

EDNA APARECIDA SOARES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de
Florianópolis**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação. Linha de investigação:
Educação e Infância.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Edna Aparecida Soares dos

A formação continuada na educação infantil : avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis / Edna Aparecida Soares dos Santos ; orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha - Florianópolis, SC, 2014.

319 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Profissionais da educação infantil. 4. Educação infantil. I. Rocha, Eloisa Acires Candal. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

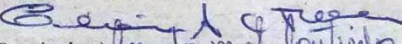
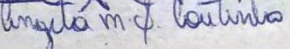
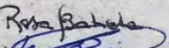



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO


**"A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO E
EXPECTATIVAS DAS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/03/2014

Dra. Eloisa Candal Rocha (UFSC-Orientadora) 
Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR-Examinadora) 
Dra. Rosa Batista (UNISUL-Examinadora) 
Dra. Márcia Buss Simão (UNISUL-Suplente) 

EDNA APARECIDA SOARES DOS SANTOS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2014


Prof. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Dedico esta pesquisa às crianças deste tempo, pois elas são a razão desse labor; às profissionais da educação infantil, em especial às professoras por estarem à frente na realização de tão importante trabalho; às famílias, que conferem a cada uma de nós a “oportunidade”/”responsabilidade” de compartilhar da vida de seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Durante esta caminhada, venho há algum tempo agradecendo por tudo que tenho recebido e por tudo que tenho conquistado; tenho recordado das pessoas que passaram e têm passado por minha vida e que me são tão gratas.

Sou grata também pela vida e pelas escolhas que fiz.

Tenho aprendido muito e quanto mais aprendo mais aumenta em mim a certeza de que tenho muito mais a aprender, e é isso o que me move, me estimula a seguir em frente, descobrindo muito sobre mim e sobre a vida.

Nesse balanço final, ou na tentativa de finalizar este estudo, mesmo que temporariamente, quero agradecer a muitos e, quem sabe, se possível, a todos.

Agradeço a meus pais, João e Eda, por sua dedicação, abnegação e amor incondicional que tenho recebido e a cada dia vivido com mais intensidade.

A meus avós, cuja recordação me traz tantos sentimentos... Em especial ao meu avô João, cujos conselhos me têm acompanhado desde quando consigo recordar.

A meu irmão Gilmar, por tudo que vivemos juntos, pelas recordações de uma infância muito feliz.

A minha querida irmã Elaine, porque sua chegada em minha vida trouxe muitas alegrias e a oportunidade de aprender com sua sabedoria.

Ao Dailton, por confiar numa capacidade que nem sempre sei se tenho e pelo incentivo constante que me oferece...

A meus amados filhos: Lucas, Patricia e Isabela, porque me fazem querer ser melhor a cada dia e porque foram meus grandes companheiros durante toda a pesquisa.

Aos meus sobrinhos Bruna, Murilo José, Pedro Henrique e João Pedro, que também fazem parte desta história.

As minhas saudosas amigas: Lúcia Helena, Enedina, Lúcia, Norma e Luiza por estarem comigo no início de toda esta caminhada.

Aos meus parceiro(a)s de sala: Célia, Ester, Pedro Paulo, Jaciara, Milda, Nilton, Marilene, Del Marina, Cláudia Costa, Rosilene, Silvana, Eliete e Estefânea, com quem pude compartilhar muitas das minhas incertezas no convívio de nosso espaço de trabalho.

À querida Helena, pelo tempo em que pudemos estudar, planejar e duvidar juntas sobre o trabalho que fazíamos com as crianças na creche.

Sou grata, também, à Lenir, querida amiga de faculdade, que, num tempo tão difícil, esteve sempre ao meu lado e em muitos momentos foi meu porto seguro.

À Rosa Batista e à Kátia Agostinho, por abrirem as primeiras portas que me trouxeram de volta aos bancos da universidade.

À minha mais nova diretora, Fabrícia, por possibilitar meus primeiros voos...

À minha querida Ana Regina, amiga de infância, que a vida me trouxe de volta para me mostrar o tamanho de sua generosidade.

À Marizinha, pessoa especial, com quem tive a grata oportunidade de conviver e aprender tanto.

Meu agradecimento à Marlene e à Amélia por terem estado comigo quando mais precisei.

Agradeço também à Rejane, ao João, ao Fábio, à Joseana, à Patricia e à Marlise, pelo apoio e por todo auxílio que me prestaram.

À Janete e à Zê, porque seu exemplo me fez querer ser mais, porque ter sua amizade é para mim algo muito especial.

À Andréa, à Dilma e à Isabela, pelo incentivo ao tomar a decisão de entrar para o mestrado.

À Sonia Fernandes, pela oportunidade de fazer parte da equipe e por colaborar no momento da pesquisa.

À Giselle Vasconcelos, sempre disposta em solucionar minhas dúvidas...

À Gisele Jacques, pela paciência em momentos de tanta mudança.

À Rô, minha querida veterana, que tanto me ensina sem pedir nada em troca.

A toda a equipe da DEI, às que já se foram e às que hoje estão, pela acolhida, pelas conversas constantes e por toda atenção recebida... Sou grata por tudo!

Ao Marcos, diretor da DAE, pela atenção dispensada durante as entrevistas e telefonemas realizados.

A todos da equipe da Gerência de Formação, solidários e atentos à minha presença e às demandas desta pesquisa.

Agradeço a todos os profissionais do Eventos, em especial à Helaine, à Tânia, à Alexandra, à Gerusa, à Márcia, à Carla, à Luciana Hipólito, à Luciana Santos, ao Zé e à Tina, com quem tive a oportunidade de conviver nos meses em que estive em campo na busca dos documentos para realizar este trabalho, pela atenção e preocupação que tiveram comigo durante este tempo.

Às minhas companheiras de curso, em especial à Maurícia, Eduarda, Joana, Maria e à Simone, pela presença amiga e por tudo que pudemos compartilhar juntas.

Ao professor Josué, pela imensa paciência em nossos primeiros encontros de orientandos e por compartilhar comigo seu conhecimento.

As professoras Ângela e Patricia, pelo trabalho que realizam e pelo que contribuíram com esta pesquisa.

Ao professor Adilson De Ângelo, pela inspiração que compartilha em todos os nossos encontros.

Sou grata aos componentes do Nupein, estudiosos e estudiosas da pequena infância que, de maneira efetiva, têm colaborado com a consolidação de uma pedagogia da infância, à Moema e especialmente à Marcia, pela disponibilidade em colaborar nesta pesquisa, em tudo que me ocorreu solicitar.

Quero agradecer imensamente à minha mestra Eloisa, por ser minha orientadora e estar comigo durante todo esse processo, por sua atenção, paciência e, acima de tudo, por sua docência. Sou muito grata.

Por fim, agradeço ao autor da Logosofia, Carlos Bernardo Gonzáles Pecotche, pelos ensinamentos com que me tem auxiliado a viver com mais alegria e confiança.

A todos os estudantes de Logosofia, com quem tenho convivido nos últimos anos e que muito têm colaborado nesse novo caminho que encontrei em minha vida.

Tantos não foram mencionados, mas, ainda assim, em minha mente e coração registro todos os momentos vividos e o quanto cada um, cada uma, é importante nesta trajetória e do quanto à recordação de nossa convivência pôde colaborar nesses dois anos e meio de estudo.

Muitos já se foram, mas nem por isso deixaram de me ensinar.

A todos, minha eterna gratidão!

... O que queres ser quando cresceres minha filha?
Sem hesitar, respondi:
- Quero ser professora, vovô João.
Deu aquele risinho maroto de costume e retrucou:
... Escolheste uma bela profissão minha filha, a
mais bela.

(Recordação da minha infância)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve por 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. Para tal, procedeu-se à busca, nos documentos do acervo disponibilizado pela Diretoria de Educação Infantil e à consulta ao Sistema de informações da Gerência de Formação Permanente, que possibilitou remontar a trajetória da educação infantil e da formação continuada no município de Florianópolis, especialmente no período compreendido entre 2005 e 2012. Utilizando a metodologia da análise crítica de discurso de Norman Fairclough (2001), analisaram-se 2.727 instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011 e 633 das formações realizadas em 2012, para identificar as expectativas das profissionais da educação infantil sobre a formação continuada. A partir das respostas das profissionais às questões formuladas, foram gerados os dados que formaram o banco de informações com o auxílio dos recursos tecnológicos do programa Excel. O programa possibilitou visualizar a totalidade das informações, agrupar as assertivas (contabilizando as ocorrências) e, posteriormente, agrupar os dados dando vistas à construção das três grandes categorias: conteúdos formativos; metodologia e estratégia formativas e condições da formação. Para as análises das categorias, buscou-se apoio no referencial teórico-crítico sobre a constituição da profissionalização na educação infantil e sobre os processos de socialização na carreira do magistério. Além disso, as análises tomaram como base as evidências de investigações sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica, identificando lacunas, avanços e retrocessos no âmbito da Política Nacional de Formação. As análises privilegiaram, ainda, aspectos relacionados à especificidade da docência de professores nesta etapa da educação básica, um campo recente e em constituição.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionais da educação infantil. Educação infantil.

RIASSUNTO

La presente ricerca, a livello di master, é volta a ricostruire la traiettoria di formazione continua della rete comunale di Prima Infanzia di Florianópolis e a verificare se i processi di formazione continua, organizzati nel quadro della Segreteria Comunale di Formazione, soddisfano le aspettative dei professionisti che lavorano all'educazione infantile. A tal fine, si è proceduto alla ricerca dei documenti della collezione resa disponibile dall'Ufficio di Educazione della Prima Infanzia e alla consultazione al Sistema Informatico di Gestione della Formazione Permanente. Queste ricerche hanno permesso ricostruire la traiettoria dell'educazione della prima infanzia e della formazione continua nella città di Florianópolis, soprattutto nel periodo tra il 2005 e il 2012. Utilizzando la metodologia di analisi critica del discorso di Norman Fairclough (2001), sono stati analizzati 2.727 strumenti di valutazione sui corsi di formazione tenuti nel 2011 e 633 tenuti nel 2012, per identificare le aspettative dei professionisti in educazione della prima infanzia riguardo della formazione continua. Dalle risposte alle domande, sono stati generati i dati con cui si é formata la banca di informazioni, grazie alle risorse tecnologiche del programma Excel. Tale programma ha permesso di visualizzare tutte le informazioni, combinare le assertive (registrate d'accordo con le occorrenze) e, successivamente, raggruppare i dati, ciò che há permesso di elaborare tre grandi categorie: contenuti educativi; metodologia e strategia di formazione e condizioni di formazione. Per l'analisi delle categorie, si é cercato un sostegno teorico-critico circa la costituzione della professionalizzazione dell'educazione della prima infanzia e della sistemazione dei processi di socializzazione nella carriera dell'insegnamento. Inoltre, con le analisi fatte sui dati raccolti delle indagini sulla formazione iniziale degli insegnanti di educazione di base in corso si é potuto individuare lacune, anticipi e retrocessioni nel quadro della politica nazionale di formazione degli insegnanti. Le analisi permisero un'attenzione particolare ad aspetti connessi alla specificità di docenza degli insegnanti in questa fase dell'istruzione di base, sia recente che ancora da costituire.

