ser direcionada às necessidades dos professores. Seguem algumas falas das docentes, que foram entendidos como indicativos da concepção de formação continuada como aquela que deve ser focada nas necessidades do professor:

[...] além de serem poucas [a quantidade de cursos/palestras/oficinas], fazem geralmente de forma apressada e **sem observar as necessidades dos educadores** [...] (P39, grifo nosso).

[...] os poucos encontros que tivemos – a propósito, este ano não tivemos ainda – **não fomos arguidas sobre o que gostaríamos de debater, dentro das nossas necessidades** (P59, grifo nosso).

Suas respostas permitem algumas problematizações. Uma delas, diz respeito ao fato de que a formação continuada com foco nas necessidades dos professores é defendida por autores como Imbernón (2010), que reflete acerca da verticalização da formação continuada, que ao ser elaborada e organizada sem considerar as necessidades dos professores, coloca-os no lugar de participantes da formação e, portanto, são tratados como “objeto”.

É nessa perspectiva mencionada por Imbernón (2010) se compreendem as falas de P8, P39 e P59, sendo que 76% das docentes da Educação Infantil não têm participado dos processos de elaboração das propostas de formação continuada que são direcionadas a elas. Na linha de pensamento de Goodson (1992), não basta apenas fazer uma consulta sobre as necessidades formativas das docentes, é necessário que os professores tenham condição de falar e de se fazer ouvir, o que implica um trabalho articulado, de interação, passível de abertura para o diálogo e discussão entre professores e a Secretaria de Educação.

Conforme mostram as pesquisas de Santos (2014), Duarte (2013), Guedes (2011) e Rangel (2006), a oferta de cursos, palestras, projetos, que geralmente acontece de forma rápida, estanque, imposta aos professores, tende a uniformizar as suas necessidades, não considerando as demandas do corpo docente.

Posicionamento semelhante pode ser encontrado em Romanowski (2007), para quem o sucesso de um programa de formação continuada depende da efetuação de “[...] diagnósticos das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicada por eles” (ROMANOWSKI, 2007, p. 138). Porém, como um professor chega a conhecer quais são as *suas* necessidades, em termos de formação continuada docente? Como ocorre esse processo de identificação do que *ele* precisa?

Neste momento do texto, opta-se por não abordar as necessidades formativas sinalizadas pelas professoras que participaram da pesquisa, uma vez que essas serão detalhadas e analisadas no subcapítulo 3.3, intitulado *Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada*. Contudo, isso não impede que seja realizada uma segunda problematização acerca da concepção de formação continuada com foco nas necessidades do professor: Será que toda necessidade formativa comunicada por um professor é, de fato, uma necessidade *dele*? Se não, de quem é? De onde vem?

Será que “dar voz ao professor”, emprestando a expressão de Goodson (1992), corresponderia, de fato, a ouvi-lo? Ou estaríamos a ouvir *outras* vozes, por eles apropriadas e reproduzidas? Nesse sentido, concorda-se com Facci (2004) quando diz que “[...] não é suficiente apenas dar ‘voz aos professores’, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que **necessidades postas pelo capital** exigem dos professores esta ou aquela postura” (FACCI, 2004, p. 54, grifo nosso).

Quando se ouve uma professora dizer que uma das *suas* necessidades formativas é “como lidar com a falta de recursos” (P45), é possível identificar as nuances de uma ideologia neoliberal que preconiza a responsabilização individual por questões que são de ordem estrutural (relativas à estrutura de uma sociedade).

Conforme explicita Guareschi (2001, p. 105) apoiado nos resultados da pesquisa de Farr (1991), há uma representação chamada “individualismo como representação coletiva”, que traz como uma das consequências, “[...] a atribuição do

sucesso e do fracasso exclusivamente a pessoas particulares, esquecendo-se completamente de causalidades históricas e sociais. Há uma ‘individualização’ do social, e um endeusamento do individual”.

Nesse viés, concorda-se com Facci (2004, p. 36) sobre o fato de que:

[...] a análise de qualquer fenômeno, do meu ponto de vista, deve entendê-lo na sua totalidade concreta, considerando as contradições existentes em todas as transformações. [...] podemos analisar casos individuais, mas esses casos devem ser compreendidos considerando as transformações sociais produzidas, entendendo que a história se faz de forma não-linear e que é decorrente das leis objetivas que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais.

Nesse sentido, como ressaltou Gatti (2003), o contexto social, econômico, político, ideológico e cultural não deve ser tomado como uma premissa abstrata, mas considerado como determinante que atua sobre o modo como os professores concebem a educação, a formação profissional, as necessidades formativas, a função de ensinar e as práticas a ela relacionadas.

Importante destacar no contexto dessa pesquisa e nas respostas das participantes o valor atribuído às “trocas de experiências”, como pode ser evidenciado nas falas de P15 e P29:

[...] [a formação continuada] são momentos bons, mas geralmente palestras, poderiam ser momentos que demonstrassem **coisas práticas para trocas de experiências** (P15, grifo nosso).

[...] [gostaria que houvessem] oficinas de aprendizagem, **pois é através da prática que se resulta em fixação do conhecimento**. Ex: Construir um brinquedo, por favor mostre como se faz (P29, grifo nosso).

A partir das falas de P15 e P29, é possível observar que a *troca de experiências* para as docentes se apresenta mais como um recurso de apreensão da técnica do que apreensão do conhecimento teórico, dada a informação em que a professora pede a “receita” de como se “construir um brinquedo”. Nesse sentido, decorre a crítica para ações de formação continuada quando o foco é mais teórico do que prático, como ilustra a fala a seguir:

[...] acredito que para isso [realizar formação continuada], não precisa trazer (ou contratar) mestres e PHDs para ficar falando **só de teoria (na teoria tudo é lindo)**, o que precisamos é de gente como a gente, que vive a realidade da Educação para contar e dividir as **suas experiências**, seus projetos (P41, grifos nossos).

Destaca-se no relato de P41 certo distanciamento da teoria e enaltecimento das experiências imediatas do cotidiano da Educação Infantil como produção de **conhecimento** para formação. Resultado semelhante pode-se verificar na investigação de Menslin (2012, p. 111) com professores do Ensino Fundamental. De acordo com a autora dentre 62 professores, “[...] 58 indicaram os aspectos teóricos do fazer profissional do professor como assuntos de menor relevância” na formação continuada. Portanto, parece ponderar nas falas dos professores tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil que o conhecimento objetivo, elaborado pela humanidade a ser apropriado pelos indivíduos como condição básica parece não ser fundamental para orientar a ação docente.

Conforme explica Martins (2012, p, 58):

[...] quando as formas historicamente elaboradas de conhecimento são preteridas, o ato pedagógico alijado em seu conteúdo, é óbvio que tal fato não quer dizer o “desaparecimento do conhecimento” escolar, outrossim, implica apontar que o processo ensino-aprendizagem passa a ser orientado por outra concepção de conhecimento. Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-se como um recurso cognitivo para adaptação do indivíduo ao meio. A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir critérios de validação dos saber. Ora, se os contextos são dinâmicos e modificam-se muito rapidamente (inclusive para que não se transformem verdadeiramente), caberá aos indivíduos *acompanhar* tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tempo.

Desse modo, entende-se que focalizar as ações de formação continuada apenas na troca de experiência, é uma perspectiva que pode levar a resultados preocupantes, ao se considerar que nem todas as práticas docentes são acertadas e por isso não se pode desconsiderar o conhecimento científico (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Nesse sentido, concorda-se com Mazzeu (1998, p. 64) quando diz que “[...] o professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas”. Assim, compreende-se de acordo com Facci (2004, p. 70), quando a autora expressa:

[...] reconheço que o conhecimento da prática é fundamental. Mas conforme tenho enfatizado [...], acredito que somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma

histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual.

Assim, compreende-se que propostas de formação continuada direcionadas *somente* aos saberes da experiência e da prática do professor de Educação Infantil apresentam riscos na medida em que podem provocar um “[...] fechamento do espectro político do professor, que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e a sua atuação escolar” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 526).

Nesse sentido, concorda-se com Raupp (2012, p. 149) que uma concepção de formação continuada docente focada na “[...] reflexão centrada na experiência imediata colabora para limitar a possibilidade das professoras de Educação Infantil compreenderem a educação das crianças de 0 a 5 anos para além da prática, para além do interior das creches e pré-escolas”.

Contudo, há também aqueles docentes que evidenciam a importância da troca de experiência dialogando com “bons profissionais” e “bons palestrantes”, conforme se evidenciam nas falas de P29, P10 e P9:

[...] quando o curso trouxe experiências de prática de sala de aula com **outros profissionais** (quase montamos um livro didático para a Educação Infantil) (P29, grifo nosso).

[...] cursos de formação contínua, encontros para novas experiências, mas com **bons palestrantes** (P10, grifo nosso).

[...] [sugiro] palestras, grupos de estudos com **profissionais adequados** da área que ajudem a somar e não enrolar com o que já sabemos (P9, grifo nosso).

A partir da fala supracitada de P9, percebe-se que apenas trocar experiências, por vezes, não contribui para o desenvolvimento e ampliação do seu conhecimento, dado que muitas vezes as professoras estão inseridas em um mesmo contexto, onde há poucas evidências de estudo. Segundo Josso (2004), é imprescindível que o formador possua uma maior bagagem experiencial para conduzir o processo de formação docente.

Por conseguinte, os dados da investigação evidenciaram a concepção de formação continuada sob a perspectiva do desenvolvimento profissional (discutida no primeiro capítulo), que converge em uma formação centrada no professor. A esse respeito, P44 expõe:

[...] os cursos/palestras/oficinas, ou seja, formação continuada deveriam ser ministradas também em âmbitos do **desenvolvimento organizacional**, ou seja, tudo que se refere ao **coletivo do ambiente de trabalho**, a quantidade não é qualidade, o desenvolvimento profissional deveria resultar numa **ação-crítico reflexiva** (P44, grifos nossos).

Na concepção da professora P44, entende-se que a formação continuada deveria ser desenvolvida em “âmbito organizacional”, ou seja, um olhar para a instituição como um todo: escola, creche, família, comunidade, crianças, realizada no ambiente de trabalho, o que aproximaria uma “ação crítica reflexiva” do coletivo.

No entanto, entender a formação continuada sob essa perspectiva conduz há várias ponderações, uma vez que, como explicou Facci (2004, p. 63), apoiada em Serrão (2002) “[...] há aspectos que configuram o trabalho do professor que são de ordem institucional e política, que não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica, por si só, [...]”.

Nesse sentido, é possível evidenciar por meio da fala de P54, que apesar das professoras refletirem e discutirem no seu ambiente de trabalho, essas discussões não conseguem ultrapassar o “muro” da sua instituição:

[...] nas reuniões pedagógicas, **sempre há** uma discussão sobre: o que poderia ser melhorado para o trabalho do professor. **Pena que fica apenas no grupo escolar** (P54, grifos nossos).

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005), tais colocações como: o desenvolvimento profissional, a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria constituem uma marca discursiva moldada pelas conveniências da reestruturação econômica do capitalismo no contexto atual da globalização.

Segundo os autores, é preciso atenção com as práticas de colaboração, sendo que, essa perspectiva de um lado, realmente pode fortalecer as comunidades de trabalho docente e enriquecer o diálogo abrindo espaço para a criação de soluções criativas. Porém, de outro lado, pode haver um esquecimento com relação às comunidades do entorno, bem como de toda história da formação, suas intenções e compromissos ideológicos, levando o grupo a desenvolver um trabalho solitário e isolado, assim como se evidenciou na fala supracitada de P54.

Raupp (2012) trouxe à tona que as políticas educacionais brasileiras, ao incorporarem conceitos e referenciais de organismos multilaterais, influenciaram também a construção de uma concepção de formação docente na Educação Infantil

pautada no que Moraes (2004) denominou como “epistemologia da prática”, isto é, um tipo de formação competente para responder às questões relativas ao cotidiano profissional dos professores – e apenas essas. A epistemologia da prática, segundo Raupp (2012, p. 147):

[...] prioriza a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; [propõe] uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das professoras, e, com esta base, não [habilita] essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Essa concepção de formação baseada na “epistemologia da prática” pode ser encontrada em documentos oficiais como o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), no qual se apresenta a formação continuada como uma:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de **desenvolvimento profissional** que deve ser assegurado a todos. 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, grifos nossos).