Parole chiavi: Educazione continua. Operatori di prima infanzia. Educazione della prima infanzia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação da formação continuada centralizada e descentralizada junto às unidades educativas	57
Quadro 2 - Movimento Mensal de matrícula na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis	67
Quadro 3 - População de crianças no município de Florianópolis de zero a três anos	68
Quadro 4 - População de crianças no município de Florianópolis de quatro e cinco anos	68
Quadro 5 - Classificação e Pontuação - Pesquisa da FCC: Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa	73
Quadro 6 - Médias das subescalas de Creche e Pré-Escola nas seis capitais pesquisadas.....	75
Quadro 7 - Projetos sem registro de certificação.....	98
Quadro 8 - Temas e cronograma da formação continuada realizada em 2011	103
Quadro 9 - Itens do instrumento utilizado no primeiro semestre para avaliar a formação continuada.....	104
Quadro 10 - Itens do instrumento utilizado no segundo semestre para avaliar a formação continuada.....	104
Quadro 11 - Quantificação dos instrumentos de avaliação referentes ao primeiro semestre	105
Quadro 12 - Quantificação dos instrumentos de avaliação referentes ao primeiro semestre	105
Quadro 13 - Total de avaliações analisadas em 2011.....	106
Quadro 14 - Itens e perguntas do instrumento utilizado para avaliar a formação continuada	108
Quadro 15 - Total de avaliações analisadas em 2012.....	109
Quadro 16 - Total de instrumentos de avaliação preenchidos nos anos de 2011 e 2012 em cada semestre	110
Quadro 17 - Total de instrumentos de avaliação analisados na pesquisa em 2011 e 2012	111
Quadro 18 - Apresentação das categorias	115
Quadro 19 - Número de profissionais da rede municipal de educação infantil	219
Quadro 20 - Profissionais homens rede municipal de educação infantil	220
Quadro 21 - Formação continuada nas UEs 2010 a 2012	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População de crianças no município de Florianópolis de zero e três anos	69
Gráfico 2 - População de crianças no município de Florianópolis de quatro e cinco anos	69
Gráfico 3 - População de crianças no município de Florianópolis de zero a seis anos.....	70
Gráfico 4 - Média das Creches em Florianópolis.....	74
Gráfico 5 - Média das Pré-Escolas em Florianópolis.....	74
Gráfico 6 - Conteúdos/temas indicados na formação de 2011	175
Gráfico 7 - Conteúdos/temas indicados na formação de 2012	176
Gráfico 8 - Aprofundamentos de conceitos relacionados ao tema de formação	177
Gráfico 9 - Formações realizadas nas UES no período de 2005 a 2012	235

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Colégio Coração de Jesus
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Centro de Educação Continuada
CED	Centro de Educação
CEDES	Centros de Estudos Educação e Sociedade
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
COEB	Congresso de Educação Básica
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CIPROCEI	Culturas Infantis: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil
COMCAP	Companhia de Melhoramentos da Capital
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DIOBE	Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale.</i>
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE/UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEINFE	Gerência de Informações Educacionais
GEPE	Gerência de Formação Permanente
G T	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas
IES	Instituições de Ensino Superior
ITERS-R	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da educação e Cultura

MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
NEE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de zero a seis anos
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PEC	Programa de Educação Continuada
PIDEPE/RN	Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil no Rio Grande do Norte
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEPRE	Programa de Educação Infantil
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
RMEI	Rede Municipal de Educação Infantil
RP	Reunião Pedagógica
SEF	Secretaria de Educação Fundamenta
SESAS	Saúde e Assistência Social
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SIGEPE	Sistema de informações da gerência de formação permanente
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRH	Sistema de Recursos Humanos
UEs	Unidades educativas
UDESC	Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho – Educação

UNOESC
UPM

Universidade do Oeste de Santa Catarina
Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

NO INÍCIO DO CAMINHO: DAS REFLEXÕES DE PROFESSORA À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA	27
1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
1.1 LOCALIZANDO AS FONTES E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA	33
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIRETRIZES LEGAIS DE ÂMBITO NACIONAL.....	37
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS	45
2.1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS	45
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
3 CONTEXTO DA PESQUISA: PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA (2011-2012)	91
3.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2011	102
3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2012.....	106
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: AS EXPECTATIVAS DAS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL	111
4.1 CONTEÚDOS FORMATIVOS	116
4.1.1 Relação teoria e prática na formação das professoras e a docência da educação infantil	117
4.1.1.1 Relação da teoria-prática com troca de experiências	142
4.1.2 A especificidade da docência na educação infantil	152
4.1.3 Expectativas de conteúdos/temas de formação	174
4.2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	181
4.2.1 Estratégias de formação: exposição, diálogo, práticas e participação	181
4.3 CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO	204
4.3.1 Condições das profissionais mulheres para participar da formação	205
4.3.2 Estrutura da formação continuada e RP	228
5 AO FINAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	243
REFERÊNCIAS	255

ANEXO A - Levantamento realizado no banco de dados da Capes	275
ANEXO B - Levantamento realizado no banco de dados da Anped - total de trabalhos localizados nos grupos	277
ANEXO C - Levantamento realizado no banco de dados da Anped (2006/2012) – Trabalhos selecionados a partir dos descritores	279
ANEXO D - Trabalhos selecionados após redefinição do projeto Anped – 2006/2012.....	281
ANEXO E - Trabalhos selecionados no banco de dados do SciELO	283
ANEXO F - Total de profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil	285
ANEXO G - Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2012 .	287
ANEXO H - Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2011 – Primeiro semestre	289
ANEXO I - Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2011 - Segundo semestre.....	291
ANEXO J - Unidades educativas da Rede Municipal de Educação Infantil - 2013.....	293
ANEXO K - Organização dos grupos de formação - 2011	295
ANEXO L - Organização dos grupos de formação - 2012.....	301
ANEXO M - Roteiro da entrevista concedida pelo diretor da DAE em 10/05/2013.....	303
ANEXO N - Formação descentralizada – 2005 - 2012.....	305
ANEXO O - Formação nas instituições conveniadas.....	311
ANEXO P - Portaria N° 62/05.....	313
ANEXO Q - Quantidade de instrumentos de avaliação da formação de 2012 por unidade educativa	315

INTRODUÇÃO

NO INÍCIO DO CAMINHO: DAS REFLEXÕES DE PROFESSORA À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA

A formação sempre foi uma inquietação em minha trajetória profissional, que teve início como bolsista da 1ª à 4ª série em 1984, passando mais tarde (em 1986) a professora da pré-escola. Logo no primeiro ano como bolsista, pude perceber a enorme distância entre o que aprendia no curso de magistério e o que de fato observava acontecer nas salas de aula com as professoras mais “experientes”. Foi esta observação que me fez optar pela pedagogia pré-escolar, por imaginar que, iniciando com as crianças menores, poderia compreender melhor seu processo de aprendizagem. Inicialmente, fiquei muito entusiasmada com as discussões políticas que vinham acontecendo em âmbito nacional, com a luta pela superação do estigma da pré-escola como espaço de preparação ao ensino fundamental ou para suprimir as mais variadas carências. Havia muito a ser feito para que a educação das crianças menores de sete anos fosse realmente reconhecida em suas peculiaridades e relevância educacional.

Passados os quatro anos da faculdade, percebi que os conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia também não eram, por si sós, suficientes para o exercício da profissão. Sentia que faltavam conhecimentos para trabalhar com as crianças de menor idade; dúvidas surgiam a cada dia, agora sem a interlocução das professoras do curso ou com as colegas de turma. Buscava apoio junto às professoras que trabalhavam há mais tempo, e em minhas solitárias leituras.

Em artigo intitulado *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*, Santos (2009), afirma:

É na passagem da teoria para a prática que, em muitos momentos, o jovem docente não consegue resolver os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sentindo dificuldade em transpor o conhecimento teórico para situações reais que começa a vivenciar. O período inicial da carreira docente é identificado pela expressão “choque com a realidade”, que é caracterizado pelo “[...] impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (SILVA 1997, apud SANTOS 2009, p. 34).

Após alguns anos de trabalho como professora da pré-escola, tive a oportunidade de trabalhar em cargos de diretoria e supervisão escolar nas redes municipais e estaduais. Em 2004, por ocasião de uma formação realizada numa das creches na qual trabalhava como professora, me foi passada a informação, pela ministrante do curso, de que havia um núcleo de estudos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) organizado por um grupo de professoras e professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED /UFSC), o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de zero a seis anos (NEE 0 a 6)¹. Era a oportunidade de retomar os estudos e ampliar as discussões sobre a educação infantil. No entanto, por uma série de acontecimentos, tive de aguardar o ano seguinte. A participação nos encontros do NEE de 0 a 6 estava condicionada a alguns critérios estabelecidos pela diretora da creche em que trabalhava: dependia de minha frequência no mês (que tinha de ser de 100%); dependeria das condições de organização da creche no dia da reunião do núcleo, pois somente seria liberada se o quadro de funcionários estivesse completo e teria de assumir o compromisso de informar e repassar aos professores da creche, nos dias de reunião pedagógica, as questões discutidas e os temas trabalhados.

Na época, o NEE 0 a 6, em virtude de um intercâmbio com a Universidade de Minho, em Portugal, realizava atividades partilhadas com o Instituto de Estudos da Criança e trocas com o grupo de pesquisa, coordenado por Manuel Sarmiento, sociólogo da infância e professor dessa universidade. Organizadas previamente em encontros mensais, as discussões eram densas, mas muito instigantes, pois traziam em especial o diálogo com outras áreas do conhecimento, a exemplo da sociologia e da antropologia. A oportunidade de participar desses encontros, ao mesmo tempo em que estimulava a querer saber mais, comprovava a grande distância entre muitas das discussões em pauta nos encontros do NEE 0 a 6 e as discussões e estudos realizados na creche, o que levantava muitas indagações sobre os processos de formação. Como assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir do ano de 2006, tive a oportunidade de participar diretamente do planejamento, elaboração e realização dos processos de formação continuada, centralizada e descentralizada, o que promoveu um movimento intenso de questionamentos, como:

¹ O NEE 0 a 6 hoje se denomina Núcleo de Pesquisa e Estudos da Pequena Infância (Nupein); para maiores informações consultar: <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>

- Quais são as expectativas das professoras² em relação à formação oferecida pela SME?
- Existe articulação entre as proposições da formação centralizada³ e as formações descentralizadas⁴?
- A formação colabora com os processos de participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na proposta pedagógica?
- Em que medida a formação tem contribuído para ressignificar a relação com as famílias?
- Na avaliação das professoras, que contribuições efetivas a formação tem oferecido ao trabalho realizado com as crianças?
- Os encontros de formação favorecem o diálogo e a troca de experiências?
- A formação centralizada promove outros desdobramentos com o aprofundamento e a continuidade dos temas nas reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos organizados na instituição?

Estas e muitas outras perguntas orientaram o caminho até chegar ao mestrado, com o qual pretendia pesquisar sobre o tema, embora consciente de não poder responder a cada uma das questões apontadas. Usando as palavras de Mazzotti (2001), a intenção era: realizar um trabalho de pesquisa que possa superar a “impressão de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com a investigação”. A produção de uma dissertação que ultrapasse a constatação daquilo que sabemos e que possa de fato promover o pensar, o refletir e problematizar os processos formativos dos quais participam as professoras de educação infantil na atual conjuntura .

Desde o início houve um grande desejo de ouvir as professoras, saber o que tinham a dizer sobre formação centralizada e descentralizada, quais seus anseios, suas dúvidas, certezas, afinal, o que esperavam da formação continuada em serviço e que repercussões provocavam em sua ação cotidiana com as crianças nos espaços de educação infantil da rede municipal.

No entanto, o projeto inicial passou por reformulações que me levaram a trilhar um novo caminho, talvez menos ousado, porém mais

² Será utilizada a palavra no feminino, pois este segmento de profissionais na Rede Municipal de Educação Infantil é representado, em sua grande maioria, por mulheres.

³ Formação oferecida pela SME.

⁴ Formação organizada pela Instituição.

desafiador. Inicialmente, através da pesquisa documental, foi retomada a trajetória dos processos de formação das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis no período compreendido entre 2002 e 2012. Tendo acesso às avaliações realizadas pelas participantes das formações continuadas oferecidas pela SME, percebi que esta seria uma oportunidade de conhecer sua opinião a respeito dos processos de formação. Dessa forma, a opção foi de analisar os instrumentos utilizados para avaliar os cursos de formação realizados no período de 2011 a 2012.

Assim, para esta pesquisa, minha orientadora e eu estabelecemos o objetivo de reconstituir a trajetória da formação das profissionais da Educação Infantil no Município de Florianópolis e das avaliações das profissionais, para saber, por meio das respostas nos instrumentos de avaliação, se os processos de formação realizados nos anos de 2011 e 2012 no âmbito da educação infantil contemplavam suas expectativas.

Fixamos para esta pesquisa o seguinte objetivo geral:

Retomar a trajetória dos processos de formação das profissionais de educação infantil da rede municipal de Florianópolis.

Como objetivos específicos:

- Identificar a contribuição da formação continuada na formulação de proposições pedagógicas no cotidiano da educação infantil.
- Investigar a articulação entre a formação oferecida pela SME e a formação realizada na instituição.
- Identificar as expectativas das profissionais em relação à formação continuada.

Para realizar este estudo, utilizei mais de uma fonte de investigação: documentos em arquivo da DEI; o sistema informatizado da Gerência de Formação (Sigepe); conversas informais com dirigentes e assessoras da DEI e instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011 e 2012.

Este trabalho está organizado em quatro partes. No primeiro capítulo, são retomadas as motivações da pesquisa e as principais fontes de produção científica localizadas no tema formação de professores; na sequência, já em nível nacional, são enfatizadas as diretrizes legais definidas na política da formação inicial e continuada de professores.

No segundo capítulo, retomo a trajetória da educação infantil no município de Florianópolis e destaco, especialmente, a formação dos profissionais da área nas duas últimas gestões, apresentando aspectos referentes à formação centralizada oferecida pela SME nas proposições de formação organizadas pela DEI e nas de formação descentralizada organizada pelas unidades educativas durante este período.

No terceiro capítulo, apresento o processo de formação continuada realizado pela DEI 2011 e 2012, desde a estrutura da organização da formação até suas repercussões entre as participantes, sistematizadas nas respostas emitidas por elas nos instrumentos de avaliação dos encontros.

O quarto e último capítulo apresenta a análise das categorias, destacando aspectos sumamente importantes manifestos pelas profissionais, estabelecendo um diálogo com os autores de referência e retomando as perguntas formuladas inicialmente neste estudo.

Ao final, a partir dos resultados desta pesquisa, apresento considerações – em minha opinião - essenciais à formulação de políticas de formação continuada das profissionais da educação infantil.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 LOCALIZANDO AS FONTES E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA

A análise do tema exigiu, inicialmente, conhecer e sintetizar as produções científicas relacionadas à formação de professores na educação infantil. A aproximação com as pesquisas sobre o tema se deu a partir de alguns dos principais bancos de dados da produção científica nacional da área da educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Educacional (Anped) e Scientific Electronic Library Online (*SciELO*).

Já nos primeiros levantamentos junto aos principais bancos de dados, foi possível verificar que existe uma vasta publicação de trabalhos com o tema: *formação de professores*. No primeiro levantamento, foi utilizado o descritor de busca *formação profissional*, que resultou num extenso número de trabalhos nas mais diversas áreas de pesquisa.

Com uma maior delimitação do objeto, na orientação nas disciplinas e por indicação da orientadora, foi possível definir novos descritores e assim localizar as produções mais diretamente relacionadas ao presente tema. Os descritores de busca foram: *formação de professores, formação inicial de professores, formação continuada de professores, identidade profissional de professores, formação em serviço, formação de educadores, formação docente*, combinados com *educação infantil, creche, pré-escola e educação da primeira infância*.

Foram localizados 343 trabalhos no banco de dados da Capes (Anexo A); destes, foram eliminados os que se repetiam e selecionados pela leitura do título e das palavras-chave os que foram considerados mais próximos do tema da pesquisa. Numa seleção posterior, a partir da leitura dos resumos, foram selecionados os trabalhos que investigaram: *formação continuada* ou *formação em serviço de professores de educação infantil em instituições públicas municipais*. Esta seleção resultou em 44 trabalhos; destes, 11 não foram localizados e 1 não estava concluído. Deste grupo, sete foram selecionados para leitura na íntegra. São eles:

- Cristiane Antunes Espindola Zapelini: *Saberes dos professores da educação infantil: conquista ou utopia na formação continuada* (dissertação defendida na UFSC em 1º dez. 2007);

- Rejane Teresa Marcus Bodnar: *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil* (dissertação defendida na UFSC em 1º jul. 2006);
- Graziela Pereira da Conceição: *Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala* (dissertação defendida na UFSC em 1º dez. /2010);
- Ana Cristina Barreto Floriani: *As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990* (dissertação defendida na UFSC em 1º out. 2008);
- Rúbia Andréa Duarte dos Santos: *Formação continuada dos professores da educação infantil: análise das produções de teses e dissertações na região sudeste (1996 – 2004)* (dissertação defendida na UNINOVE - Universidade Nove de Julho – EDUCAÇÃO, em 1º jun. 2008);
- Cristina Cardoso Rodrigues: *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de 0 a 3 anos* (dissertação defendida na UFSC em 1º out. 2009);
- Erone Hermann Lanes: *Formação continuada dos professores da educação infantil no oeste catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?* (dissertação defendida na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC -, em 1º dez. 2009).

No levantamento realizado junto ao banco da Anped, procuramos abranger o maior número de trabalhos possíveis no período de 2006 a 2012, incluindo na busca os grupos de trabalho (GTs) 5, *Estado e Política Educacional*, 7, *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* e 8, *Formação de Professores*; posteriormente, foi acrescentado o GT 11, *Política de Educação Superior*. Nos GTs, os trabalhos foram previamente selecionados a partir do título (Anexo C), utilizando os descritores já listados. Deste conjunto, foram selecionados para leitura: no GT 7 – 2010, *Formação continuada na educação infantil*, de Valdete Côco, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); no GT 08 - 2011, *Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores*, de Patricia Cristina Albieri de Almeida; Ana Paula Ferreira da Silva, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Claudia Leme Ferreira Davis, da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP) e Juliana Cedro de Souza, da Fundação Carlos Chagas (FCC) (Anexo D).

Destacamos que a busca no banco dos periódicos científicos *SciELO* (Anexo E) apresentou algumas dificuldades, como a falta de informação sobre a data de publicação de sete dos trabalhos e a indisponibilidade ou falha no acesso a nove dos trabalhos relacionados ao tema.

Foram pesquisados no site do Instituto nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) os periódicos: *Em aberto*, no qual foram localizados seis artigos relacionados ao tema, e na série *Estado do Conhecimento – 2002*, dos 231 trabalhos relacionados, foram selecionados, a princípio, 49, ligados à formação de professores. Numa segunda seleção, escolhemos os trabalhos que apresentavam questões próximas às da pesquisa. Na Biblioteca Virtual Ana Maria Popovich, da FCC, foram encontrados dez artigos, oito dos quais relacionados ao tema da avaliação, com os seguintes temas: *concepção de avaliação, saberes sobre avaliação educacional, fatores que dificultam a prática avaliativa, avaliação do ensino e aprendizagem, avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental, análise de escala para avaliação de creche, avaliação do impacto da formação docente e avaliação do desenvolvimento na educação infantil*; apenas dois mais relacionados à pesquisa: *Regulação educacional, formação e trabalho docente*, de Olgaíses Maué⁵, e *O professor coordenador pedagógico e fragilidade da carreira docente*, de Maria José da Silva Fernandes⁶.

Por se tratar de um tema com um número significativo de pesquisas, foi delimitado um período de cinco/sete anos, de 2006 a 2012. Nas palavras de Luna (2002, p. 93):

Se a literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos quatro ou cinco anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas proposições por trás dessa afirmação. Em primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. Em

⁵ Disponível no endereço eletrônico:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>

⁶ Disponível no endereço eletrônico:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1535/1535.pdf>

segundo lugar, supõe-se que os resultados mais antigos não incorporados representem possíveis “becos sem saída”, por isto abandonados.

Foram também incluídas duas pesquisas com datas anteriores: *Por detrás das palavras... investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*, de Vera Lúcia Gaspar da Silva (dissertação defendida na UFSC, em 1993), e *Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*, de Sonia Cristina de Lima Fernandes (dissertação defendida na UFSC em 2000), por serem trabalhos realizados no âmbito das secretarias de Educação, que investigaram os processos de formação continuada.

O levantamento bibliográfico⁷ tem constituído um trabalho que exige por parte do pesquisador grande empenho em selecionar, dentre os trabalhos já realizados, os que irão contribuir para elaboração da pesquisa, pois, segundo Alves (1992, p. 55):

é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretenda trazer a expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controversas ou inconsistências quer preenchendo lacunas.

A análise da produção citada constituiu a base para esta pesquisa sobre os processos de formação descentralizada e centralizada que vêm ocorrendo nos últimos dez anos na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. As indicações deste conjunto de produções, e de cada uma em particular, serão recuperadas ao longo das análises sempre que os resultados apontarem aproximações e relações conceituais.

⁷ Cumpre recordar que o assessoramento da Biblioteca Central da UFSC foi essencial para conhecer e aprender a utilizar as possibilidades dos recursos disponíveis nos principais *sites* de busca, o que tem colaborado para o refinamento do levantamento bibliográfico e a obtenção de novos resultados.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIRETRIZES LEGAIS DE ÂMBITO NACIONAL

No entendimento de que a formação inicial representa para as profissionais da educação a base para o exercício da formação, consideramos que esta constituiria apenas um dos primeiros passos para o exercício da profissão, uma vez que a formação continuada é imprescindível ao desempenho das atividades docentes.

Nessa perspectiva, analisando a LDB 9.394/96, pudemos encontrar no artigo 62 o seguinte:

§ 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;

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

O texto da referida lei faz menção à formação inicial, à continuada e à capacitação dos profissionais do magistério; no entanto, não existe qualquer definição do que entenda por formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério. De fato, o art. 63 é do seguinte teor: Os institutos superiores de educação manterão: [...] III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a política nacional de formação inicial e continuada de profissionais do magistério nas redes públicas da educação básica para organizar em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios:

Art. 2o São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

O decreto, no princípio XI, concebe formação continuada como: “componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”; no entanto, no art. 8º § 2º, faz a seguinte referência: “as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado”.

Consideramos importante destacar que a formação continuada dos profissionais se pode constituir pelas várias modalidades a que tenham acesso, seja por sua própria iniciativa, seja por fazerem parte da política de formação assegurada por lei, oferecida pela instituição à qual estejam vinculados. Mesmo assim, continua a ser dever do Estado implantar e implementar políticas de formação em favor de todos os profissionais da educação em todos os etapas de ensino.

Compreendemos que as formações indicadas na legislação constituem-se em modalidades de formação; no entanto, há entre elas uma ampla diferença, que se estabelece especialmente por seus objetivos, pelo tempo de duração e as estratégias utilizadas. Não se pretende diferenciar cada uma delas em sua estrutura e organização, mas destacar aspectos relevantes, como bem salienta Orsolon (2001, p. 23):

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo a função de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habilitando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Ou, segundo Fusari (2009, p. 17):

Dado ao exagero de a formação contínua, durante anos, ter concentrado suas atividades na retirada dos educandos de seu local de trabalho, principalmente da escola – fato amplamente criticado em todas as avaliações realizadas – há uma forte tendência em valorizar a escola como o lócus da formação contínua.

Autor do artigo *Formação contínua de educadores na escola em outras situações*, Fusari (2009, p. 19), tece algumas reflexões acerca da formação organizada nos espaços da instituição e daquelas organizadas fora dela, chamando a atenção para o seguinte:

[...] precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por outro lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro lado, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.