Não é arbitrário, portanto, que das 59 participantes da pesquisa, 29 docentes tenham apresentado concepções de formação continuada como “**aplicável à prática**”, 2 como “**atualização contínua**” e 1 como “**desenvolvimento profissional**”. É possível notar de que não se tratam somente de concepções exclusivas das professoras da Educação Infantil, mas pertencentes a discursos oficiais que se inserem em uma lógica capitalista neoliberal, advogando que a “reflexão sobre a prática” seria a base dos processos de formação continuada.

A seguir, apresentam-se algumas falas das docentes que ilustram a concepção de formação continua como meio de atualização:

[...] a **atualização** é muito importante para qualquer profissional, para que ele possa desta forma, remodelar a sua visão (sobre) de mundo e desta maneira compartilhar com os seus educandos (P14, grifo nosso).

[...] com certeza, precisamos **nos atualizar**. Ajuda bastante no desenvolvimento profissional, pois o conhecimento é a base da Educação (P49, grifo nosso).

Além das concepções de formação continuada já apresentada, outra concepção recorrente na fala de 3 (6%) professoras da Educação Infantil é o entendimento da formação continuada como aperfeiçoamento:

[...] a formação do professor é um processo de **aperfeiçoamento contínuo**, crescente que implica na melhoria da prática educativa. O **aperfeiçoamento** profissional do docente [por meio] de palestras, cursos, oficinas, seminários serão sempre bem vindos (P21, grifos nossos).

[...] vejo que nós devemos estar **sempre** em formação para **aperfeiçoar** nossas práticas pedagógicas em sala (P55, grifos nossos).

[...] é importante o professor estar **sempre** se **aperfeiçoando** para estar ajudando o seu conhecimento. (P23, grifos nossos).

É possível observar pela fala das docentes P21, P55, e P23 que diversos termos são empregados como referências ou sinônimos de um processo de formação continuada, dentre eles, o uso do termo “aperfeiçoar”. Segundo Marin (1995), esse termo implica uma noção de “tornar mais perfeito”, ou seja, uma vez perfeito, estaria concluso, acabado. Nesse sentido, concorda-se com Marin (1995 p. 16), que não é possível, “[...] pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano”.

O trabalho docente exige em si, um processo permanente e contínuo de formação, nas palavras de Freire (2014) ensinar exige risco, aceitação do novo e consciência do inacabamento do ser humano, “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2014, p. 50).

Realizadas essas considerações, salienta-se, no entanto, que nas expressões das professoras P21, P55 e P23 não se denota a ideia de que aperfeiçoar estaria relacionado a um processo acabado ou concluso de formação, ao contrário, o que se pode inferir é que a ideia de aperfeiçoar está relacionada a um processo “contínuo”.

No entanto, o que chama atenção na fala de P55 e P23 é a ênfase no advérbio de tempo “sempre”, o qual pode apresentar diferentes interpretações. A primeira seria o conceito de continuidade da formação ou do aprendizado, que é próprio da profissão docente, e a segunda pode estar atrelada a um discurso vinculado à

narrativa neoliberal, que enaltecem os mecanismos de mercado, quando o professor diz que precisa estar “sempre se aperfeiçoando”.

Outro dado evidenciado, nas falas das professoras da Educação Infantil foi a de que a formação seria um meio para atingir a “qualidade do ensino”. Como demonstra as falas a seguir:

[...] [a formação é] proveitosa, porém só uma vez no ano ocorrem os encontros, o que **agrava mais a qualidade do ensino** (P42, grifo nosso).

[...] o professor **precisa** estar, sempre, buscando aprender para que sua prática seja significativa, se assim não for, vai desmotivando e a **qualidade de ensino vai caindo** (P45, grifos nossos).

É possível observar, na fala das docentes, a associação direta entre a formação continuada e o aumento da qualidade do ensino, conferindo uma relação de causalidade para as ações de formação continuada, ou seja, uma “boa” formação continuada seria a causa e a qualidade do ensino - o efeito -. No entanto, é factível questionar que se a qualidade do ensino é o resultado de uma “boa” formação continuada docente, é possível vislumbrar um viés que se converte em uma responsabilidade individual do professor, visto que ao receber uma “boa formação” o docente deveria aumentar a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, além de se observar na fala das docentes o sentido da responsabilidade para si pelas mazelas educacionais, esquecendo-se das causalidades históricas e sociais (GUARESCHI, 2001), pode-se dizer que as professoras compreendem que a formação continuada implica dar um retorno para essa efetivação. É nesse sentido que se destaca a fala de P9:

Durante este ano **não tivemos** cursos, palestras e oficinas [...], como podemos desenvolver um **bom trabalho?** (P9, grifo nosso).

Consequentemente, é necessário pensar que a formação continuada, em si mesma, pode não ser suficiente para enfrentar ou superar os desafios do cotidiano de creches e pré-escolas. À vista de que o processo de desenvolvimento do trabalho docente é constituído por múltiplos fatores, como a condição objetiva e subjetiva nas quais se desenvolvem o trabalho docente, que envolve dentre a capacidade de recurso humano e números de crianças por professora, recursos materiais, valorização profissional, remuneração, trabalho coletivo, apoio institucional etc.

Não é de se estranhar que tamanha responsabilidade seja colocada sobre o professor no que diz respeito à busca pela melhoria da qualidade da educação. Expectativa essa que, além do documento já mencionado (BRASIL, 2016) pode ser evidenciada na Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em seu artigo 40, parágrafo único: “[...] os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à **formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino**” (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Diante desses fatos, inicialmente, é preciso ponderar que a qualidade da educação não é determinada por um único fator, a saber, pela via da formação do professor, tanto inicial ou continuada. Dourado e Oliveira (2009) advertem que há um conjunto de determinantes que interferem e se apresentam como um complexo desafio para a efetivação de uma educação de qualidade, a começar pelo âmbito das relações sociais mais amplas:

[...] envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Ainda, conforme explicitou P42, raramente as docentes da Educação Infantil têm participado de ações de formação continuada. Nesse sentido, alude-se para o fato de que, mesmo o professor tendo acesso ou não à formação continuada, a ele é tencionada a responsabilização individual pelo alcance da melhoria da qualidade do ensino (WONSIK e CARVALHO, 2013).

Contudo, tal pressuposto não se trata somente de concepções exclusivas das professoras da Educação Infantil, mas, de concepções que subjazem os discursos oficiais que se inserem em uma lógica capitalista neoliberal, advogando que a **capacitação** ou **atualização** dos professores, à primazia, deve ser voltada para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do ambiente de trabalho (BRASIL, 2007; BRASIL; 2016). Reitera-se, nesse sentido, a preocupação sinalizada por Shiroma e Evangelista (2010, p. 2) quanto à difusão "da ideia de que a qualidade da educação depende dos professores".

Na sequência de análise dos dados da pesquisa, observou-se, no relato da docente P59, que ela concebe a formação continuada como um direito do professor, como indica a fala a seguir:

Na minha concepção a formação que temos está muito aquém do que precisamos, as Leis expõem claramente a necessidade de se ter/fazer formação para os professores, infelizmente não se prega a Lei (P59).

Apesar da professora P59 não ter especificado as leis às quais se referia, pode-se considerar para essa análise ao menos duas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Segue, primeiramente, o que a LDB preconiza a respeito da formação continuada docente nos seguintes artigos:

Art. 62, § 1º: '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' (Texto incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 62-A, Parágrafo único: 'Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação' (Texto incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

É possível identificar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), a formação continuada de professores é anunciada como um dever do Estado, cujas instâncias federais, distritais, estaduais e municipais seriam responsáveis por promover e garantir, em regime de colaboração.

Consideremos, agora, o que está disposto na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) no seguinte trecho: "A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil **são direitos** e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério" (BRASIL, 2006, p. 18, grifo nosso). É notório, portanto, como se pode observar, que uma concepção de formação continuada como direito perpassa os documentos supracitados. No entanto, o que se pode compreender como *direito*?

Segundo Aulete (2012, p. 302), direito pode ser entendido como "[...] o que deve ser possível a cada um na vida em sociedade, e de acordo com suas leis, sua

ética etc. [...]; autoridade para cobrar algo para si [...]”. Assim, sendo um direito dos professores, a formação continuada poderia ser compreendida como aquela que deve ser possibilitada a eles, e sobre a qual os docentes têm autoridade de cobrar, dos agentes responsáveis por garanti-la, para si.

Ao fazer essa reflexão, torna-se claro que cada forma de compreender determinada questão traz implicações. Assim, se identificam duas questões envolvendo a concepção de formação continuada como direito, porém, essas não encerram as discussões sobre a formação continuada de professores como direito, mas consistem em uma análise que pode auxiliar sua compreensão.

A primeira questão seria a de que: *Se é um direito, a formação continuada docente consiste em um dever do Estado a ser assegurado pelos sistemas de ensino, por meio de políticas públicas, e não uma responsabilidade individual do professor.* Isto significa que se a formação é um direito adquirido pelo professor pela legislação, essa deverá ser oferecida a ele (mais do que buscada, individualmente por ele), pelas instâncias federais, distritais, estaduais e municipais, que são responsáveis por garantir aos docentes a efetivação desse direito.

Entretanto, observa-se em perspectivas de formação continuada como a do desenvolvimento profissional docente, utilizada com frequência como referência na produção científica brasileira, é justamente outro movimento, que Freitas (1999) chamou de individualismo e responsabilidade pessoal no processo de formação. Para a autora, tal perspectiva:

[...] situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes (FREITAS, 1999, p. 25).

A partir dos anos 1990, de acordo com Marin (1995), passou-se a atribuir outras significações à expressão *formação continuada de professores*, como por exemplo, o termo *desenvolvimento profissional, educação ao longo da vida, atualização permanente e profissionalização*. Esses termos, por sua vez, não consistem simplesmente em sinônimos, mas podem indicar uma lógica específica que passou a orientar a formação continuada de professores. De acordo com Campos (2002a), essa lógica está ligada a um viés economicista e produtivista, que

por meio de uma abordagem de competências, procura formar um tipo específico de professor: produtivo, eficaz e individualmente responsável por sua formação.

A segunda implicação seria: *Se é um direito, assumir a formação continuada docente como tal em um contexto capitalista implica uma luta constante para que a lógica neoliberal/do capital não impossibilite o gozo do direito conquistado.* Isto porque, “[...] para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96).

Floriani (2008), apoiada em Castro (2001), clarifica que a ideologia da globalização presente no contexto capitalista colocou-se como capaz de contribuir para a reestruturação dos processos de trabalho, indo contra os direitos dos trabalhadores em nome da força e da lógica do mercado.

A narrativa neoliberal que marca a conjuntura capitalista global também enfatizou os mecanismos de mercado, apelando, segundo Saviani (1997, p. 200), “[...] à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos”.

Por se constituir nesse cenário, pode-se dizer que a concepção de formação continuada como direito expressa um tensionamento, uma vez que advoga uma perspectiva que está na contracorrente do que se prega no capitalismo quanto ao enxugamento do papel do Estado e da conversão dos direitos dos trabalhadores em mercadoria.

Nesse sentido, concorda-se com Michels (2004) quando diz que as políticas (e aqui se acrescenta, também as legislações) não são tomadas como algo pronto e acabado, e reproduzidas simplesmente. Nas palavras da autora, “[...] por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos” (MICHELS, 2004, p. 44), e por isso, ainda que haja uma defesa da formação continuada como direito nos documentos oficiais, apesar de constituir um avanço, isso não necessariamente assegura sua efetivação, visto que essa depende de investimentos e políticas públicas que garantam este direito aos professores.

No próximo subcapítulo (3.3), intitulado *Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada* serão

discutidos alguns aspectos sobre as necessidades formativas das professoras que participaram da pesquisa.

3.3 Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada

A proposta desta categoria de análise é compor um entendimento sobre as necessidades de formação a partir das falas das professoras que atuam em creches e pré-escolas. Considerando que cada professora ao falar sobre essas questões, o faz a partir do seu contexto de trabalho, que abarca desde, as condições objetivas²⁹ em que ele se desenvolve, até crenças e valores constituídos ao longo da sua história de vida pessoal-profissional. Nesse sentido, o termo *necessidade(s)*, será compreendido com base em Michaelis (2008) como a falta daquilo que é necessário.

Acrescenta-se que se reconhece que não é possível “[...] analisar a palavra ‘necessidade’ sem levar em conta que ela é um produto histórico-social, que emerge de um contexto social e sua definição está intrinsecamente associada a valores ideológicos, sociais, políticos e históricos de indivíduos e grupos” (PRÍNCEPE, 2010, p. 63). Entende-se que o conhecimento rigoroso da realidade é de suma importância no processo da atividade humana, “[...] podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 20).

Conhecer o que precisa e deve ser feito é o primeiro passo para uma possível transformação da realidade. Ao conhecer a realidade, de acordo com Freire (1979, p. 40):

[...] caberá ao homem sua modificação. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Ainda assim, lançar luz sobre quais são as necessidades formativas apresentadas pelas docentes pode ensejar uma melhor compreensão das

²⁹ As condições objetivas, segundo Paro (2016) se referem à infraestrutura física; aos recursos humanos, materiais e pedagógicos; à formação profissional em serviço; ao apoio aos docentes, dentre outros fatores.

discussões tecidas acerca das *necessidades das docentes*, que emergiu como um dos fatores importantes evidenciado na concepção das professoras para se pensar a formação continuada.

Ao analisar as respostas das professoras acerca da questão de serem ou não consultadas pela secretaria de educação ou pelo coordenador sobre qual seria o interesse por algum tipo de curso/palestra/oficina para a sua formação continuada, das 59 docentes, 47 (80%) responderam que não são consultadas; 10 (17%) marcaram terem sido consultadas e, 2 (3%) não responderam a essa questão.

É expressivo, portanto, o número de professoras (80%) que mencionam a inexistência da sua participação em relação à opinião e/ou sugestão no que diz respeito ao planejamento ou estruturação das ações da formação continuada que são destinadas a elas. Dentre as 10 (17%) docentes que afirmam terem participado com sua opinião sobre a formação continuada, P36 e P44 expõem que:

[...] não adiantou muita coisa, não foram realizados cursos com os temas sugeridos. (P36)

[...] 01 (uma vez) após pesquisa de satisfação em um curso promovido pela Secretaria de Educação (P44).

A fala de P36 remete à questão da desconsideração da opinião das professoras ao ser realizado algum tipo de questionamento ou diagnóstico de suas necessidades formativas, inclusive deixando-a sem uma devolutiva diante das suas ideias e/ou sugestões para ações de formação continuada da Rede. Entende-se que a opinião das professoras no momento de planejamento, execução e avaliação das ações de formação continuada constitui um importante processo e por isso, deve ser valorizada.

Ao cruzar esse dado com a pesquisa de Menslin (2012), realizada no âmbito do Ensino Fundamental em distinta Rede Municipal de Ensino, revela-se que esse fenômeno dos professores não serem escutados ou consultados, não se restringe apenas aos docentes da primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil), mas assemelha-se para aqueles que atuam na etapa posterior, nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a autora:

[...] cerca de 73% (122) dos professores [anos finais do Ensino Fundamental] informaram que nunca haviam sido consultados sobre suas necessidades formativas. Dos que afirmaram que foram

consultados, cerca de 25% (41), uma parcela de 9% (16) afirmou ter sido por meio de encontros informais e outra parcela 11% (18) por meio de questionários (MENSLIN, 2012, p. 104, grifo nosso).

Com relação às 47 (80%) docentes participantes desta pesquisa, que alegaram não terem sido consultadas sobre suas necessidades de formação, algumas comentaram que:

Apenas sou comunicada que haverá tal curso (P56).

Eles decidem lá na Secretaria de Educação (P11).

A partir das falas supracitadas de P56 e P11, percebe-se uma crítica à ausência de diálogo entre gestores/coordenadores, agentes da Secretaria de Educação e professoras ao que diz respeito às tomadas de decisões das ações de formação continuada. Nesse caso, o que parece existir se caracteriza em uma espécie de tutela às professoras, em que o protagonismo docente de algum modo é desfavorecido. Como ressaltou Rangel (2006, p. 14), os professores “[...] pareceram concordar com um fato: a verticalidade no desenvolvimento das propostas [de formação continuada]. Os programas/projetos são desenvolvidos à revelia da opinião dos professores”.

Assim sendo, considera-se importante pensar sobre a concepção de formação continuada que os agentes que atuam na Secretaria de Educação possuem para com os professores da Educação Básica. Como destacado, no subcapítulo 3.2 anterior, o dado de que as ações de formação para a maioria das docentes não atendem suas necessidades e, que essas são planejadas na sua ausência, contribui também para (re)pensar o modo como as ações de formação continuada têm sido organizadas e desenvolvidas pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, compreende-se que uma das tarefas principais dos gestores da referida Rede é conhecer as necessidades formativas das professoras e criar condições para a consolidação de um espaço articulado entre os professores e os agentes da Secretaria de Educação, sobretudo, que apoie e respeite a participação das professoras, para que essa concepção de formação continuada de modelo deliberativo exercido pela Secretaria de Educação se transforme para um modelo participativo, a fim de aproximar as relações, contextos e necessidades das professoras de forma consistente.

Seguindo na análise dos dados, para auxiliar na compreensão das respostas apresentadas pelas docentes em relação aos interesses de temas ou conteúdos para possíveis eventos/ações de formação continuada, elaborou-se o Quadro 12, por recorrência das temáticas.

Quadro 12 – Proposições de temas por recorrência apresentadas pelas docentes da Educação Infantil.

Proposições de temas para a Formação Continuada	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Métodos e Estratégias pedagógicas Contação de história/Jogos/Brincadeiras/Brinquedos/Musicalização/Ludicidade/Metodologias/Projetos/Artes com balões/Teatro/Oficinas.	40	41%
2. Temas relacionados e específicos à área da Educação Infantil	16	16%
3. Direcionados à prática pedagógica	10	10%
4. Avaliação Avaliação/Portfólio.	8	8%
5. Desenvolvimento infantil	4	6%
6. Educação Especial	4	6%
7. Alfabetização e Letramento	4	6%
8. Outros Legislação/Neuropsicologia/Psicologia/Fonologia/Psicopedagogia/Limites/Abuso sexual/ Temas transversais sexual/Motivação/Sexualidade infantil/Afetividade/Desenvolvimento neurológico/teoria e prática.	12	12%
<i>Total</i>	98	100%

Fonte: Primária (2017).

É preciso considerar, inicialmente, a partir da análise do Quadro 12, a evidência de inúmeras e diversificadas tematizações, o que aponta a direção sobre a relevância dos contributos dos estudos realizados em diversas áreas do conhecimento humano. Também, pode-se dizer que há indícios de que as docentes centralizam suas necessidades em torno do campo da pedagogia, psicologia e medicina. No entanto, entende-se que a atuação no campo da Educação Infantil demanda um constante e ativo diálogo com outras áreas de conhecimento, como: a filosofia, a geografia, a arte, a sociologia, a ciências, a história etc. Talvez, esse seja um dos mais instigantes desafios que as instituições de formação e as professoras da Educação Infantil devem enfrentar nos dias atuais.

Corroborando com esse pensamento, Arce (2000, p. 59) também ressalta sobre a importância da formação de professoras da Educação Infantil abarcar as diversas áreas de conhecimento humano para que elas possuam um amplo capital cultural, oferecendo, dessa forma, “elementos para que possam ensinar [...], possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos”.

Dentre os dados apresentados no Quadro 12, optou-se por focalizar as seis primeiras temáticas, considerando o número de recorrência e a relevância para as discussões pertinentes a esta dissertação: métodos e estratégias pedagógicas; temas relacionados e específicos à área da Educação Infantil; Avaliação; Desenvolvimento infantil e por fim, Educação especial e inclusão.

As principais necessidades formativas mencionadas por 40 (41%) docentes, estão relacionadas às estratégias e metodologias de ensino, ou seja, de como utilizar o lúdico, o jogo, o brinquedo, brincadeiras, contação de histórias, música, teatro na educação de crianças de zeros a cinco anos. Conforme pode ser observado a seguir:

[...] cursos de contação de histórias; dinâmicas em sala; jogos e brincadeiras (P4).

[...] contação de histórias, Jogos e brincadeiras, ludicidade e alfabetização, ludicidade matemática (P11).

[...] O Brincar (a importância do brincar) [...] (P23).

Contação de história; musicalidade; oficina de brinquedos recicláveis etc., aprender na prática (P30).

Musicalidade; ludicidade; contação de história (P46).

Musicalização, contação de história, artes com balões, pintura no rosto (P55).

Contação de história; oficinas de teatro; de fazer bichos com balões (P58).

Além de se observar as expectativas de formação com relação às estratégias de ensino, a seguinte principal necessidade na concepção das docentes é focalizada nos conhecimentos metodológicos, em especial, aos projetos:

Projetos, portfólios, metodologias (P2).

Prática pedagógica; trabalho com projetos (P6).

Metodologia, brincadeiras, contação de histórias, musicalização [...] (P8).
[...] projetos (P33).

Contudo, não é por acaso, entretanto, que 41% das docentes explicitam ser importante e necessário nos cursos de formação continuada abordar as estratégias e metodologias, pois, é possível contemplar perspectiva semelhante no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que passou a orientar desde os anos de 1998 o trabalho pedagógico e como é possível perceber, parece permanecer sendo o principal condutor do trabalho e processos de formação continuada de professores da área.

Acerca das atividades docentes desenvolvidas na educação de crianças pequenas, o documento mencionado aborda o perfil das áreas de conhecimento e desenvolvimento para a Educação Infantil por meio de eixos, chamados de “eixos do conhecimento”, sendo eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, assim como, a indicação da elaboração do trabalho pedagógico por meio de projetos (BRASIL, 1998a). O que explica em parte, as necessidades formativas destacadas pelas docentes acerca das temáticas: contação de história, música, brincadeiras, ludicidade, matemática dentre outras.

Porém, conforme argumenta Arce (2001; 2007) o RCNEI está na contramão da qualidade da formação de professoras de atuam na Educação Infantil, conforme discutido no subcapítulo 1.3. Ainda, segundo a autora, ao analisar a concepção de professor no RCNEI (BRASIL, 1998a), destaca que o seu papel encontra-se reduzido ao exercício da reflexão sobre a prática, de caráter tácito, subjetivo. Ou seja, está atrelado à:

[...] capacidade de refletir a partir dos conhecimentos tácitos advindos de sua prática cotidiana, a partir de anotações sobre as questões cotidianas, reflexões com seus iguais, bem com a comunidade e os pais. Esse ato de reflexão acaba por constituir-se em uma formação contínua e ininterrupta do docente [...] (ARCE, 2007, p. 20).

Conforme já mencionado neste trabalho, é possível notar de que não se tratam de concepções exclusivas das professoras da Educação Infantil, mas pertencentes a documentos oficiais da referida área, como o RCNEI (BRASIL, 1998a) e o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) que se

insere em uma lógica neoliberal, advogando que a “reflexão sobre a prática” seria a base dos processos de formação continuada.

A segunda concepção mais recorrente mencionada por 16 (16%) professoras, foi a de que os temas ou assuntos devem ser relacionados e/ou específicos à área da Educação Infantil:

Assuntos sempre relacionados à nossa área de atuação e faixa etária trabalhada (P7).

Temas ligados à área específica da Educação Infantil (P13).

Específico para a Educação Infantil (P19).

Quais quer assunto desde que seja na nossa área de atuação (P37).

Que seja direcionado para a área da Educação Infantil (P29).

Nesse sentido, pode-se inferir que tal alusão aos temas/assuntos específicos, conduz, possivelmente, a tratar a formação continuada à luz do campo das especificidades do trabalho pedagógico junto à faixa etária de 0 a 5 anos, o que exige um trabalho singular do professor que difere dos demais níveis de ensino (Ensino Fundamental, Médio ou Superior), por abarcar desde o processo de desenvolvimento de recém-nascidos. Porém, o relato de P8, trata da especificidade da área, da seguinte forma:

[...] neste ano participei de apenas um curso oferecido pela Rede e nem era da minha área de atuação, apesar de que, este curso do Patrimônio foi excelente (P8).

A partir da concepção da docente P8, assuntos relacionados ao *Patrimônio histórico*, pouco ou nada têm a ver com a área de atuação da Educação Infantil, o que subjaz, repetidamente a concepção de formação sob o aspecto “utilitário” do conhecimento - já discutido anteriormente -, em que a formação seria útil na medida em que os conhecimentos por meio dela adquiridos pudessem ser aplicados na prática.