Portanto, os processos de formação continuada devem contemplar esses diferentes espaços de discussão, articulados com as questões da prática pedagógica, identificadas as especificidades do trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade.

Antes de entrar propriamente no tema, tomamos emprestada de Placco e Silva (2009, p. 25) a seguinte questão: “O que é formar?”

Em pesquisa no dicionário da Língua Portuguesa⁸, encontramos para a palavra formar as seguintes significações: “dar configuração a, fabricar, fazer; tomar o aspecto a forma de; conceber; constituir; instruir; amoldar, educar; entrar em formatura; instruir-se, etc.” A palavra *formar* possui uma ampla definição; isto nos impele, portanto, a pensar em seu significado.

O sentido que é atribuído à formação de professores, segundo Abbagnano (2007, p.470):

FORMAÇÃO (ai. *Bildung*). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em

⁸ FORMAR. In: HOUAISS. Enciclopédia e Dicionário Ilustrado. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1997.

pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

Dessa forma, concebendo *formação* como processo de educação, a definição de *formação continuada* de Placco e Silva (2009, p. 27) parece conter este sentido:

[...] processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade, não se restringindo a cursos e ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Nesta perspectiva, a formação continuada adquire amplitude por evidenciar que pode abrir muitos caminhos e possibilitar aos profissionais da educação oportunidades de chegar ao desconhecido, a construir novos conhecimentos e a exercer a docência em suas maiores possibilidades, incluindo as previstas e até as imprevistas.

Placco e Silva (2009, p.30) alertam:

A secundarização de dimensões importantes do processo de formação de professores, ora na centralização da apropriação do conhecimento específico à área de atuação do professor, ora nas metodologias fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos empobrecidos em possibilidades de contribuir com a autonomia e a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento.

Segundo Fusari (2009), a *formação continuada* deve ser organizada de forma a romper com todo e qualquer tipo de padronização, incluindo várias modalidades que possam oferecer enriquecimento profissional e troca de experiências. Existe, por assim dizer, uma dependência entre formação continuada, condições inerentes

a ela e atitude dos profissionais diante de seu próprio desenvolvimento profissional, pois:

Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional: cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual - coletivo de aperfeiçoamento pessoal – profissional (FUSARI, 2009, p. 23).

Ouvir as profissionais, saber de suas dificuldades, angústias, acertos e dúvidas é imprescindível nos processos de formação. As profissionais precisam ter espaço físico/tempo para poder questionar sua prática, partilhar, estranhar, trocar ideias, estudar, buscar alternativas, fazer e desfazer. Assim:

O processo de formação não antecede a prática pedagógica e não basta o professor participar de algumas reuniões para descobrir seus limites e contradições. O processo de mudança é contínuo, uma vez que ao olhar para a própria prática descobrem-se novas possibilidades não imaginadas anteriormente. “A formação não se faz antes da mudança; faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrada nas escolas” (CLEMENTE apud NÓVOA, 1992, p. 28).

Concordamos com a ideia de *formação continuada* como uma série de ações que não podem ser apenas individuais, que precisam chegar ao coletivo, mas que, acima de tudo, têm urgência em ser priorizadas. A formação é tão importante quanto o atendimento à criança; não basta apenas a formação inicial; é preciso priorizar a formação continuada como condição de trabalho junto às crianças, ou,

ainda melhor, como realimentadora da prática pedagógica e de garantia das condições profissionais.

Para Placo e Silva (2009, p. 30), as práticas de formação docente exigem, por sua relevância, que se reconheça que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar institucional

Sob este ponto, Fusari (2009, p. 23) também indica:

Uma política de formação contínua consubstanciada em um programa composto por vários projetos, desenvolvida por uma Secretaria de Educação, delegacia de ensino e escolas, precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo. Para realizar esse tipo de programa é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógicas administrativas de formação contínua e pesquisa. Dizendo de outra maneira, algumas atividades de formação em serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Um número crescente de estudos vêm indicando as diversas denominações presentes na formação dos profissionais da educação: Marin (1995), Kramer (2005), Mezacasa (2003), Bodnar (2006), Zapelini (2007), Floriani (2008) e Lanes (2009).

Marin (1995) fez um estudo minucioso acerca dos termos utilizados: *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*. Destaca a similaridade entre os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*, pois entende que o eixo da formação está centrado na valorização do conhecimento e da educação, num processo que inclui a pesquisa, as relações e a resolução de problemas.

Para esta autora, o termo *educação continuada* representa:

uma visão mais completa e que pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla rica e potencial”, [...] “a significação fundamental do conceito de

que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Embora concordemos que o termo possa oferecer um sentido bastante significativo à formação de professores, Kramer (2005) é de opinião que ele foi legitimado em documentos oficiais; em nosso contexto, portanto, este termo está “consagrado pela lei”.

Sendo assim, consideramos importante enfatizar que as diversas modalidades de formação podem incluir: seminários, congressos e simpósios, por oportunizarem aos profissionais o acesso a informações pertinentes à área e por poderem se configurar em possíveis caminhos para a busca de novas alternativas para o trabalho que realizam. O mesmo se pode dizer dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, os quais, de nosso ponto de vista, fazem parte da formação, colaboram com o aperfeiçoamento profissional, apesar de cada uma dessas modalidades possuir objetivos que em muito se diferenciam.

Existem diferenças pontuais nas modalidades de formação continuada apresentadas nos documentos oficiais; por isso, é preciso considerar que tais modalidades não substituem a formação continuada em serviço.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

2.1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

Com o intuito de reconstituir a trajetória da formação continuada dos profissionais da educação infantil em Florianópolis, registramos, de forma breve, o percurso realizado na área nestes 30 anos de atendimento às crianças. A intenção é oferecer uma visão geral do percurso que, embora sendo muito rico, não é objeto desta pesquisa, uma vez que outros estudos já se debruçaram sobre esta questão. Vale destacar que as informações contidas neste texto são fruto da consulta à documentação⁹ disponível nos arquivos da DEI, dos relatos a partir das conversas com as assessoras e diretorias da SME. Portanto, não sendo objetivo deste trabalho apresentar um relatório, ainda que sucinto, de todas as atividades de formação aos profissionais da educação infantil, limitamos a destacar a formação continuada oferecida pela DEI nas duas últimas gestões – 2005-2008 e 2009-2012.

No decorrer da história da educação infantil, o atendimento as crianças de zero a seis anos apresentou como características o caráter higienista, compensatório, assistencial e/ou preparatório para o ensino fundamental; no entanto, nas últimas décadas, a área vem passando por uma série de mudanças, fruto dos movimentos realizados por alguns dos segmentos sociais e da luta da classe trabalhadora, especialmente feminina, por creches e pela melhoria da qualidade do ensino.

Em meados da década de 1970, o atendimento em creches e pré-escolas, em âmbito nacional, foi marcado pela atuação da assistência social, através da criação do Projeto Casulo pela antiga LBA¹⁰. No texto publicado aparecem claramente suas intenções assistenciais:

[...] pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda *per capita*,

⁹ Particularmente relativo a comemoração dos 30 anos da educação infantil na rede municipal de Florianópolis, folder, site da SME disponível até 2012: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=historico+da+educacao+infantil+e+atendimento&menu=9>

¹⁰ Legião Brasileira de Assistência.

vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”, dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de “atos antissociais, fato notório nas cidades que se industrializam” (VIEIRA, 1986 apud KULHMANN, 2002, p. 255-256)

Acompanhando o movimento realizado em âmbito nacional, em 1976 foi iniciado o trabalho na educação infantil em Florianópolis. Mantendo o caráter assistencial e compensatório, uma equipe de assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social identificou em Florianópolis as comunidades de maior carência social e econômica para desenvolver um projeto-piloto em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Companhia de Melhoramentos da Capital (Comcap), que financiavam o programa de atendimento, dando início a três unidades com capacidade de atendimento a 240 crianças em período parcial: o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, a primeira instituição a realizar o atendimento à educação infantil, funcionava na capelinha da comunidade de mesmo nome, atendendo a cerca de 120 crianças em período parcial, hoje denominada Creche Professora Maria Barreiros; o NEI Rio Vermelho, atualmente NEI São João Batista e o antigo NEI Alto Ribeirão, mais tarde incorporado pela Creche Caetana Marcelina Dias.

As professoras eram chamadas de tias; as turmas ou grupos, identificados como jardim I e II e pré. Sob influência dos jardins de infância de Frederico Froebel, as crianças utilizavam uniforme/padronizado, passando ideia de igualdade. O trabalho realizado baseava-se nas vivências espontâneas da criança - datas

comemorativas e temas relacionados à higiene, saúde e alimentação. A LBA fornecia apoio técnico com materiais preparados para a professora realizar seu trabalho – projeto Casulo.

Para muitas das crianças, a pré-escola era o local onde tinham o primeiro contato com a literatura infantil e brinquedos industrializados.

O levantamento realizado pelas assistentes e a reivindicação das comunidades serviram de base para a implantação de novas unidades de educação infantil. A crescente urbanização e a gradativa entrada da mulher no mercado de trabalho favoreceram de forma significativa a busca por um espaço em que a criança pudesse ficar enquanto a mãe trabalhava fora.

O País, nesta época e neste cenário, passava por muitas transformações - sociais, políticas e econômicas -, de acordo com Kulhmann Jr. (2000, p. 11):

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

Nesse contexto, em Florianópolis, no período de 1976 a 1984, a expansão do atendimento chegou a atingir cerca de 1.900 crianças em 22 unidades em todo o município.

Durante esse período, o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar, além do caráter assistencial e compensatório, possuía o caráter de preparação para o ensino fundamental, com ampla divulgação de exercícios de repetição e coordenação motora, pois se acreditava que, dessa forma, se forneceriam às crianças os elementos ou as habilidades necessárias para diminuir o fracasso escolar nas séries iniciais.

Como visto, a pré-escola não tinha objetivos próprios, mas a função essencial de preparar os alunos para os anos posteriores na escola primária.

Em 1985, a Secretaria de Educação foi desvinculada da Secretaria de Assistência e Saúde, criando-se a Divisão de Educação Infantil. No mesmo ano, foi implantada a educação física na educação infantil, com a perspectiva de um trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades de coordenação motora.

Em nível nacional, o Ministério da Educação lançou o Programa de educação pré-escolar (Proepre), com capacitação dos professores com cursos e materiais para assessorar o professor no desenvolvimento das atividades junto às crianças, com indicações baseadas na teoria do desenvolvimento postulada por Jean Piaget na Teoria do Construtivismo. Em Florianópolis, a equipe da divisão de educação pré-escolar realizou estudos e formulou o Programa de educação pré-escolar para orientar a prática pedagógica dos professores.

De forma geral, fez-se uma leitura bastante aligeirada da teoria construtivista, que acabou por transformar em prática pedagógica os experimentos utilizados por Piaget. O método baseava-se no respeito ao ritmo próprio da criança, na exploração e manipulação dos objetos e no planejamento de atividades, considerando as fases do desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e intuitivo em seus aspectos: afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor.

Neste período, era evidente a separação entre pré-escola e ensino fundamental. Havia um movimento intenso de combate ao período preparatório, assim como se condenava do uso do lápis, negando qualquer possibilidade de alfabetização.

A ausência de clareza sobre a teoria fez com que o espontaneísmo substituísse as práticas mais tradicionais, esvaziando a pré-escola de conteúdo; havia certo constrangimento por parte das professoras em assumir a prática construída anteriormente.

Na década de 80, dois fatos importantes merecem destaque no que diz respeito ao reconhecimento legal pelos direitos das crianças. Em 1988, com a Constituição Federal, a educação infantil passa a ser direito da criança, dever do Estado e opção da família. Com a aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças em 1989 pela Organização das Nações Unidas, os países signatários se comprometem a considerar a criança sujeito de direitos.

Segundo Kulhmann Jr. (2000, p. 06):

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Logo em seguida, em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi determinada a criação de no mínimo um conselho tutelar em cada município e região administrativa do Distrito Federal, concebido como “órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”¹¹.

No mesmo ano, 1990, uma parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Roberto Marinho lançou o projeto *Menino quem foi teu mestre*, amplamente divulgado em todo o Brasil em cadernos e vídeos que serviram de suporte às reuniões de estudo e debate. Organizado em dois volumes, retoma a preparação para o ensino fundamental refletida no uso das palavras utilizadas no texto: aluno, aprendizagem, sala de aula, espaço escolar e a função social da escrita, utilizando como referência os conceitos elaborados a partir dos estudos realizados pela professora Emília Ferreiro sobre a alfabetização. O novo enfoque metodológico questiona o construtivismo e indica que a construção do conhecimento necessita de algo mais que a exploração e manipulação da criança sobre o objeto. Inaugurou o modelo sociointeracionista, que concebe a aprendizagem da criança como processo de interação e mediação daquele que é mais experiente, aprendendo por meio das relações que estabelece.

Em âmbito municipal, em 1994, na gestão da frente popular¹², foi instaurado o Movimento de reorientação curricular da educação

¹¹ Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

¹² Neste período, 1993-1996, o governo da cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, estava a cargo da Frente Popular, composta por nove partidos (PPS, PT, PSDB, PCdoB, PV, PSB, MSR e PDT). Este

realizado no governo da frente popular (MRC), que, segundo Fernandes (2000, p. 06):

[...] teve como objetivo a discussão e reformulação do currículo, e pretendia “clarear os pressupostos que fundamentam a prática do educador, revelando suas riquezas e limitações”. As matrizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica. As ações constituidoras do MRC foram os grupos de estudos; as consultorias; os grupos de formação; os seminários; os ciclos de debates e palestras; as publicações; os projetos das escolas; as reuniões pedagógicas; as oficinas e o trabalho por micro-regiões. Havia a pretensão de que a relação teoria e prática fosse o “princípio fundamental do movimento [do MRC] em todas as instâncias”.

Salienta a autora que este período foi rico em publicações, que resultaram do intenso diálogo e das discussões realizadas a partir dos espaços de formação constituídos, as quais favoreceram a troca de experiências e a reflexão articulada entre teoria e prática educativa. A Proposta Curricular publicada pela SME no MRC é a síntese das produções realizadas durante este amplo período pelos grupos de formação sobre a organização do tempo e do espaço oferecidos às crianças nas UEs, sobre o papel da brincadeira nesta etapa de vida e a rotina das instituições, que passou a receber novo olhar. A organização e estruturação de espaços temáticos, conhecidos como “cantos¹³”, foram

governo, em seu programa de ação, comprometeu-se a lutar pelos direitos básicos do cidadão à saúde, ao trabalho, à educação, à cultura e ao lazer. As prioridades referentes à educação, colocadas neste programa de ação, foram: 1) nenhuma criança fora da escola; 2) construção de uma nova qualidade de ensino; 3) democratizar a educação e 4) financiamento da educação.

¹³ De acordo com a Proposta Curricular da época “os cantos são espaços diferenciados organizados na sala de aula (expressão utilizada na época) utilizados para diferentes situações de trabalho, favorecem a mobilidade e iniciativa das crianças, promovem a realização das atividades de forma coletiva e organizada, possibilitando a exploração e a descoberta”. (FLORIANÓPOLIS, 1996)

bastante utilizados; a prática do registro passou a ser difundida como elemento relevante para o planejamento das ações e avaliação das crianças. Prevalece a ideia de que o espaço da Educação Infantil deve ser um ambiente alfabetizador e que estimule a leitura e a escrita através da sua utilização no cotidiano (FLORIANÓPOLIS, 1996)¹⁴

Em 1995, o MEC lança, para o atendimento em creches, critérios de respeito aos direitos fundamentais das crianças¹⁵. Este documento demarca critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, ligados diretamente ao atendimento das crianças e à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento governamentais e não-governamentais. Os elementos apresentados no documento são bastante significativos para efeito de implementação e reflexão do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, uma vez que estabelecem critérios para políticas e programas de atendimento em creches, definidos a partir dos direitos fundamentais das crianças, assim descritos:

- nossas crianças têm direito à atenção individual;
- nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- as crianças têm direito a expressar seus sentimentos;

¹⁴ Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996.

¹⁵ Disponível no endereço eletrônico:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> verificar se consta na bibliografia

- nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicados em 1999 pelo MEC, tiveram sua versão preliminar apresentada a diferentes profissionais da área, ligados a universidades, secretarias de educação, incluindo pesquisadores do GT Educação da Criança de zero a seis anos de idade, convidados para emitir seus pareceres sobre o documento, o que demarcou um momento histórico e decisivo na elaboração de documentos que serviriam de referência ao trabalho realizado em todo o País (CERISARA, 2003, p. 19-21).

Em meio às discussões de acordo com Cerisara (2003, p. 20),

foi-se percebendo uma diversidade de opiniões que revelaram diferentes olhares da área ainda tão recente e com diferenças regionais tão marcantes. [...] muito havia por ser discutido e debatido [...] estávamos diante de um documento que traria consequências inevitáveis para as crianças menores de seis anos frequentadoras de creche e pré-escolas públicas [...] nós pesquisadores tínhamos [...] uma tarefa importante, a de contribuir para que o documento fosse representativo das concepções mais recentes da área e que viessem a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado.

Embora o tempo de análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não tenha possibilitado aprofundar muitos aspectos contidos no texto, “chegaram até o MEC 230 pareceres”, que “incluíram a participação de pesquisadores e pesquisadoras com importante papel na área da educação infantil pela sua produção expressiva e relevante” (CERISARA, 2003, p. 22).

Dentre os diversos aspectos indicados pelos pareceres à versão preliminar do documento, o que concentra “maior consenso” reside no fato de a “educação infantil ser tratada como ensino”, portanto pautada no modelo do ensino fundamental, utilizando inclusive “terminologias

de níveis posteriores”, o que evidencia a “ ideia de escolarização”. Segundo análise dos pareceres, a concepção de criança é “abstrata e reducionista”, contrariando a concepção de construção histórico-social, pois, em sua avaliação, desconsideram seus direitos. O referencial teórico apresentado no documento, segundo os pareceres, considerado “o viés psicologizante e cognitivista, aponta para a adoção precoce do modelo ensino aprendizagem tradicional”, pois desconsidera o diálogo com outras áreas do conhecimento como: a antropologia, a sociologia, a filosofia, a história (CERISARA, 2003, p. 28-31).

A pesquisadora adverte: “Mesmo tendo sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, o RCNEI continua” representando uma “ruptura com as produções com o que vinha sendo discutido e defendido acerca das especificidades da educação infantil”. Segundo sua análise, não havia maturidade suficiente para a produção de um documento único para todas as instituições do País, uma vez que os pareceres revelam que a ausência não estava na falta de um documento, mas na necessidade de produzir conhecimentos que consolidassem a especificidade da área. (CERISARA, 2003, p. 43 - 44).

Na pesquisa realizada por Zapelini¹⁶(2007, p. 69), é possível verificar a influência que tais documentos exerceram sobre as temáticas das formações centralizadas realizadas na rede municipal. Indica a autora:

Na análise feita sobre as políticas de formação continuada da Educação Infantil de Florianópolis, nota-se que na primeira fase, de 1997 a 2000, o movimento de Reorganização Didática foi pensado em meio às discussões de elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, o que influenciou fortemente as estratégias de formação quanto aos temas abordados. Entretanto, este movimento já havia sido iniciado na gestão anterior (1993 a 1996), o que aponta para a cisão entre uma gestão e outra, desconsiderando as iniciativas já implementadas. Neste período, a política volta-se para um perfil de formação tradicional, centralizado nos gabinetes e tendo como referência os documentos

¹⁶ Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores. Dissertação de mestrado, UFSC, 2007.

oficiais da política nacional, distanciados dos contextos das instituições. As estratégias estiveram pautadas em cursos de poucas horas, com temáticas variadas, sem ter a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos .

No ano de 1999, a Resolução CEB¹⁷ n. 1 do Conselho Nacional de Educação institui diretrizes para a educação infantil. Orienta as propostas pedagógicas, a preocupação em promover uma mudança estrutural e conceitual, para que cada profissional participe de forma mais efetiva, incorporando princípios norteadores respeitando a infância como tempo de direitos.

Pela discussão organizada pela Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, das “Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil” com a professora Eloisa Candal Rocha no ano de 2000, os profissionais da rede elegeram como princípios norteadores: a) criança como sujeito social de direitos; b) o trabalho realizado com as crianças deve considerá-la em suas múltiplas dimensões; c) maior participação das famílias na educação infantil; d) pedagogia para a infância, que amplia a visão da infância para além dos 6 anos. Reafirmam-se as especificidades no atendimento às crianças de zero a seis anos, tendo como eixos básicos, o cuidado e a educação, e como funções indissociáveis e complementares, a ação da família. Desse processo de discussão que teve por finalidade “a continuidade e a definição de diretrizes de ação pedagógica” para as unidades de educativas da rede pública do município resultou a elaboração dos Princípios Pedagógicos para Educação Infantil Municipal. (ROCHA, 2000)

Em 2002, a Resolução 001 do Conselho Municipal de Educação estabelece normas para a educação infantil em todo o município de Florianópolis em instituições públicas, particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. A resolução demarca critérios que estabelecem a finalidade da educação infantil: criança sujeito de direitos; suas múltiplas dimensões humanas; eixos: educar e cuidar: proposta pedagógica; a organização dos grupos: número de crianças, idade, número de profissionais e faixa etária; recursos humanos e formação necessária; espaço, instalações e equipamentos; criação e autorização de funcionamento; finalmente, o papel do supervisor.

¹⁷ Câmara da Educação Básica.

É nesta gestão que as formações descentralizadas passam a acontecer:

O processo de descentralização diz respeito a uma política voltada a possibilitar que cada instituição educativa possa promover sua formação continuada, “tendo em vista a diversidade de ações e realidades que permeiam o cotidiano da educação infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2003, p. 2).

Difere-se, assim, das formações centralizadas que o Departamento dispõe para as unidades educativas, privilegiando temas amplos que possam abarcar todas as necessidades das unidades, sem preocupar-se com aquilo que é específico e contextual (ZAPELINI, 2007, p. 31).

Em 2000 são publicados os cadernos: Educação infantil uma necessidade social e Síntese da qualificação da educação infantil, em 2003, o caderno *Subsídios* para a reorganização didática da educação básica municipal e no ano seguinte 2004, , é publicado o caderno de formação: Formação em serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas, todos com o mesmo objetivo, de apresentar a síntese das formações organizadas no período.

Destacamos, no ano de 2004, que todos os professores que atuavam na rede de educação infantil possuíam formação mínima em magistério¹⁸, tendo a SME firmado convênios com a UDESC e uma empresa particular para promover a formação em pedagogia e em magistério para os profissionais.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da busca realizada nos arquivos da SME, foram identificados diversos documentos que indicam várias informações sobre a formação continuada centralizada, diretamente organizada pela Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Educação Infantil (SME/DEI) e a formação descentralizada, promovida no âmbito das unidades educativas: planejamentos anuais, avaliações semestrais e/ou

¹⁸ Informação obtida em entrevista com o Diretor da DAE, em 11 mai. 2013.

anuais, cadernos de registros, avaliações realizadas pelos participantes, *folders*, organograma dos cursos, enfim, muitos documentos que serviram para sistematizar um panorama geral das formações realizadas neste período. No entanto, as dificuldades já apontadas na introdução deste trabalho podem, em alguns casos, denunciar a pouca exatidão encontrada na busca documental.