Entretanto, a resposta de P8 também conduz a pensar acerca da perspectiva do papel do formador e do seu preparo, sobretudo na condução de um processo de formação das docentes que estão atuando na educação de crianças entre zero e cinco anos. Nesse sentido, entende-se que o agente formador como principal

mediador desse processo deve estabelecer a relação entre os saberes docentes e a necessária articulação entre teoria e prática e a contextualização dos conhecimentos trabalhados.

Segundo Romanowski (2007), um dos desafios vivenciados na formação continuada é justamente dos formadores de professores se aproximarem dos reais contextos institucionais dos docentes. Nesse sentido, entende-se que conhecer as necessidades formativas, o que as professoras são e o que elas sabem, corresponde primordialmente, ao conhecimento do que essas professoras podem vir-a-ser como seres sociais, ultrapassando essas necessidades formativas primárias a necessidades cada vez mais elevadas (RAUPP, 2008).

Conforme explicita Romanowski (2012, p. 139), para a formação continuada ser bem sucedida, é preciso estabelecer a interação com os docentes, conhecer suas necessidades de formação, bem como as “[...] situações relativas aos alunos, aos currículos e a [eles] mesmos”.

Observa-se, ainda, com relação aos temas relacionados à área da Educação Infantil, que as docentes destacam ser importante:

Conhecer **o papel do professor** na educação (formação) da criança [...] (P35, grifo nosso).

A idade [ideal] para começar a alfabetizar no CMEI (P23).

[...] gostaria que tivesse temas/assuntos [sobre o] **desafio de ensinar na Educação Infantil** (P54, grifo nosso).

Nota-se que tais proposições das docentes supracitadas colocam em evidência a necessidade de se pensar ações de formação continuada pautadas na própria concepção sobre a função ou papel do professor da Educação Infantil. Percebe-se na fala de P54 a concepção de “ensino” no âmbito da Educação Infantil e da conscientização de que esse se apresenta como um “desafio”. De acordo com Arce e Martins (2012), se assumir na condição daquele que ensina (P54), expressa a valorização da “função de professor” na Educação Infantil, e, como pertencentes dessa cultura, as professoras podem contribuir para o fortalecimento do entendimento da sua função e valorização do trabalho que vem sendo realizado na Educação Infantil.

Conseqüentemente, é necessário pensar, conforme mencionado anteriormente, que a formação continuada, em si mesma, pode não ser suficiente para auxiliar a professora (P54) a enfrentar ou superar os desafios do trabalho docente, a partir da primazia de que o desenvolvimento do trabalho docente é determinado por múltiplos fatores, tais como: a condição objetiva e subjetiva nas quais se processam o trabalho docente, que envolve dentre a capacidade de recurso humano e números de crianças por professora, recursos materiais e pedagógicos, reconhecimento profissional, remuneração, apoio institucional, entre outros.

Seguindo para a terceira necessidade formativa, indicada por 10 (10%) professoras de creches e pré-escolas, repetidamente, constata-se que consiste em conceber a **formação direcionada à prática**, como indicam as falas a seguir:

Foco na prática pedagógica direcionada à Educação Infantil. (P28, grifo nosso.)

[...] [os assuntos e temas da formação devem contemplar a] **prática pedagógica; Atividades práticas** (P18, grifo nosso).

Gostaria de cursos para Educação Infantil **e que os temas fossem acompanhados de exemplos práticos** (P31, grifo nosso).

Prática e metodologia de ensino; [...] oficinas (P32).

Assuntos relacionados à nossa **prática do dia-a-dia** (P34, grifo nosso).

Práticas pedagógicas na Educação Infantil (P49, grifo nosso).

[...] **prática** em sala (rotina diária) (P56, grifo nosso).

De um lado, nota-se, portanto, a valorização de uma formação voltada especificamente para a prática do cotidiano das instituições da educação Infantil, ou seja, pautada em sugestões de ações pedagógicas, nas quais se tem um modelo de trabalho a desenvolver e intervir com as crianças.

Por outro lado, compreende-se que tal formação pautada somente na prática pode caracterizar um processo para resolver as demandas imediatas do cotidiano de creches e pré-escolas, dentro do preceito de que “retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário” (ARCE, 2001, p. 261).

Nessa perspectiva, há que se questionar se a formação continuada com fundamentos pragmáticos poderia, de fato, dar conta de uma atuação docente significativa na Educação Infantil. Moraes e Torriglia (2003) advertiram sobre os

limites do campo do imediato e a insuficiência da atividade experimental para conferir entendimento à experiência, segundo as autoras “[...] a conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 57).

Nesse sentido, não se trata de negar a importância dos modelos, exemplos e ensinamentos de caráter prático no processo de formação continuada, desde que nesse espaço, sobretudo, se valorize a importância dos aspectos teóricos, como fenômeno fundamental para compreender, analisar e transformar a ação pedagógica.

Nesse sentido, compreende-se que para analisar e compreender o contexto da Educação Infantil, as situações relacionadas às infâncias, à educação de crianças pequenas em instituições públicas brasileiras, dentre qualquer outro fenômeno social, **implica transcender essa esfera específica e prática** do trabalho apontada pelas docentes da Educação Infantil. De acordo com Raupp (2008) implica compreendê-las:

[...] considerando as transformações sociais produzidas, tendo o entendimento de que **a história ocorre por meio de leis objetivas que se encontram na realidade material do trabalho e nas relações sociais regidas pela sociedade capitalista**. À medida que o processo de formação conseguir que essas profissionais [professoras da Educação Infantil] se apropriem desses conhecimentos, convertendo-os em “órgãos da sua individualidade” (expressão de Marx), possibilitará que as educadoras e as professoras possam ir além dos conhecimentos cotidianos em si, incorporando os conhecimentos cotidianos para si, conhecendo de forma concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual elas fazem parte (RAUPP, 2008, p.158, grifo nosso).

A seguir, na análise dos dados, a quarta temática mais recorrente que apareceu na fala de 8 (8%) docentes, foi a de que a formação continuada deveria abarcar as questões relativas ao processo de “avaliação” e “portfólio”. A esse respeito, as professoras destacam:

Avaliação na Educação Infantil por **Portfólios**; A importância da Documentação/Registro diário do Professor (P16, grifos nossos).

Avaliação na Educação Infantil (P45, grifo nosso).

Avaliação e portfólio (P51).

Portfólios (P25).

Sobre o **portfólio** foi à última [formação] que participei, **mas ainda ficaram dúvidas** (P49, grifos nossos).

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança, assim como, registrar por meio de conceitos descritivos, portfólio³⁰, feiras e exposições, constitui uma das finalidades do trabalho docente na Educação Infantil, segundo a política do município, estabelecida nas Diretrizes Curriculares de São Francisco do Sul (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2013).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), a finalidade da avaliação constitui em acompanhar e repensar o trabalho realizado com as crianças sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental. Entretanto, a criação de procedimentos para a avaliação formativa do trabalho pedagógico e conquistas das crianças é responsabilidade das próprias instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Contudo, a partir da fala supracitada de P49, pode-se perceber que ainda não há uma clareza sobre o desenvolvimento do portfólio.

A quinta concepção mais frequente nas respostas de 4 (4%) professoras, diz respeito aos temas com enfoque no desenvolvimento infantil:

Desenvolvimento infantil - neurológico – motor (P36).

Desenvolvimento infantil (áreas do desenvolvimento) (P56).

Desenvolvimento infantil: Fase de vida das crianças [...] (P57).

A princípio, é necessário destacar que há distintas concepções de compreender o desenvolvimento infantil que, de certa forma, constituem a forma de ver, compreender, agir, analisar o processo pedagógico e desenvolver a avaliação na Educação Infantil.

Uma das concepções parte do entendimento do desenvolvimento infantil como um processo natural e idêntico de desenvolvimento para as crianças que independe de seus contextos, sendo representado por fases ou estágios como momentos previstos e naturais da condição humana (BOCK, 2000). Nesse processo,

³⁰ De modo genérico, pode-se dizer que o portfólio se caracteriza em um documento da Educação Infantil, que constitui em uma coletânea sistemática, organizada e intencional dos trabalhos das crianças que evidência as aprendizagens das crianças durante a trajetória na Educação Infantil (MCAFEE e LEONG, 2006).

então, cabe ao professor acompanhar e favorecer o desenvolvimento da criança de acordo com cada fase ou estágio em que a criança se encontra.

Diferente da primeira, a outra perspectiva é compreender o desenvolvimento infantil a partir da visão histórico-cultural, que parte da compreensão do desenvolvimento na relação dialética da criança e seu meio sociocultural, ou seja, o desenvolvimento infantil não é algo que se dá a priori, ele se constitui em um processo a partir da relação que a criança passa a ter com os outros e com o mundo a partir do seu nascimento (VYGOTSKY, 2005). Ou seja, o desenvolvimento progressivo da criança produz as condições do meio ao mesmo tempo em que essas condições produzem novas formas de constituir o desenvolvimento da criança (PINO, 2010).

Nesse sentido, enfatiza-se a importância das ações de formação continuada se constituir diante uma base teórica sólida, para que o professor compreenda os desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, para atuar de maneira consciente, com um trabalho que propicie a criança avançar da sua zona de desenvolvimento atual³¹.

Por conseguinte, a sexta temática recorrente apresentada por 4 (4%) professoras estão relacionadas à **educação especial** e à **inclusão**, como ilustram as falas a seguir:

[...] Cursos sobre inclusão (P1).

Assuntos - Educação Especial (temos muitas crianças com deficiências diferentes, **o professor precisa estar preparado**) (P23, grifo nosso).

[...] Inclusão (P30).

[...] Educação Especial (P47).

O uso do termo “precisa”, utilizada por P23, remete a diferentes perspectivas. A primeira, direciona o olhar para a *valorização* do processo de formação continuada como algo importante, indispensável e necessário que o processo de in/exclusão³²

³¹ Segundo Prestes (2010, p. 170), “[...] aquilo que a criança consegue fazer sozinha é a zona de desenvolvimento atual”.

³² De acordo com Sawaia (2011, p. 8) em uma perspectiva dialética não há como discutir inclusão sem falar da exclusão ou vice-versa. “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica em caráter ilusório da inclusão”. [...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionadas e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva

mobiliza no trabalho docente com crianças com deficiência. Essa percepção da P23 sobre a “falta de preparo” pode estar relacionada, segundo Cardozo (2016, p. 68):

[...] à complexidade do trabalho docente frente ao desafio da inclusão, uma vez que, como explicou Pieczkowski (2016, p. 5), “[...] é necessário ponderar que para promover a inclusão, o leque de apropriações docentes (capacitações) é muito amplo”. Envolve desde a dimensão atitudinal (p. ex. perceber o outro sem preconcebê-lo ou discriminá-lo) até dimensão pedagógica (p. ex. métodos e técnicas de ensino) e a comunicação interpessoal. Há, portanto, uma complexidade inerente ao trabalho docente [...] que precisa ser reconhecida e considerada.

A segunda perspectiva traz a alusão de que *há falta de formação* por parte das docentes para desenvolver o trabalho com o público-alvo da educação especial³³. A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é um processo recente, e que, de acordo com Sousa (2012), tem enfrentado inúmeros desafios, como a falta de vagas e a falta de formação dos docentes.

Entende-se que há necessidade de formação para atuar com o público-alvo da educação especial que contemple as diferenças e especificidades de cada criança e, portanto, evidencia-se a carência de processos formativos sistemáticos e contínuos para todas as professoras que atuam na Educação Infantil.

A terceira perspectiva consiste em a professora conceber que sua formação pode chegar a um *fim*, no sentido de concluí-la, de estar pronta para o exercício da docência. No entanto, compreende-se que é factível questionar, também como fez Cardozo (2016), se “estarão algum dia os professores preparados para lidar com a diferença, com o novo, com o imprevisível”.

De acordo com Freire (2014), por meio da consciência de si como ser inacabado, reconhecendo-se como ser inconcluso em um permanente movimento de busca, o que pode ocorrer é um preparar permanente, “[...] utilizar a dúvida, a insegurança, o despreparo e a impotência como terreno para a problematização, a

dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (SAWAIA, 2011, p. 9).