A título de informação, destacamos alguns aspectos que, embora não mereçam maior aprofundamento e discussão, apresentam as concepções que configuram as gestões compreendidas entre os anos 2005-2008 e 2009-2012.

Logo no início da gestão em 2005, o DEI¹⁹ apresentou, em relação ao trabalho na educação infantil do município, a seguinte missão:

- Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas.
- Promover Educação Infantil de qualidade, considerando-a como primeira etapa da Educação Básica; expandindo gradativamente a oferta de vagas, promovendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2005, texto digitalizado).

Foram definidas como diretrizes da educação infantil:

- educação infantil das crianças de 0 a 6 anos nas Creches e Núcleos de educação infantil como 1 etapa da Educação básica;
- indissociabilidade do cuidar e educar
- complementaridade entre as ações da família e das creches e NEIs;
- criança de 0 a 6 anos como sujeito de direitos, ser humano completo em processo de desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2005, texto digitalizado).

¹⁹ Na primeira gestão da administração Dário Berger, utilizamos o artigo masculino “o DEI”, identificando o Departamento de Educação Infantil; na segunda gestão, após reorganização da SME, indicaremos “a DEI” como Diretoria de Educação Infantil.

Da mesma maneira, foram estabelecidos os seguintes princípios da formação permanente:

- Busca permanente pela articulação teórico-prática como uma ação consciente e transformadora do trabalho educativo pedagógico, através do compartilhamento dos diferentes saberes.
- A criança de zero a seis anos como foco principal da reflexão do trabalho educativo pedagógico.
- A valorização da prática dialógica pautada no respeito à diversidade e provisoriedade do conhecimento, ou seja, ética profissional (FLORIANÓPOLIS, 2005, texto digitalizado).

Em levantamento realizado pela DEI no primeiro ano de gestão 2005, foi encaminhada às unidades pesquisa que atingia todos os segmentos de profissionais. Entre as questões, havia, em relação à formação centralizada e descentralizada, a solicitação de que todos avaliassem a formação dentro dos critérios constantes no quadro 1.

Quadro 1 - Avaliação da formação continuada centralizada e descentralizada junto às unidades educativas

2005	FORMAÇÃO CENTRALIZADA	FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA
Boa qualidade	21	21
Má qualidade	00	00
Suficiente	02	03
Não suficiente	42	36
Não responderam	01	03

Fonte: Diretoria de Educação Infantil (2005). Pesquisa nº 1.²⁰

A iniciativa de obter informações dos profissionais a respeito dos processos formativos que vinham acontecendo na rede constituiu um recurso de relevante importância na formulação da política de formação; no entanto, no instrumento utilizado, os critérios estabelecidos deixam margem a muitas interpretações, uma vez que a boa e a má qualidade parecem indicar objetivamente a percepção dos profissionais a respeito da qualidade da formação; porém, os critérios permitem muitas

²⁰ Pesquisa realizada pela Diretoria de Educação Infantil – DEI, realizada nas unidades educativas de educação infantil em 2005. Documento impresso.

interpretações que impedem extrair maiores informações sobre a formação, pois podem estar relacionados: ao tempo de formação, ao conteúdo, às modalidades utilizadas; dão margem, enfim, a muitas interpretações, impedindo a aproximação de dados que de fato pudessem colaborar com informações a serem consideradas na implementação de ações relativas a formação continuada.

A formação descentralizada, com ônus, que já vinha da gestão anterior, desde 2003, aconteceu ainda nos anos de 2005 e 2006, sendo o valor de R\$ 450,00 para as UES com mais de quatro salas, e de R\$ 250,00 para as com três salas. Os projetos elaborados pelas Unidades Educativas passavam pela análise e avaliação da equipe do DEI, buscando qualificar ainda mais esta formação. Em 2006, esse departamento orienta para que estes projetos sigam os princípios de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e os princípios do plano de trabalho do DEI.

O DEI manteve sob sua coordenação a formação de todos os segmentos de profissionais que atuam na educação infantil, tendo mantido os grupos específicos de diretores, supervisores e professores de educação física, antes designados, grupos de assessoramento (gestão anterior), incluindo os coordenadores pedagógicos e/ou administrativo das instituições conveniadas.

Com o objetivo de normatizar as formações realizadas, a SME publica a Portaria nº 62, em 10 ago. 2005, que estabelece orientações e critérios para a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas. Indica, no art. 2º, como modalidades de formação, eventos como: cursos, treinamentos, fóruns, congressos, seminários, simpósios, encontros, jornadas e oficinas. No art. 4º estabelece que serão expedidos e registrados os certificados autorizados pelos diretores de departamento e/ou secretário municipal de Educação, com carga horária mínima de oito horas.

O art. 3º da referida portaria destaca: “Atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente de trabalho (conselhos de classe, reuniões administrativas, pedagógicas e outras), não são consideradas eventos para fins específicos de certificação”.

A intenção de formalizar os processos de formação através da portaria fica evidente quando, em seu art. 6º, define:

A emissão e registro de certificados dos eventos promovidos pelas unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino dar-se-á mediante envio do projeto, anteriormente à data de início do mesmo, ao respectivo Departamento de Educação, para análise e parecer.

Parágrafo único: A autorização para expedição e registro de certificados deverá ser encaminhada à Coordenadoria de Eventos, anteriormente à data de início do evento, para que o(s) coordenador(es) /organizador(es) receba(m) as orientações acerca dos procedimentos básicos de: controle de frequência, identificação dos palestrantes, conteúdo programático, cronograma e carga horária (FLORIANÓPOLIS, 2005).

Nos anos de 2005 e 2006 aconteceram os encontros regionalizados de educação infantil com: mesas redondas, oficinas, apresentações culturais, relatos de experiência, palestras e socialização de pesquisas. As unidades foram agrupadas em cinco regiões: norte, sul, leste, centro e continente, para facilitar a organização do evento e oportunizar a participação do maior número de profissionais. Com duração de um ou dois dias, oportunizava-se a socialização dos trabalhos realizados nas unidades educativas e instituições conveniadas à rede. Esta modalidade de formação, que já havia acontecido nas gestões anteriores, mas em outro formato de organização, aconteceu apenas nesses dois anos, pois, de acordo com a avaliação realizada pela equipe do DEI, toda a demanda que envolvia a promoção do evento (planejamento, organização realização) ficava sob total responsabilidade do departamento, em parceria com as comissões de profissionais representantes das creches, NEIS e conveniadas. Embora as avaliações tenham sido positivas por parte dos profissionais que puderam participar do evento em sua região, a falta de recursos e a enorme demanda de trabalho despendida de parte de cada um dos que participavam dos encontros levou a interromper a continuidade desta modalidade. As regiões leste e continente realizaram dois encontros, um em cada ano; as demais regiões realizaram seu primeiro encontro apenas no ano de 2006. Em todos eles, as atividades culturais envolviam a participação das crianças e todos oportunizaram a visita das famílias.

Em 2005 acontece o Seminário Municipal Diversidade Étnico-Racial: desafios na consolidação do projeto político pedagógico da rede, que resultou, mais tarde, na elaboração do Programa de Ações

Afirmativas, responsável por divulgar a legislação²¹ pertinente ao tema e promover a formação continuada dos profissionais através da realização de seminários, formações em âmbito da SME e nas unidades educativas da rede, abrindo espaço para o aprofundamento e a ampliação das discussões.

Por ocasião da comemoração do aniversário da Rede Municipal de Educação Infantil no ano de 2006, foi realizado o Seminário 30 Anos de Educação Infantil em Florianópolis nos dias 8 e 9 de agosto, com a realização de conferência, exposição de objetos que remontam à história da educação infantil e uma mesa com o tema: A educação das crianças de zero a seis anos na rede pública: muita história pra contar. Consistiu no relato da primeira diretora da DEI, primeiras professoras e crianças atendidas nas unidades e que hoje fazem parte do quadro de profissionais da SME sobre como iniciaram as atividades na educação infantil de Florianópolis trinta anos atrás.

Em 2006 aconteceu a formação das profissionais da educação infantil com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) em cursos noturnos, com encontros das 18h00 às 21h00; cada curso tinha duração de quatro encontros de 3h30, num total de 14h00 por curso, e 70h00 nos cinco cursos noturnos. Os cinco temas trabalhados foram os seguintes: na ciranda da brincadeira; quem conta um conto; gestão democrática, projeto coletivo; nossa história, nossa geografia, nossa cultura e educação ambiental.

Após o término do curso em novembro, os profissionais ou as unidades que tiveram interesse puderam desenvolver projetos dentro das temáticas estudadas e contar com a orientação dos professores ministrantes. O projeto deveria ser encaminhado ao DEI para análise e parecer; sua elaboração contava com mais horas de certificação, sendo a oportunidade de aprofundar os temas trabalhados nos cursos através da realização do projeto na própria unidade educativa.

²¹ LEI 10.639, 09/01/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências e posteriormente a LEI 11.645/2008 10/03/2008 Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena".

No segundo semestre de 2006, com o objetivo de construir o Projeto Educativo Pedagógico da RMEI, foram formados oito grupos, de aproximadamente 20 profissionais, sendo: 7 de NEIs vinculados, 46 de NEIs, 74 de creches, 29 de conveniadas, num total de 156 profissionais, em 15 encontros quinzenais, que obedeciam à seguinte metodologia de trabalho: informes, registro, reflexão ou estudo ou aprofundamento, lanche, tarefa (planejamento do próximo encontro), levantamento dos conteúdos trabalhados, avaliação através do ponto de observação (PO). Destes grupos participavam: diretores, supervisores, auxiliares de sala e auxiliares de ensino.

Os encontros iniciaram-se em 2006 e se estenderam por 2007. Os grupos inicialmente formados passaram por uma reorganização e resultaram em sete grupos de discussão dos seguintes temas: organização do tempo e do espaço; rotina e interações; linguagens na educação infantil; relações entre as unidades educativas e família; brincadeira e planejamento; registro e avaliação. Sendo a participação dos profissionais por representatividade, o envolvimento dos demais profissionais das UES deveria acontecer por meio das tarefas solicitadas aos participantes para serem trabalhadas nos encontros seguintes. Cada um dos grupos, a partir dos registros, elaborou um texto-síntese, o qual, ao final dessa formação foi encaminhada cópia ao participante e cópia de todos os registros feitos por cada um dos grupos às UEs.

Nesta primeira gestão, muitas das unidades vizinhas organizavam suas formações conjuntamente, o que pode demonstrar a intenção de aproximar as discussões e com isso oportunizar a troca de experiência entre os profissionais, considerando que algumas delas se localizavam no mesmo bairro e que, portanto, atendiam à mesma comunidade. Outra hipótese para esta estratégia poderia ter a ver com critérios de distribuição de recursos para pagamento dos ministrantes, o que colocava as UEs em posição diferentes uma das outras; a estratégia, portanto, era de juntar as unidades, como possibilidade de aumentar o valor do recurso e, conseqüentemente, poder ampliar e/ou qualificar a formação.

Ainda em 2006, aconteceu a semana nacional do livro - com palestra de literatura infanto-juvenil; contação de história por toda Florianópolis, incluindo a formação literária para os professores.