³³ De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009, considera-se público alvo da educação especial: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009c, p. 1).

crítica, a reflexão e a construção coletiva de caminhos para se trabalhar com o que emerge de novo no contexto escolar” (CARDOZO, 2016, p. 68).

Diante disso, compreende-se que uma formação continuada realizada de forma sistemática e ininterrupta pode constituir em uma das vias possíveis para as professoras aprofundarem seus conhecimentos acerca dos processos de in/exclusão, de modo que se sintam mais confiantes frente aos desafios do trabalho com crianças de zero a cinco anos com deficiências. Contudo, mesmo que se priorizem debates e discussões da in/exclusão em espaços de formação continuada, essa por si só, não constitui em garantia de que os professores estejam “preparados”.

Chama-se a atenção para o fato de que é necessário além, de oferecer cursos de formação continuada, considerar o contexto nas condições em que o trabalho docente ocorre para a construção efetiva de sistemas educacionais inclusivos. Isso implica em recursos e materiais pedagógicos que atendam necessidades específicas das crianças de zero a cinco anos, com ou sem deficiência, espaços físicos adequados, equipe interdisciplinar de apoio ao professor, projeto político-pedagógico da instituição, apoio da gestão, acessibilidade arquitetônica, valorização profissional, número de crianças por professora, dentre tantos outros fatores que impactam direta e indiretamente no movimento de in/exclusão nas instituições de Educação Infantil.

Realizadas essas considerações acerca das necessidades formativas das professoras, adentra-se a seguir na discussão e análise dos dados da última categoria, que versa sobre as fontes de consultas e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil.

3.4 Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil

Nessa categoria de análise, investigaram-se quais as fontes que as docentes utilizam para subsidiar a prática pedagógica e as proposições para a formação continuada na Rede Municipal de Ensino. Inicia-se a apresentação e a discussão dos dados obtidos na pesquisa pela descrição das participantes acerca das fontes.

De acordo com Menslin (2014, p. 08), apoiada em Costa, Gabardo e Freitas (2005), as fontes são consideradas:

[...] bases das quais emergem ou são construídos novos conhecimentos. As fontes podem ser materiais escritos, como documentos escritos em tempos passados, mapas, cartas, diários, pergaminhos e jornais antigos; materiais não escritos, como objetos antigos, pinturas, utensílios, ferramentas, armas e esculturas; e representadas por não-materiais baseados nas lendas e contos antigos passados de pai para filho através de depoimentos transmitidos pela oralidade. Há ainda, nos dias atuais, as fontes virtuais, que são constituídas por meio de recursos tecnológicos que utilizam a *internet* como repositório de informações de todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, nota-se que é expressiva a diversidade de fontes às quais as docentes podem recorrer para conhecer ou obter informação. Nessa perspectiva, focalizar as fontes que as docentes consideram importantes e contributivas para o exercício da docência, constitui um caminho profícuo para conhecer os processos formais e informais³⁴ que envolvem a constituição da formação continuada docente no âmbito da Educação Infantil. Desse modo, elaborou-se o Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Fontes de aprendizagem utilizadas pelas docentes da Educação Infantil para subsídio da ação pedagógica.

Fontes de consultas	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Internet	46	35%
2. Livros	39	30%
3. Troca de experiência entre pares	14	11%
4. Revistas	10	8%
5. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Nacional – RCNEI; Diretrizes Curriculares de São Francisco do Sul; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs	7	5%
6. Produções científicas (artigos, dissertações e teses)	6	5%
7. Entrevistas/reportagens/Televisão/Jornal	4	3%
8. Cursos e palestras	3	2%
9. CDs/DVDs	1	1%
<i>Total</i>	133	100%

Fonte: Primária (2017)

³⁴ Segundo Romanowski (2007, p. 134) apoiada em Demailly (1992), a formação continuada pode ser dividida em duas categorias: **Formais**, cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância; **Informais**, situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.

Observa-se que, para 46 (35%) professoras, a internet constitui fonte³⁵ principal de busca para formação. De fato, não é arbitrária a resposta das docentes, diante do contexto globalizado e emergente da sociedade contemporânea, marcada pela era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que o ápice da revolução tecnológica ampliou o acesso à informação e à comunicação. Quando as docentes são questionadas sobre ter computador com acesso à internet em sua residência, 58 (98%) das participantes da pesquisa responderam positivamente.

Evidencia-se que a preferência pelas fontes de pesquisa constitui-se principalmente pela internet, livro e trocas de experiências entre pares. Da mesma forma, professores participantes das investigações de Menslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014), realizada na Educação Básica, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresentaram as mesmas fontes.

De acordo com Silva (2014, p. 109) a internet caracteriza-se em uma ferramenta fácil na busca por informações. Segundo a autora “[...] a Internet tem sido atualmente uma grande aliada na tarefa de auxiliar os professores a pesquisarem informações, novos conteúdos, diferentes práticas [...]”. Ou seja, a internet pode ser pensada do ponto de vista da inovação para a ação pedagógica.

No entanto, frente à apologia da sociedade do conhecimento, Duarte (2008, p. 14) chama a atenção para o que ele denomina como sendo uma “ilusão”, que “[...] o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc”. Segundo o autor é possível que subsista uma função ideológica acerca da “sociedade do conhecimento”, com o objetivo:

[...] justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela

³⁵ Todavia, na análise sobre as fontes que as docentes utilizam para a docência, não foi possível realizar um estudo aprofundado das concepções que as professoras têm em relação ao *uso das fontes* mencionadas, mesmo, sendo esta uma questão aberta do instrumento de coleta de dados (questionário). As respostas das docentes constituíram em sinalizar as denominadas fontes, que em momento algum, deixa de atender a proposta do objetivo específico da pesquisa “Conhecer as fontes de aprendizagem da docência utilizadas pelas professoras da Educação Infantil”. No entanto, as fontes apareceram de forma generalizada, a exemplo internet, a qual contém uma multiplicidade de fontes: páginas de informação, bancos de dados de bibliotecas virtuais, *blogs*, artigos científicos, documentos oficiais, redes sociais, cursos *on-line*, jornais, revistas, *feeds* de notícias do mundo todo, etc. Diante disso, não se possibilitou uma análise sobre “o que” as docentes têm investigado nas respectivas fontes.

preocupação com outras questões “mais atuais” tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p.14).

Nesse sentido, Duarte (2008) alerta que entender o papel realizado por essa “ilusão” na conjuntura da reprodução ideológica de uma formação societária específica pode ajudar a criar mecanismos para intervir de forma coletiva e organizada contra a lógica objetivada dessa formação societária.

Sobre a produção do saber e sua socialização, Saviani (2008) explica que:

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido **socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante.** [...] Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber; ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada (SAVIANI, 2008, p. 76, grifo nosso).

Entretanto, é necessário ponderar que as fontes de busca pelas informações e formação pela Internet, do mesmo modo que podem contribuir e auxiliar na ação pedagógica, por outro lado, podem expressar uma esfera geradora da precarização do trabalho docente na Educação Infantil, quando não há uma compreensão da origem e intencionalidade das ideias ou informações subjacentes que estão postas.

Como explanou Duarte (2008), há um universo ideológico em que estão inseridas as proposições pedagógicas, como exemplo: a corrente educacional contemporânea amplamente divulgada da pedagogia do “aprender a aprender”, que se trata de um lema o qual visa o desenvolvimento de habilidades e competências com a finalidade de atender à demanda da sociedade do capital, ou seja, seu objeto é formar indivíduos aptos, flexíveis, para o mercado de trabalho. Sendo assim, tais expressões de ideias pedagógicas, fatos e informações, de algum modo, podem contribuir para a manutenção do *status quo* da sociedade de classes.

A partir dessas compreensões, é necessário investigar e examinar o contexto em que são produzidas e formuladas determinadas fontes de informações na internet, assim como, os agentes responsáveis, os autores, que estão envolvidos em suas formulações e pretensões. Frente à sociedade do conhecimento, de acordo com Dziekaniak e Rover (2011), apoiadas em Lévy (2010), é preciso que as pessoas

sejam preparadas para não serem consumidoras de informações na forma de pacotes aceitos acriticamente.

A busca e o uso da informação, segundo Choo (2003, p. 66), é “um processo dinâmico e socialmente desordenado que se desdobra em camadas de contingências cognitivas, emocionais e situacionais”. Nesse sentido, pode-se dizer que a utilização da informação encontra-se relacionada à concepção e ao valor que o usuário possui a respeito de determinada informação. Dessa forma, ter acesso à internet pode não gerar os resultados esperados aos professores quando se trata de acessar uma fonte de aprendizagem.

Na sequência da análise dos dados, a segunda fonte de preferência apontada por 38 (26%) professoras são os livros. Os dados de Aguiar (2013) também revelaram **os livros** como principais fontes de consultas para a docência. Além de ressaltar a importância da leitura para a formação docente, a autora aponta que a leitura pode constituir um meio de se pensar a formação continuada de professores. Nas palavras de Freire (2001, p. 261), o ato de estudar implica sempre o ato de ler:

[...] ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.

A terceira fonte de aprendizagem mais recorrente, apresentada por 14 (11%) professoras é a troca de experiências entre pares. Como visto e discutido no subcapítulo 3.2, há uma expressiva valoração na concepção das docentes em relação à formação continuada a partir da troca de experiência entre pares (entre colegas de profissão) que vivenciam um contexto igual ou semelhante. Consonante com a pesquisa de Silva (2014, p. 101), a autora, da mesma forma observou “[...] que os aspectos que [os professores] mais apreciam nos cursos de formação continuada são as trocas de experiências, as sugestões de outros professores e as reflexões coletivas sobre os processos de ensino/aprendizagem”.

Essa concepção apresentada pelas professoras encontra eco em perspectivas teóricas como as de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que afirmam que as trocas de experiências entre os docentes contribuem de modo significativo para a formação. Segundo os autores,

[...] o papel do(a)s professores(a)s na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal de tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, o(a)s professore(a)s partilham uns com os outros seus saberes através de materiais, 'macetes', dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Eles trocam ainda entre si informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 230).

Tardif (2002) traz algumas considerações importantes ao realizar análises e reflexões a respeito dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional e com o próprio exercício da docência. O autor assevera que a formação docente constitui uma amálgama de saberes, decorrentes da formação profissional, curricular, disciplinar e também experiencial. Em síntese, todos esses aspectos interferem na constituição da formação do docente.

Na sequência da análise, como fontes de aprendizagem 10 (8%) das professoras citaram as revistas, sendo que as mais mencionadas foram a Revista Nova Escola, Recreio e Pátio. Labegalini e Brandão (2016), ao realizar um estudo sobre a Revista Nova Escola, elucidam que as docentes têm nas revistas uma fonte de informação e de apoio pedagógico que colabora com a formação continuada dos docentes.

Ademais, 7 (5%) professoras mencionaram os documentos oficiais: Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI; Diretrizes Curriculares de São Francisco do Sul; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Também, 6 (5%) docentes recorrem a artigos, dissertações e teses.

Como discutido, no subcapítulo teórico 1.3, o conteúdo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) tornou-se a base curricular para os sistemas de Educação Infantil e até os dias atuais (2017) pode-se observar que esse é considerado uma das principais fontes de aprendizagem da docência.

As participantes da pesquisa também foram arguidas acerca de sugestões para futuros processos de formação continuada na Rede. Na sequência, o Quadro 14 apresenta as sugestões (proposições) elencadas pelas professoras:

Quadro 14 – Proposições das docentes para processos de formação continuada.

Proposições para a Formação Continuada	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
Cursos, palestras, seminários, trocas de experiências, grupos de estudo, oficinas.	33	52%
Periodicidade dos encontros/eventos de formação continuada	11	17%
Melhorar condições de trabalho	4	6%
Dialogar com as docentes para o planejamento da formação continuada	4	6%
Benefícios salariais/acesso à progressão em relação aos estudos	4	6%
Sem proposição (não opinou)	4	6%
Participação de todas as docentes da Educação Infantil nos eventos de formação continuada	3	5%
<i>Total</i>	63	100%

Fonte: Primária (2017).

Dentre as respostas das professoras as principais proposições se referem aos **cursos** de formação continuada. A esse respeito, recorreremos às falas das professoras participantes da pesquisa:

Cursos teoria e prática tudo voltado à Educação Infantil (P5).

Fazer mais cursos de capacitação (P24).

É necessário que a Secretaria de Educação investisse mais em cursos para os professores (P25).

O oferecimento de cursos direcionados à Educação Infantil (P28).

Acho que os cursos de aprimoramento e depois a prática para aprimorar o que aprendemos (P49).

Que houvesse mais cursos, principalmente direcionados na Educação Infantil, sobre a nossa prática do dia-a-dia (P23).

Entretanto, nota-se, reiteradamente a ênfase para que os “cursos” de formação continuada sejam específicos na área da Educação Infantil e direcionados para a prática.

Sobre as palestras, as sugestões, relacionam-se a:

Iniciar o ano letivo, com palestras motivacionais (P14).

Palestras com psicólogas, pois muitas vezes as crianças têm certos comportamentos que não sabemos como agir (P58).

Para as docentes que atuam em creches e pré-escolas, a “experiência” é um subsídio importante no processo de formação continuada, na busca por novas propostas para os desafios do exercício da docência com crianças pequenas. Nesse sentido, P27 propõe que:

Podíamos **trocar experiências** entre os próprios CMEIs [Centros Municipais de Educação Infantil], através de visitas e até visitas regionais (P27, grifo nosso).

Assim, as propostas de seminários constituem um espaço propício destinado às trocas de experiências, conforme ilustra a fala a seguir:

[...] **seminários para socialização das práticas pedagógicas** desenvolvidas pelos professores, **pois por meio da prática, pode haver reflexão daquele que escuta as ações** do colega assim como daquele que sistematizou sua prática para a apresentação (P16, grifos nossos).

Na sequência da análise, as proposições sobre frequência e quantidade de ações de formação continuada, apresentam-se de forma diversificada:

Gostaria que as formações continuadas fossem sempre no início do ano letivo (P7).

Gostaria que houvesse no mínimo duas vezes ao ano [...] (P32).

Cursos constantes (P52).

Mais formação continuada (P48).

Contudo, é possível explicitar nas falas das docentes, quando discorrem sobre a periodicidade em que devem acontecer os cursos/palestras/encontros de formação continuada, que essas quando ocorrem, têm impactado nas suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Conforme pode se observar, nas seguintes falas:

Que nos trouxessem cursos específicos a nossa área e que **fosse oferecido a todos** (P1, grifo nosso).

Que tenha pelo menos uma vez por mês, **com todos os professores. Às vezes tem, mas para não parar o CMEI é selecionado 1 ou 2 professoras para irem** (P2, grifo nosso).

Pelo menos uma parada por semestre, **mas toda a rede, não somente alguns professores**, para uma boa reciclagem (P56, grifo nosso).

Seria interessante, se fosse feito por CMEI [Centro Municipal de Educação Infantil], tipo: **hoje não tem expediente, os professores estão em curso. Assim todos teriam a mesma vivência**. Não precisam ser todos no mesmo dia, mas um número “X” de CMEIS por data (P39, grifo nosso).

Sob essa perspectiva, promover a formação continuada para *todas as professoras* da Educação Infantil constitui uma das premissas elencadas pelas docentes, tendo em vista que em alguns eventos (palestras, seminários, cursos) de formação continuada, é eleito um (1) representante, de cada turma (berçário, maternal, jardim) ou, às vezes, um (1) representante por Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI para participar, muitas vezes por não ser viável fechar os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, nos respectivos dias de cursos. Como mostra a fala de P39:

[...] além de serem poucas, fazem geralmente de forma apressada e sem observar as necessidades dos educadores. Geralmente para um professor fazer algum curso, **o outro colega de sala precisa assumir toda turma, sendo muito exaustivo** (P39, grifo nosso).

A fala supracitada realça o desafio ao que diz respeito à intensificação do trabalho docente, em função da sobrecarga do acúmulo da função, considerando inicialmente que essa professora não foi selecionada para participar da formação continuada e, ainda, tem que assumir toda a responsabilidade da ordem do dia diante da educação das crianças pequenas.

No entanto, a centralidade e exigência atribuída à professora que não participa do curso de formação, além de trazer implicações sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico que pode se limitar muitas vezes a manter o controle da turma, se torna “exaustivo” como apontou P39, pela sobrecarga da função, o que pode, de fato, trazer efeitos sobre a sua própria saúde.

Ademais, essa concepção de formação continuada, baseada na ideia do “professor multiplicador”, subjaz um processo de responsabilização individual do docente, que ao participar do evento de formação continuada deveria/deve repassar

aos colegas que não participaram. Salienda-se que a **vivência** de um processo de formação (palestra, curso, oficina, qualquer forma que seja) é um processo singular/único para cada indivíduo e, portanto, insubstituível, conforme advertiu Santos (2014, p. 251), “[...] a socialização dos temas [aqui se acrescenta às experiências/vivências] de formação não pode se resumir a mero repasse de conteúdos” aos outros docentes.

Essa situação, sobre as formas de repasse e transmissão dos conhecimentos adquiridos nos momentos de formação continuada, assim como a intensificação do trabalho, do mesmo modo foi identificada e abordada por Aguiar (2013) e Silva (2014). Aguiar (2013) levanta questionamentos acerca dos critérios de escolha do “professor multiplicador” pela instituição educacional e as estratégias que esse utilizará para fazer o repasse do conteúdo de sua formação.

Como adverte Silva (2014), é imprescindível que todos os docentes tenham as mesmas oportunidades de formação continuada, desde os que estão iniciando o exercício do magistério até os mais experientes. Sob essa ótica, enfatiza-se a importância de compreender a formação continuada da perspectiva do direito da professora de Educação Infantil para aprofundamento dos seus conhecimentos.

Se a formação continuada é um direito do professor (BRASIL, 1996; BRASIL; 2006), entende-se que a ideia do professor multiplicador está na contramão dessa perspectiva, uma vez que há seleção para participar da formação continuada. Além disso, é perceptível que há uma sobrecarga conferida ao professor ao ter que repassar os conteúdos da formação recebida em suas instituições.

Por conseguinte, há, ainda, as proposições para que as professoras sejam partícipes do processo de planejamento e/ou organização das ações de formação continuada:

Devia ser feito uma pesquisa com os professores para saber o que gostariam de saber ler, assunto um autor. Então fazer a palestra (P4).

Acredito que seria de grande valia eles ouvirem mais o professor (P45).

Ser ouvida sobre as questões pertinentes a Educação Infantil [...] (P59).

Percebe-se que as professoras reafirmam nas proposições de ações de formação continuada, o que foi discutido nos subcapítulos anteriores, sobre a

necessidade de serem escutadas, ou seja, de não conceber a formação de forma verticalizada (de cima para baixo) pelos gestores da Secretaria de Educação.

Na sequência dos dados, observa-se que a formação continuada tem que estar articulada a outras questões, tais como as condições de trabalho enfrentadas pelas docentes no contexto das instituições de Educação Infantil. A esse respeito, P15, P36, P37 e P46 expõem:

Melhorar a falta de material pedagógico; Estimular o professor com mais cursos [...] (P15, grifo nosso).

Não adianta pensar só em aprimoramento/cursos e não conseguimos aplicar no dia-a-dia o que aprendemos, tendo em vista que as creches são armazenamento de crianças, tem que ser respeitado o limite por m² (P36).

Capacitação e **material para trabalhar** (P37, grifo nosso).

Realidade nossa **não temos materiais adequado, brinquedos lógicos e lúdicos, livros de histórias, internet nem computador.** Depois precisamos de cursos, musicalidade, ludicidade é muito importante (P46, grifo nosso).

Em consonância com a fala da professora P36, é necessário compreender que a formação continuada não é a única forma de assegurar a “qualidade” da educação de crianças pequenas, apesar de ser uma estratégia importante e necessária, ela é limitada, ao associá-la às condições objetivas nas quais se desenvolve o trabalho docente, haja vista que, na maioria das vezes, constituem-se em condições adversas àquelas desejadas. As condições de trabalho docente dizem respeito, segundo Oliveira e Vieira (2012, p.157):

[...] à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de aluno por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente.

Nesse sentido, entende-se que atrelada à formação continuada das docentes da área da Educação Infantil, é preciso que as condições de trabalho possibilitem

que as professoras possam efetivar seus planos de ação pedagógica nos seus espaços institucionais, com materiais pedagógicos adequados, número de crianças proporcionais por professora, apoio pedagógico, espaços adequados para bebês etc. Nesse sentido, concorda-se com Saviani (2009, p. 153, grifo nosso) que:

[...] **as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.** Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado.

Também apareceu com frequência nas falas das docentes tanto a melhoria do plano de carreira quanto os benefícios a partir da realização dos cursos de formação continuada:

Primeiro, acesso a progressão aos estudos e valorização do magistério [...] (P6, grifo nosso).

[...] seria interessante que estes cursos tivessem **contribuição e benefícios** ao professor (P32, grifo nosso).

Ter a formação para nosso auxílio e **acrescentar** como plano de carreira (P34, grifo nosso).

Como apresentado, no subcapítulo 3.1, existem percentuais previstos no para adicional de titulação de pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado em São Francisco do Sul (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003a). Ademais, além dos adicionais há também o oferecimento do “auxílio escolar” (bolsas de estudos) parciais ao servidor efetivo, nas quais a prefeitura subsidia 50% do valor da mensalidade nos seguintes casos: 01 Curso Técnico; 01 Curso Superior e 01 Curso de Pós Graduação (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2003b).

Essa ideia de que a realização de formação continuada está atrelada a recompensas, sobretudo de ordem financeira, não revela somente uma concepção dessas professoras, mas também aparece em documentos como os supracitados, que regulam os processos de remuneração e benefícios dos servidores públicos. Todavia, a questão que se coloca é se não estaria ocorrendo um esvaziamento do compromisso político do docente nesse processo?

Ao contemplar as proposições das docentes P6, P32 e P34, percebe-se que o conhecimento obtido por meio da formação continuada não possui valor em si mesmo, mas um meio pelo qual se pode obter algo em troca, como adicional de titulação.

Essa questão convida a pensar que toda ação pedagógica se inscreve em uma ação política e social e, por isso, requer formação permanente, trabalho e, sobretudo, compromisso por parte de todos os envolvidos. Com essa discussão finaliza-se o presente capítulo das análises dos dados e, segue-se, portanto, à luz das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa se procurou conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. Para coletar os dados, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo *survey*, propondo a aplicação de um questionário a 210 professores da Educação Infantil efetivos há mais de três anos na Rede em questão.

Destes, participaram do estudo 59 docentes, todas mulheres, cujas respostas ao questionário passaram a constituir o material de análise do presente trabalho. Sabendo, porém, que a temática da formação continuada de professores tem se destacado nas produções acadêmicas brasileiras desde os anos 1990, buscou-se trazer à tona, no referencial teórico, uma revisão conceitual, histórica e política do tema.

Antes da análise propriamente dita, portanto, foi possível se aproximar da compreensão de que a formação continuada docente, sob influência do ideário neoliberal vigente, aparece como uma necessidade de atualização constante pela qual o professor deve, individualmente, se responsabilizar. Tal perspectiva se fez notória na fala das professoras ao longo do processo de análise, que foi organizado em três categorias.

Em relação à primeira categoria, na qual foram analisadas as concepções das docentes sobre as ações de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul, destacou-se como mais recorrente a noção de que a formação continuada deve ser aplicável à prática e específica na área de atuação (Educação Infantil). A aplicabilidade prática reivindicada pelas professoras nesta concepção de formação continuada demonstrou-se enraizada em uma perspectiva pragmática, na qual a validade de uma formação é atestada mediante seu alcance no âmbito da experiência ou da prática profissional.

No entanto, conceber que a formação continuada deve ter aplicabilidade prática não é fato novo ou dado exclusivo das professoras que participaram deste estudo. No final do século 19, o termo “pragmatismo” foi usado pela primeira vez para se referir à teoria do filósofo inglês Charles Sanders Peirce de que “[...] uma concepção, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão,

consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida” (ABBAGNANO, 2007, p. 784). Desde então, pode-se dizer que tal compreensão passou a permear a ideologia vigente na época e parece ainda hoje perpetuar, como revelam as análises das falas das professoras participantes desta pesquisa.