Com o objetivo de refletir, junto aos profissionais que estavam ingressando na rede, sobre o trabalho educativo pedagógico que vinha sendo realizado na rede (FLORIANÓPOLIS, 2007, mimeo), foram instituídos - grupos de formação dos profissionais novos, organizados por função, - grupos de profissionais que atuavam diretamente com as

crianças (professor, professor de educação física, professor auxiliar, auxiliar de sala, auxiliar de ensino) - e grupos com os profissionais de apoio (cozinheiras e auxiliares de serviço geral, incluindo os professores das instituições conveniadas). Com carga horária entre 16 e 12 horas, eram os seguintes temas tratados: histórico da educação infantil; princípios da educação infantil, PPP e planejamento do cotidiano. Esta formação aconteceu em todos os anos da primeira gestão do governo Dário Berger, sendo oferecida, quando necessário, no primeiro e no segundo semestre, para atingir o público de profissionais novos na rede de educação infantil. Na época esta modalidade de formação, pelo conteúdo apresentado promoveu boa repercussão entre as participantes, tendo sido solicitada pelas profissionais que trabalhavam a mais tempo na rede.

A partir do ano de 2007, não houve mais repasse de recursos para a realização das formações descentralizadas; assim, a alternativa dos projetos conjuntos entre as unidades foi bastante utilizada, pois agora, sem o recurso, ficava ainda mais difícil de contratar um profissional que se disponibilizasse a ministrar uma formação sem receber por seu trabalho.

A formação organizada pelo DEI em 2008, teve por objetivos:

aprofundar as diretrizes da educação infantil, para ampliar e qualificar o trabalho com a criança de zero a seis anos; aproximar os profissionais dos conceitos e das questões das artes, bem como para aprofundar a reflexão sobre sua implantação na prática educativo-pedagógica.
(FLORIANÓPOLIS, 2008)

Esta formação foi organizada em três modalidades²²: oficinas, cursos e conferências.

As oficinas trabalharam os seguintes temas: gravura; pintura; desenho; escultura; cerâmica; teatro de formas animadas; expressão corporal; musicalização; papel artesanal; voz; presença; imaginação: narração de histórias para crianças pequenas. Os cursos apresentaram os seguintes temas: ação pedagógica com crianças de zero a três anos na creche; formação dos profissionais novos: a educação infantil na rede municipal de Florianópolis; alfabetização e linguagem no contexto do

²² Todas essas informações estão contidas no caderno: Formação em serviço: possibilidades e perspectivas. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2008.

letramento; corpo e movimento na educação infantil; educação das relações étnico-raciais e o negro; mapeando os diferentes tipos de narrativas literárias de recepção infantil; percepção matemática na educação infantil, com a pergunta: “por onde começar”; gênero e sexualidade no cotidiano educativo; brincadeira; educação inclusiva na educação infantil; estratégias da ação pedagógica na educação infantil: planejamento, registro e avaliação; relações sociais na educação infantil; educação ambiental e estratégias da ação pedagógica na educação infantil: organização do espaço e do tempo.

As oficinas e os cursos aconteciam no período de trabalho, com carga horária de 20 horas para cada modalidade. O profissional poderia optar em participar da oficina ou do curso. A dispensa dos profissionais para participação da formação deveria ser organizada no coletivo da unidade educativa, já que só havia 20 vagas para cada uma das oficinas e 30 vagas para cada um dos cursos.

As conferências temáticas²³ foram abertas à participação de todos os profissionais, dispensando a inscrição prévia, totalizando 15 horas de formação no período noturno. Foram temas das conferências: diretrizes educativas para educação infantil; ação pedagógica com crianças de zero a três anos em creches; orientações metodológicas da ação pedagógica; artes e expressões; linguagem e letramento; corpo e movimento.

Nesta gestão, boa parte das unidades educativas, como ação de formação continuada, realizava grupos de estudo, em sua maioria, no período de trabalho, embora algumas delas, no próprio projeto enviado à DEI, salientassem sua preocupação na organização do atendimento às crianças, sobretudo no grupo das menores. Algumas organizavam os grupos valendo-se da presença do professor de educação física ou, na impossibilidade de efetivar o encontro, seja pela ausência de profissionais ou por outras questões, alteravam o cronograma. A maior parte realizava os encontros a cada quinze dias, em grupos mistos²⁴ de profissionais, com aproximadamente 1 hora, tendo como metodologia: estudos de textos; discussão e registro. Em poucas UEs esta organização se diferencia. É possível encontrar comissões para a elaboração e a realização dos projetos coletivos, que também envolviam momentos de formação.

A formação dos supervisores que atuavam na educação infantil em 2008, através do projeto de formação “*Fazer, ver e dizer: dando*

²³ Encontram-se publicadas nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil publicadas em 2010.

²⁴ Todos os profissionais da unidade participam: quadro civil e magistério.

visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil”²⁵, passou a utilizar uma nova organização dos grupo dos supervisores - por região -, com a modalidade de encontros mensais, com abordagem de um tema - socialização de trabalho realizado na Unidade Educativa -, culminando com seminário e debate no grande grupo. Esta organização deu maior visibilidade ao trabalho realizado na prática (FLORIANÓPOLIS, 2008 mimeo).

Nesta primeira gestão, podemos perceber que muitas das estratégias de formação da gestão anterior foram “aproveitadas” nos primeiros anos de seu mandato, a exemplo das mostras educativas e da disponibilidade de recursos para a realização da formação descentralizada nas UES. Gradativamente, estas modalidades de formação foram sendo substituídas por outras, que incluíram certa diversidade de temas, focando na relação teoria e prática, com o objetivo de retomar os princípios da Educação Infantil.

O distanciamento dos processos de formação iniciados na gestão anterior, portanto, no decorrer dos anos da gestão Dário Berger, vão tomando uma proporção cada vez maior. Segundo evidenciam estudos realizados anteriormente a esta pesquisa, Barcelos (2000) Fernandes (2000), Floriani (2008), Rodrigues (2009), Silva (2011), Waltrick (2008), Zapelini (2007), a descontinuidade nas políticas de formação é fator característico de muitas das gestões municipais que, interessadas em realizar seus próprios objetivos de governo, desconsideram o trabalho anteriormente realizado.

As pesquisas realizadas por Kramer (2005, p. 119 -120) revelam que já se incorporou que “a cada nova administração, tudo comece do zero, ignorando as ações e conquistas da gestão anterior”. O que, a princípio, poderia ser entendido como desconhecimento da trajetória da educação infantil, revela, no entanto, que “não há a ideia de uma história que se constrói por sujeitos coletivos que dialogam com aqueles que o antecederam”; neste caso, “o indivíduo se sobrepõe ao coletivo”.

De qualquer forma, embora no início da gestão se mantenham algumas das modalidades de formação, a ruptura e a descontinuidade acabam se tornando inevitáveis, mesmo porque inúmeros fatores interferem na continuidade da políticas implantadas anteriormente, seja porque as gestões elegem objetivos distintos, seja porque a política de formação nos municípios está subordinada a critérios e recursos

²⁵ Para maiores informações, ver síntese das discussões formação - supervisor@s-2008 “Fazer, ver e dizer: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil”.

disponibilizados pelo governo federal. O certo é que esta marca tem estado presente em muitas, senão na maioria das proposições de formação continuada realizadas no País.

Em nível nacional, retomam-se as orientações dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, mais conhecido como documento das carinhas, reeditado em 2009, demarcando que, embora muitos anos tivessem passado de sua primeira publicação, os critérios e orientações continuavam atuais, dadas as contribuições do documento frente à diversidade da realidade da educação infantil encontrada no País.

Neste mesmo ano, na rede municipal, consta na avaliação da DEI, que a formação das professoras não foi realizada por dois motivos: primeiro, a não-publicação dos documentos sobre as diretrizes educacionais pedagógicas; segundo, em virtude da alteração no calendário letivo, em função da greve quando as RPs²⁶ foram transferidas para o período noturno em diferentes dias e para os sábados, inviabilizando a regionalização. (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Segundo demonstram os documentos localizados, uma das dificuldades encontradas pela SME/DEI para organizar a formação dos profissionais da educação infantil diz respeito à sua saída em horário de trabalho, em respeito à garantia de atendimento às crianças. Consta, no documento de avaliação da DEI, a seguinte indagação: “com o grande número de profissionais da área, aproximadamente 2000, qual a estratégia mais adequada?” (FLORIANÓPOLIS, 2009)²⁷.

Kramer (2005, p. 112–113) indica, em sua pesquisa, que a expansão das redes municipais e o crescente aumento das matrículas na educação infantil é com frequência utilizada como argumento para não-realização de projetos de formação de profissionais; adverte, todavia, que o contrário também acontece, ou seja, o pequeno número de profissionais serve igualmente de argumento para justificar a inexistência desses projetos. A autora, por isso, reforça que “a realização de projetos de formação é uma questão de vontade política (ou falta dela) e de destinação de recursos para concretizá-las”. Essa “vontade política”, na verdade, expressa “a concepção de formação, de educação e de educação infantil que se tem”.

²⁶ Reuniões pedagógicas.

²⁷ Ver anexo F, quadro profissionais da rede.

Embora não tendo acontecido a formação centralizada das professoras de educação infantil²⁸, foram mantidas as formações com os demais segmentos: 8 horas de formação com diretores; 20 horas de formação com diretores e supervisores; 20 horas de formação com os professores de educação física; 92 horas de formação com as coordenadoras das instituições conveniadas e 32 horas com profissionais da rede conveniada. A partir deste ano, a formação das instituições conveniadas passou a ser organizada por regiões e destinada apenas aos seus profissionais, por se considerar que estas instituições guardavam, em seu atendimento, características diferentes do trabalho realizado nas unidades da rede, por desenvolverem projetos sociais que abrangiam outros segmentos, outras faixas etárias que se situavam além da finalidade educativa.

Em relação à expansão e ao crescimento da rede, a educação infantil no município é atualmente responsável pelo atendimento direto de 11.398 crianças de zero a cinco anos nas creches e NEIs da RMEI²⁹. A rede municipal conta com 51 creches 23 NEIs, 9 NEIs vinculados e 18 instituições conveniadas, somando cerca de 13.150 crianças, o que corresponde a 18,8% das crianças de zero a três anos e 80,8% das crianças de quatro e cinco anos³⁰. Cumpre salientar, ainda, que as 18 instituições conveniadas³¹ recebem da SME o repasse de recurso para compra de alimentação e manutenção do espaço; a algumas também são cedidos profissionais contratados pelo município. Segundo dados da PMF/SME/DAE, em 2013 havia 3.142 profissionais atuando na educação infantil, dos quais 1.162 como auxiliares de sala, o segmento com maior número de profissionais.

A Secretaria Municipal Educação fornece os dados do Movimento Mensal relativos à matrícula das crianças na Rede de Educação Infantil, em setembro de 2012 (Quadro 2).

²⁸ Incluem-se as auxiliares de sala, que também não foram contempladas com a formação centralizada, mas exercem atividade docente, embora não façam parte do quadro do magistério.

²⁹ Movimento mensal setembro de 2012.

³⁰ Dados obtidos a partir da Síntese do atendimento na rede municipal de ensino de Florianópolis /set. 2012 - Gerência de Informações Educacionais – Geinfe).

³¹ Dados referentes a 2010 retirados da apresentação realizada no Município da Palhoça em 2011.

Quadro 2 - Movimento Mensal de matrícula na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis

Unidade escolar	Nº de salas	Nº de turmas	Nº de crianças período/ parcial	Nº de crianças período/integral	Nº de crianças atendidas no total	Vagas em aberto	Total de vagas oferecidas na RME
Creches	347	348	434	6.310	6.744	54	6.798
NEIs	131	207	3030	1009	4039	138	4177
NEIs Vinculados	16	18	140	270	410	13	423
Total geral da Educação Infantil	194	573	3604	7589	11193	205	11398

Fonte: SME/ DIOBE³²/ GEINFE³³ (2012).