Considerar que o valor de uma formação continuada está intimamente ligado ao emprego que dela se pode fazer na prática mostra, portanto, a força de perspectivas instrumentais, pragmáticas e utilitaristas do conhecimento no processo de formação das concepções de formação continuada apresentadas pelas docentes. Isto não significa na formação não deva ou não possa ter aplicabilidade prática; mas que uma análise cuidadosa desse tipo de concepção se faz necessária visto que privilegiar, em uma formação, aquilo que se pode usar imediatamente no trabalho docente, reduz o valor de outros conhecimentos que, apesar de não constituírem instrumento instantâneo para a prática, podem se tornar elemento de compreensão crítica da realidade.

Como assinalou Floriani (2008), quando a racionalidade instrumental parece dar conta da prática pedagógica, fragiliza-se a questão do conhecimento elaborado ou científico e de seu papel fundamental na constituição do trabalho docente. Isto porque, ainda de acordo com a autora, o saber tácito pode até ser eficaz na prática imediata, mas não possibilita ir além das formas de pensamento e ação cotidianas dos professores.

A segunda concepção de formação continuada mais recorrente foi a de que essa deveria atender às necessidades formativas dos professores. Tal afirmação ajudou a compreender que, por vezes, esses momentos de formação são estruturados de forma verticalizada pela Secretaria de Educação e/ou por técnicos, desconsiderando a participação dos docentes e tendendo a uniformizar as suas necessidades. Por isso, considera-se importante investigar também as concepções dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação e sua relação com o contexto político e ideológico em que estão inseridos.

A partir das considerações acima destacadas, é possível delinear algumas reflexões. A profissão docente, por estar no âmbito das relações humanas, com todas as complexidades e a diversidade próprias dessas relações, exige que as ações de formação continuada sejam pensadas sob um viés menos pragmático e utilitarista. As professoras apontam para a insatisfação gerada por meio das ações de formação continuada propostas pela Rede de Ensino em que estão inseridas,

imaginando que talvez a maior necessidade seja a apresentação de novas “técnicas” de ensino. No entanto, diante da diversidade de situações possíveis no contexto escolar, percebe-se que é preciso fomentar o exercício da práxis no trabalho docente, instigando a reflexão a partir de teorias e da prática docente.

Em relação às principais necessidades formativas, as docentes fizeram a seguinte indicação, por ordem de recorrência: (1) estratégias e metodologias de ensino; (2) temas relacionados e específicos à área da Educação Infantil, (3) direcionados à prática pedagógica no que se refere ao trabalho com crianças entre zero e cinco anos, (4) avaliação, (5) desenvolvimento infantil (6) educação especial e (7) alfabetização e letramento. A necessidade formativa mais recorrente (estratégias e metodologias de ensino) possibilitou observar, mais uma vez, uma ênfase à epistemologia da prática, que também apareceu na concepção de formação continuada mais frequente (aquela de deve ser voltada para a prática).

Tal relação tornou evidente que o modo como às professoras percebem suas necessidades formativas está também relacionado com as suas concepções de formação. Dessa forma, é possível perceber a importância da formação pautada em teorias de ensino e aprendizagem consistentes, que instiguem a criticidade das professoras considerando aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam a ação pedagógica.

Essa necessidade se confirma ao se observar as respostas dadas pelas participantes da pesquisa em relação às suas fontes de aprendizagem. As cinco mais utilizadas pelas docentes são: internet, livros, troca de experiências entre pares, revistas e documentos oficiais (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Nacional – RCNEI; Diretrizes Curriculares de São Francisco do Sul; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs). É possível perceber que a internet constitui a principal fonte de aprendizagem para as professoras.

Compreende-se, no entanto, que os conhecimentos disponíveis no campo virtual, do mesmo modo que podem contribuir com a ação pedagógica, pode expressar uma esfera geradora da precarização do trabalho docente na Educação Infantil, quando não há uma compreensão da origem e intencionalidade das ideias ou informações subjacentes que estão postas. Ou seja, essa ferramenta pode expressar a secundarização do acesso ao conhecimento quando não há uma compreensão das referências teóricas, políticas, econômicas, ideológicas que estão

em jogo. Dessa forma, ter acesso à rede pode não gerar os resultados esperados aos professores quando se trata de acessar uma fonte de aprendizagem.

Visto que as professoras expressaram na sua concepção de formação continuada uma visão voltada ao “aprender a fazer” e se mostram, de forma geral, insatisfeitas com as ações de formação proporcionadas pela Rede Municipal de Ensino, buscam na internet respostas imediatas às necessidades que encontram no fazer pedagógico diário.

Esta pesquisa, ao se debruçar sobre a temática de formação de professores investigando as fontes de aprendizagem, as necessidades formativas e as concepções de professoras de Educação Infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul acerca das ações de formação continuada oferecidas pela Rede em questão, pôde mostrar que as concepções das docentes acerca da formação continuada estão imbricadas à forma como percebem suas necessidades formativas e às fontes de aprendizagem que privilegiam nesse processo.

Em outras palavras, o fato de conceberem, em sua maioria, que a formação continuada deve ser voltada para a prática na Educação Infantil, o fato de sentirem necessidades de formações com direcionamento ao “como fazer” o trabalho docente na Educação Infantil, em especial, com relação a estratégias e metodologias de ensino, e o fato de utilizarem a internet – um meio “prático” e acessível – como principal fonte de aprendizagem, não são três achados isolados. Todos estão inter-relacionados entre si e ao contexto histórico, ideológico e político de que participam.

Nessa direção, percebe-se que ao mesmo tempo em que as concepções de educação influenciam no processo de elaboração de políticas e legislações, estas também impulsionam os modos de conceber a educação no país, em um movimento que se faz visível ao se analisar as falas das docentes pesquisadas. Considera-se que a formação inicial e continuada docente, ao seguir a lógica do sistema capitalista, com formação cada vez mais pontual, aligeirada, reduzida de sua carga horária, ajuda a configurar este cenário tão voltado para a prática em detrimento da teoria, uma vez que inibe os docentes de aprofundarem os conhecimentos para apreender a realidade à qual pertencem.

Tais achados não encerram as discussões sobre o tema. Como no poema de Robert Frost (1923, s/p), *Stopping by Woods on a Snow Evening*³⁶, “[...] há milhas para se percorrer antes de se poder dormir”. Isto é, antes de se poder encerrar qualquer assunto, terminar qualquer trabalho, concluí-lo, há muito que se pesquisar e discutir. Assim como, discutir sobre a formação continuada das professoras da Educação Infantil tendo como pano de fundo um amplo espectro, que considere políticas públicas que a compreendam como direito das professoras da Educação Infantil brasileira como aquela que deve ser a elas possibilitada pelos agentes responsáveis por garanti-la (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) para que as docentes se apropriem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, aproximando-se dos aspectos teóricos-críticos e práticos, para compreender, analisar e transformar a ação pedagógica na Educação Infantil.

Além disso, é possível delinear questões que emergiram nesta pesquisa e se mostram profícuos na busca de uma compreensão mais ampla dos processos de formação continuada. As considerações tecidas por meio das análises feitas neste trabalho indicam as concepções de formação continuada das pessoas que trabalham na Secretaria de Educação da referida Rede como campo interessante de pesquisa, sugerindo o entrelaçamento entre essas concepções e as necessidades apontadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

Entende-se, assim, que os aspectos aqui abordados não são isolados e individuais, mas retratam um modo de pensar a formação continuada no contexto de uma Rede de Ensino e podem ser semelhantes e servir de reflexão para as demais Redes. Portanto, a ampliação e continuidade desta pesquisa poderia refletir em políticas de formação continuada que privilegiem, de fato, o aprofundamento dos conhecimentos dos docentes da Educação Infantil.

³⁶ Parando no bosque em uma tarde de neve (tradução livre).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Carina Rafaela. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. In: _____. **Educação Infantil**: na trilha do direito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARCE, Alessandra. Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 251-283. Disponível em <<http://scielo.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BARBOSA, Laura Monte Serrat; MATTOS, Hilda Maria Zanetti Heller de. Questão de gênero na educação infantil: um novo caminho para a formação de professores. In: PORTILHO, Evelise Maria Labatut. (Org.). **Formação continuada na educação**

infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70. Ed. São Paulo: 70, 2016.

BARROS, Rozane Marcelino de. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil:** o caso da cidade de Curitiba. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2014.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed. São Paulo: Peres, set. 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da. (Orgs.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: 1994.

_____. Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (1996a). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. (1996b). Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1998**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a, v.1, v.2, v.3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf >. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. (2009a). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2009b). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. (2009c) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/CEB/DICEI, 2013, p. 80-101.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2014). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 10 de mai. 2016.

_____. **Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**. (2017). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CAMPOS, Graziela; GUIMARÃES, Suely Fernandes; PALHARINI, Alessandra Rosa; SANTOS, Jocelia dos; AZEVEDO, José Antúlio. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano IX, n. 18, jul. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodet; WIGGERS, Verena. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002a, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese de Doutorado em Educação. 2002. 242 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002b.

_____. **A reforma da formação de professores para a Educação Básica: impactos na região sul**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 4. Curitiba, PR: 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0156.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CARDOZO, Fabiana Ramos da Cruz. **Formação continuada de professores dos cursos de pedagogia do Sistema ACAFE para o trabalho com acadêmicos com**

deficiência. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 19-49.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: _____. **A organização do conhecimento**. São Paulo: SENAC, 2003.

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 1998.

COLARES, Cecília Azeredo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 95-111, 1995.

CORSINI, Carlo A. Infanzia i famiglia nel XIX secolo. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia**: dal settecento a oggi. v. 2. Roma: Laterza, 1996, p. 250-281.

COSTA, Iara Andrade; GABARDO, Claudia Valéria Lopes; FREITAS, Dúnia Anjos de. (Orgs.) **Tempos de educar**: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC: 1851/2000. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formações de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987 – 2007. **Educação em revista**, n. especial 1, p. 101–117, 2010.

DUARTE, Luciana Candida. **Formação continuada: professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Catalão-GO**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **A sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1997, p. 43-52.

DZIEKANIAK, Gisele; ROVER, Aires. Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, out. 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina. **Santa Catarina de todas as gentes**: história e cultura. 3. ed. Curitiba: Base Livros Didáticos, 2009.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**. v. 15, n. 42, São Paulo, mai./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

FROST, Robert. **Stopping by woods on a snowy evening**. (1923). Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/42891/stopping-by-woods-on-a-snowy-evening>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FÜLLGRAF, Jodete. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 145f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GARANHAMI, Marynelma Camargo. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt071476int.rtf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 141-156.

GUEDES, Elisângela Amaral. **Formação continuada para professores de Educação Infantil**: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. (2016). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=42&codmun=421620&idtema=162&codv=v08&search=santa-catarina|sao-francisco-do-sul|sintese-das-informacoes-2014>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, SONIA. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Revista Nova Escola no período de 2003 a 2010 e a formação de professores. **RPGE**— Revista *online* de Política e Gestão Educacional, v. 20, n. 03, p. 710-728, 2016.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; Guimarães, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da. **Mas o que ela quer?**: ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 100-111, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MAY, Tim. Surveys sociais: do desenho à análise. In: **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, São Paulo, abr. 1998.

MCAFEE, Oralea; LEONG, Deborah J. **Assessing and guiding young children's development and learning**. Denver: Pearsons Education, 2006.

MEC. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental**. Brasília: 1997.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

_____. Formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: fontes de aprendizagem para o aprimoramento do desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1131-0.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. Boitempo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de produção científica**: a utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO – SEMIEDU, 2., 2010, Cuiabá/MT. Disponível em: <http://www2.unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_4846_07.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: _____. (Org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.151-167.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 139-157.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORGADO, Suzana Pinguello; LARA, Ângela Mara de Barros. **A reforma do papel do Estado brasileiro na década de 1990**: novas configurações para as políticas de Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba/PR. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2479_1513.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MUÑOZ, Louders Gaitán. El Bienestar social de la Infancia y los Derechos de los Niños. In: Política y Sociedad. v. 43, n. 01, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. Madrid, 2006.

NÓVOA António Manuel Seixas Sampaio da. **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 2009.

OEA. **Programa Interamericano de Educação**. Primeira Reunião dos Ministros da Educação. Brasília: 1998.

_____. **Declaración de Lima**: Agenda Iberoamerica para la niñez e la adolescência. III Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de La Infancia y Adolescencia. Lima (Perú), Octubre, 2001.

_____. **Declaración de Lima**: Agenda Iberoamerica: Plan de Accion: Desafios para mejorar la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes iberoamericanos. XI Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de La Infancia y Adolescencia. Lima (Perú), Octubre, 2001.

OGEDA, Alessandra. **Como o Porto de São Francisco do Sul está driblando a crise**. (2016). Disponível em: <<https://ndonline.com.br/joinville/coluna/alessandra-ogeda/como-o-porto-de-sao-francisco-do-sul-esta-driblando-a-crise>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

OLIVEIRA, Andréa de. **Percorrendo Nossa Ilha: Geografia e História São Francisco do Sul**. Joinville: Editora Letradágua, 2004.

_____. **Perfil Cultural – São Francisco do Sul**. Glück Edições Ltda. 1. ed. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria Lisboa de. Reconstruindo a escola pública. In: Ministério da educação fundação de assistência ao estudante instituto de recursos humanos João Pinheiro Belo Horizonte-1989. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, 152p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 153–190, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 119-141, 1993.

PAVEZI, Natália Prioto. **Limites e possibilidades da crítica ao referencial curricular nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Analyse du discours, langue et idéologie. *Langages*, n. 37 (esp.), mar. 1973.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, p. 741-756.

PINTO, Carmem Lúcia; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 2010.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos. Pedacinhos...** (2013). Disponível em: <<https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PONTE, João Pedro da. Concepção dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, M; FERNANDES, D; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. (Orgs.). **Educação e matemática: temas de investigação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE, 1992, p. 186-239. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12423096.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito: formação continuada de professores. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RANGEL, Iguatemi Santos. A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2164--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 139-156.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

RICARDO, Antonio José Fernandes. **Condições de trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades de formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 25-63, jan./mar. 2002.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de Segurança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 25., 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

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 em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade**

docente. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Lei Complementar nº 3, de 25 de fevereiro de 2003.** Dispões sobre o estatuto do magistério público, do município de São Francisco do Sul. Disponível em: <<https://camara-municipal-de-sao-francisco-do-sul.jusbrasil.com.br/legislacao/771070/lei-complementar-3-03>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 4, de 11 de abril de 2003.** (2003a). Dispõe sobre o plano de carreiras, cargos e vencimentos dos profissionais do magistério do município de São Francisco do Sul. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/srbjf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 8, de 30 de outubro de 2003.** (2003b). Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de São Francisco do Sul, das autarquias e das fundações públicas municipais e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-sao-francisco-do-sul-sc>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul - Edital 002/2010, de 04 de outubro de 2010.** Disponível em: <<http://www.sociesc.org.br/pt/concursos-publicos/conteudo.php?&lng=2&id=6819&mnu=7896&top=0&crs=811>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. **Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul - Edital 002/2010 - Lista Final de Candidatos Aprovados, de 04 de janeiro de 2011.** Disponível em: <<http://www.sociesc.org.br/pt/concursos-publicos/conteudo.php?&lng=2&id=6819&mnu=7896&top=0&crs=811>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. **Decreto nº. 1.440, de 7 de novembro de 2011.** Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul. Dispõe sobre a lotação e remoção dos profissionais da educação do Magistério Público Municipal de São Francisco do Sul.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.** Prefeitura de São Francisco do Sul. Secretaria Municipal de Educação, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Teresa. Tempos de mudança na formação das Educadoras de Infância. **Essentia, Sobral**, v. 17, n. 1, p. 67-102, 2016.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: 2002, p. 151-161.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande/MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. O eufemismo da profissionalização docente. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourado, v. 4, n. 11, mai./ago. 2014, p. 21-38.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Valdicléa Machado da. **Ações de formação continuada**: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

SOARES, Kátia Cristine Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. 2006 **Anais...** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1759-int.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006.

SOUSA, Linete Oliveira de. A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. **Revista Científica APRENDER**, 6 ed. 2012. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88>>. Acesso em: 30 set. 2017.

UNESCO/OECD. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n. 3, abr. 1998, p. 35-58.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. In: _____. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 31–55.

TOSATTO, Carla *et al.* Olhares, saberes e práticas sobre infâncias e crianças. In: PORTILHO, Evelise Maria Labatut. (Org.). **Formação continuada na educação infantil**: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora/MEC/UNESCO, 1998.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

UNESCO/PRELAC. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Habana, Cuba, 2002. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE. **Univille, universidade comunitária**. Disponível em:

<http://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/universidade_comunitaria/597157>.
Acesso em: 17 mai. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. In: **Conferência Mundial sobre la Educacion para Todos**, Jomtien, Tailandia, 1990.

WONSIK, Ester Cristiane; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. Seminário de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil**: uma experiência de formação continuada. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-73072009000200011&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 12 mar. 2016.

ANEXOS

ANEXO I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Sul, participem da pesquisa “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA”, da mestranda Claudia Zajac Dudar, que estará sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como o nome das creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino em São Francisco do Sul. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área de educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul - Santa Catarina.

Atenciosamente,

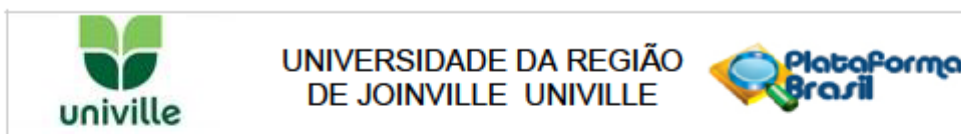
São Francisco do Sul, 30 de maio de 2016.

Mara Lúcia Moreira Jasper
Secretária Municipal de Educação

São Francisco do Sul
BONITA DE SE VER E VIVER

CENTRO INTEGRADO MULTIUSO
PABX: 47 3471-2256
Rua Barão do Rio Branco, 217 - Centro
São Francisco do Sul / SC - 89240-000
www.saofranciscodosul.sc.gov.br

ANEXO II – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisador: CLAUDIA ZAJAC DUDAR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57095716.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.640.744

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como principal objetivo conhecer as percepções dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagens.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as percepções dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são mencionados pela pesquisadora responsável.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contará com 303 professores da rede pública de creches e pré-escola.

os critérios de inclusão são professores efetivos e com mais de 03 anos de trabalho.

O instrumento de pesquisa será um questionário, com perguntas abertas e fechadas.

A posse e guarda dos documentos será de 05 anos e após, descartados.

O cronograma é apresentado e está completo. O início do pré-questionário será 01/08 e o

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO III – Instrumento de coleta de dados: questionário

Prezada Professora ou Prezado Professor,

Convidamos você a participar, como voluntária (o) anônima (o), da pesquisa desenvolvida pela mestranda Claudia Zajac Dudar, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as percepções dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem.

As respostas dadas por você ao questionário serão fundamentais para a elaboração da dissertação “Percepções dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada”, que está sob orientação da professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder a este questionário. Salientamos que sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Atenciosamente,
Mestranda Claudia Zajac Dudar
Professora Doutora Márcia de Souza Hobold

PERFIL DO PARTICIPANTE

Professora () Professor () Ano de Nascimento: _____

2. Estado civil:

- a) () Solteira (o)
b) () Casada (o)
c) () Vive em união estável
d) () Separada (o) / Divorciada (o)
e) () Viúva (o)

3. Tem filhos?

- a) () Não
b) () Sim. Quantos? _____

4. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias).

- a) () Ensino Médio – Profissionalizante em Magistério
b) () Ensino Superior – Pedagogia
c) () Ensino Superior – Licenciatura Qual? _____
d) () Ensino Superior – Outros Cursos (Bacharelado) Qual? _____
e) () Pós-Graduação (Especialização) Em que área: _____
f) () Pós-Graduação (Mestrado) Em que área: _____
g) () Pós-Graduação (Doutorado) Em que área: _____

5. Há quanto tempo você trabalha como efetiva (o) na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul?

- a) () De 3 a 6 anos
 b) () De 7 a 25 anos
 c) () De 25 a 35 anos
 d) () De 35 a 40 anos
 e) () Mais de 40 anos

6. Você possui computador com acesso à internet em sua residência?

- a) () Sim
 b) () Não

VOCÊ E SUA PROFISSÃO

7. Você se sente reconhecido (a) pela comunidade (pais, alunos, gestores educacionais) como professor (a)?

- a) () Sim
 b) () Não

Se desejar, comente:

8. Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira profissional? Utilize a seguinte classificação: (1) ótimo; (2) bom; (3) regular ou (4) ruim.

- a) () Carga horária diária de trabalho
 b) () Estabilidade na função docente
 c) () Salário
 d) () Autonomia (tomada de decisões)
 e) () Metodologia utilizada pelo formador nos cursos de formação continuada
 f) () Frequência que acontece os cursos de formação continuada

9. Você costuma trocar experiências/informações com seus colegas de trabalho?

- a) () Frequentemente
 b) () Raramente
 c) () Nunca

Em que momentos? _____

10. Como você avalia as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul? Com que frequência elas acontecem?
<hr/> <hr/> <hr/>

11. A quantidade de cursos/palestras/oficinas oferecida pela secretaria é suficiente para o seu desenvolvimento profissional?
a) (<input type="checkbox"/>) Sim b) (<input type="checkbox"/>) Não
Se desejar, comente: <hr/> <hr/> <hr/>

12. Você poderia destacar quais ações de formação continuada tiveram maior influência na sua prática docente?
<hr/> <hr/> <hr/>

13. Você considera que as ações de formação continuada contribuem para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
<hr/> <hr/> <hr/>

14. Você participa ou já participou de alguma forma do processo de organização e/ou elaboração da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino?	
14.a (<input type="checkbox"/>) Sim	14.b (<input type="checkbox"/>) Não
Comente de que forma isso aconteceu ou acontece: <hr/> <hr/> <hr/>	Você gostaria de participar? Comente: <hr/> <hr/> <hr/>

15. Na creche ou escola em que trabalha, existem momentos/espços programados para a formação em serviço dos professores (grupos de estudo, de discussão)?

a) () Sim

b) () Não

Se desejar, comente:

16. Você se sente motivado para participar de cursos/palestras de formação continuada promovidos pela Rede Municipal de Ensino?

a) () Sim

b) () Não

Se desejar, comente:

17. Quais os temas/conteúdos/assuntos que você gostaria que fossem contemplados na sua formação continuada?

18. Alguma vez, você foi consultado pela secretaria de educação ou pelo seu coordenador sobre qual seria seu interesse por algum tipo de curso/palestra/oficina para a sua formação continuada?

a) () Sim

b) () Não

Se desejar, comente:

19. Quais as fontes de aprendizagem que você busca como subsídio para a sua prática docente?

20. Você tem sugestões para o aprimoramento do processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul?

CONVITE PARA CONTINUIDADE DE FUTURAS PESQUISAS

Caso você tenha interesse em participar de pesquisas futuras, por meio de entrevistas, promovidas pelo Programa de Mestrado em Educação da Univille, sobre a temática formação continuada de professores, solicitamos que preencha os dados abaixo.

Nome: _____

Telefones: _____

E-mail: _____

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXO IV – Carta-convite incorporada ao questionário**PREZADA PROFESSORA OU PREZADO PROFESSOR**

Este envelope contendo um questionário é destinado aos **professores da Educação Infantil que fazem parte do quadro permanente do Magistério Público Municipal de São Francisco do Sul e que têm mais de três anos de trabalho na Rede.**

Esse questionário compõe uma das etapas da pesquisa intitulada “**Percepções dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada**”, desenvolvida pela mestranda Claudia Zajac Dudar, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e que está sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Destacamos que a sua participação nessa pesquisa é opcional e sigilosa.

Ao terminar de preencher o questionário, por favor, insira o documento no envelope e lacre-o. Em seguida, o entregue ao responsável da sua instituição até o dia 30 de novembro de 2016.

Agradecemos a sua contribuição!

Mestranda Claudia Zajac Dudar
Professora Doutora Márcia de Souza Hobold

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Claudia Zajac Dudar, vinculado ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a elaboração da dissertação “Percepções dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada”, que está sob a orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold. O objetivo da pesquisa é “Conhecer a percepção dos professores da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem”.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às questões feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Após a realização da pesquisa, os questionários ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados e/ou picotados após este prazo. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Claudia Zajac Dudar, pelo telefone (47) 88463779. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 17.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

São Francisco do Sul, ____ de _____ de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Autora: Claudia Zajac Dudar

RG: 3.827.187

Título da Dissertação: **“Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 23/01/2018.


Claudia Zajac Dudar