Nas unidades educativas da Rede Municipal de Florianópolis, a organização do atendimento das crianças em creches e núcleos de educação infantil não corresponde à organização por idade, como indicado na LDB, que determina para a creche o atendimento de crianças de zero a três anos e, para a pré-escola, de quatro a cinco anos. No município de Florianópolis, tanto as creches quanto os NEIs podem atender a crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. O que define a idade para o atendimento nas UES são os aspectos relacionados à estrutura física do espaço. Inicialmente apenas as creches ofereciam atendimento em período integral nos NEIs, o atendimento acontecia somente em período parcial; no entanto, atualmente a maioria do atendimento às crianças tanto nas creches como nos NEIs é realizado em período integral³⁴ como se pode observar nos dados do movimento escolar apresentado no quadro 2. A forma como a SME organiza as informações no movimento mensal impossibilita identificar o número real de crianças atendidas na faixa etária compreendida entre zero e três anos e entre quatro e cinco anos.

Os dados obtidos através do IBGE e do CENSO escolar apresentados nos quadros e gráficos que seguem, (quadros 3 e 4; gráficos 1 e 2) demonstram que a população de crianças de 0 a 3 anos

³² Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando.

³³ Gerência de Informações Educacionais.

³⁴ O horário de atendimento integral acontece das 7:00 às 19:00 horas e o período parcial das 7:00 às 13:00 horas e das 13:00 às 19:00 horas.

que frequentava creche ou escola ³⁵ neste mesmo ano, 2010 era superior ao número de crianças da população de 4 a 5 anos no município de Florianópolis.

Quadro 3 - População de crianças no município de Florianópolis de zero a três anos

Localidade	População residente de 0 a 3 anos	População que frequentava escola ou creche de 0 a 3 anos
Brasil	10.938914	2.575954
Santa Catarina	322.698	111.404
Florianópolis	18.626	8.856

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Quadro 4 - População de crianças no município de Florianópolis de quatro e cinco anos

Localidade	População residente de 4 a 5 anos	População que frequentava escola ou creche de 4 a 5 anos
Brasil	5.801.583	4.647.011
Santa Catarina	169.515	135.705
Florianópolis	9.385	8.195

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

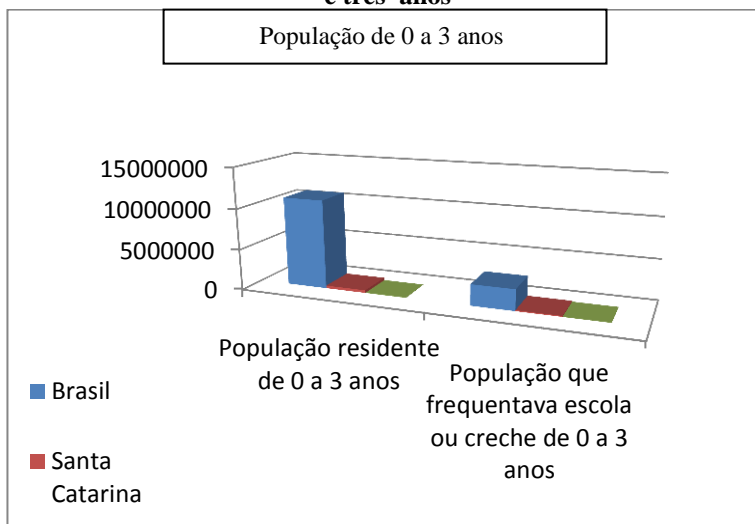
Os gráficos 1, 2 e 3 dão maior visibilidade a população de crianças na faixa etária de zero e três anos, quatro e cinco anos e seis anos no Brasil, em Santa Catarina e em Florianópolis, que frequentam creche ou escola.

De acordo com dados, apresentados pela SME³⁶, no ano de 2010 a rede municipal de Florianópolis atendeu cerca de 43,8% da população de zero e três anos e 99,5% da população de quatro e cinco anos. Caso o crescimento da população de zero e três anos se mantenha no mesmo ritmo, a demanda sem atendimento na mesma faixa etária continuará ultrapassando os 50% .

³⁵ Termo utilizado pelo IBGE.

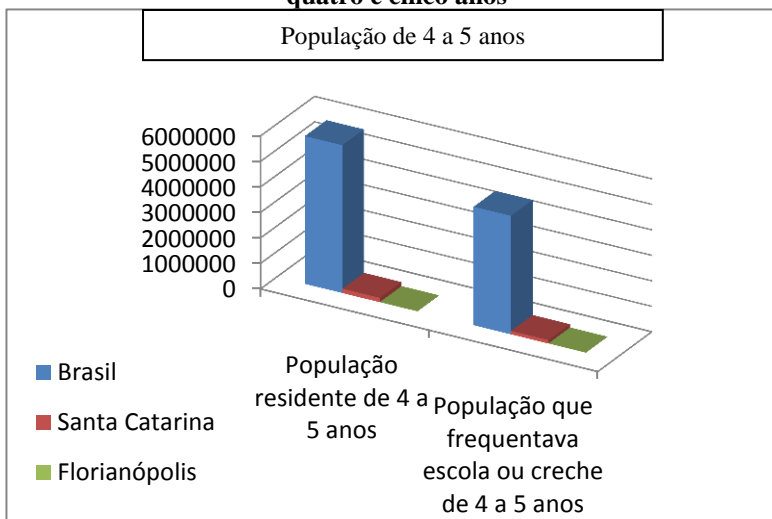
³⁶ Dados apresentados no Fórum regional de educação infantil da grande Florianópolis, I Seminário 2012, Currículo na educação infantil realizado no município de Palhoça.

Gráfico 1 - População de crianças no município de Florianópolis de zero e três anos



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

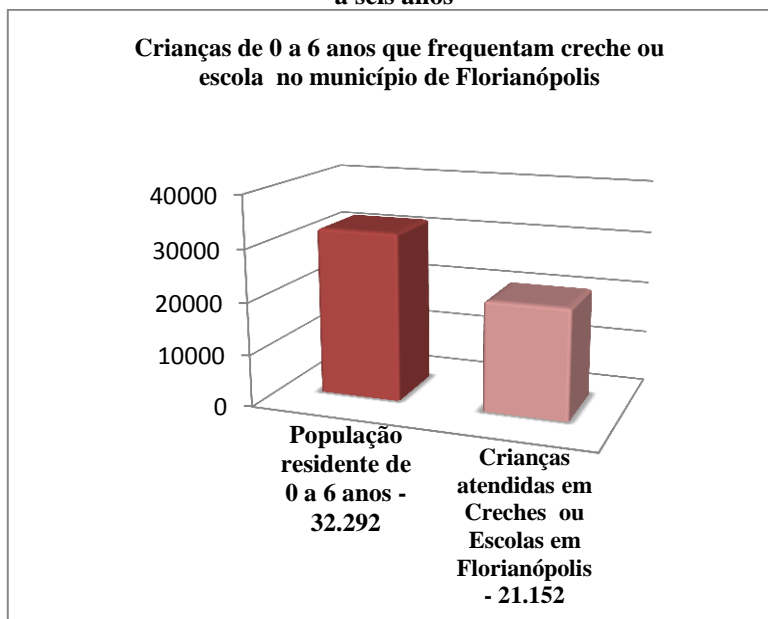
Gráfico 2 - População de crianças no município de Florianópolis de quatro e cinco anos



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Assim, mesmo com a alteração da LDB em 4 de abril de 2013, que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, em Florianópolis essa exigência, no momento, não trará maiores implicações relativamente ao atendimento, uma vez que o município já atende 99, 5% da população de quatro e cinco anos de idade.

Gráfico 3 - População de crianças no município de Florianópolis de zero a seis anos



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Como demonstram os dados, a população de zero a três anos é superior à população de quatro e cinco anos em atendimento na educação infantil, por isso é de fundamental importância que este fato seja considerado na formulação das políticas de formação. Os dados apontam para uma demanda por formações que garantam as especificidades da docência nesta faixa etária.

Em relação a este aspecto a Pesquisa Educação Infantil no Brasil - avaliação qualitativa e quantitativa -, realizada no ano de 2009³⁷ realizada pela FCC confirma que a situação das creches, em comparação com a pré-escola, encontra-se em desvantagem, tanto no que se refere à formação dos profissionais que nela atuam, como em relação à existência de documentos orientadores da prática pedagógica.

Diante das evidências que comprovam a expansão do número de crianças atendidas no município, embora se saiba que muitas crianças continuam sem atendimento na educação infantil, merecem ser destacados os resultados apresentados pela referida pesquisa realizada em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Fortaleza, Florianópolis, Rio de Janeiro e Teresina, em creches e pré-escolas públicas e particulares, que teve por objetivos:

[...] retratar a abrangência e a qualidade da oferta da educação infantil no país; e avaliar em que medida variações na qualidade da educação pré-escolar oferecida às crianças têm impacto diferencial sobre seu desempenho nas primeiras séries do ensino fundamental (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p 37).

Não temos a pretensão de aprofundar as discussões acerca da pesquisa³⁸, mas de apenas assinalar alguns pontos relevantes para o presente estudo. Assim, em detrimento ou não das muitas diferenças entre as regiões de nosso País, os resultados demonstram aspectos de relevante importância que devem ser considerados com o maior apreço

³⁷ O Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), numa ação conjunta, desenvolveu um projeto de pesquisa com o objetivo principal de avaliar a qualidade da EI em seis capitais brasileiras. Para maiores informações consultar o site: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html> Acesso em: 16 jul. 2013.

³⁸ Atualmente vários autores tem publicado artigos que apresentam críticas limites e possibilidades em relação aos processos de avaliação da educação infantil nos sistemas de ensino, para maiores informações ver: Rosenberg, (2013), e Campos (2013).

de nossa parte na implementação das políticas de educação infantil, com especial atenção às políticas de formação dos profissionais em todo Brasil, uma vez que a pesquisa da FCC evidencia que o atendimento oferecido nas creches e pré-escolas não corresponde aos níveis de qualidade esperados, pois “muitas das instituições negligenciam aspectos importantes a faixa etária e de direito das crianças na elaboração de suas propostas” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 394).

Objetivando contextualizar o referido relatório, pretende-se trazer, em seguida, alguns dados destacados nas considerações finais apresentadas pelo documento divulgado em 2009. Os dados foram coletados através das escalas³⁹ ECERS-R⁴⁰ e ITERS-R⁴¹, conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade do ambiente das instituições de educação infantil, feita por observação direta nas salas de atendimento às crianças e por profissionais responsáveis pelo grupo. Juntamente com as escalas, foram realizados questionários destinados às equipes das instituições de educação infantil, roteiros de questões para dirigentes municipais e questionários para as famílias.

Constam os seguintes itens na subescala:

- I. Espaço e mobiliário
- II. Rotinas de cuidado pessoal
- III. Falar e compreender
- IV. Atividades

³⁹ Os processos de escolha dos roteiros de observação demandaram especial atenção, pois esses instrumentos deveriam corresponder a diversos critérios, tais como: ser coerentes com os documentos oficiais nacionais, contendo orientações curriculares, parâmetros e indicadores de qualidade para creches e pré-escolas; ser suficientemente detalhados para permitir uma avaliação da qualidade do atendimento que contemplasse uma gama ampla de aspectos, cobrindo as principais dimensões de qualidade da educação infantil identificadas na literatura; e permitir uma adaptação aos objetivos da pesquisa que fosse viável dentro do cronograma previsto (CAMPOS et al, 2011, p.11).

⁴⁰ Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale**. Revised Edition. New York: Teachers College Press, 1998.

⁴¹ Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Infant/Toddler Environment Rating Scale**. Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2003.

- V. Interação
- VI. Estrutura do programa
- VII. Pais e equipe

Na pré-escola, o item III é substituído por *linguagem e raciocínio*; os demais permanecem os mesmos.

A pontuação total da escala, bem como das subescalas e itens, foi transformada⁴² numa escala que varia de um a dez pontos (Quadro 5).

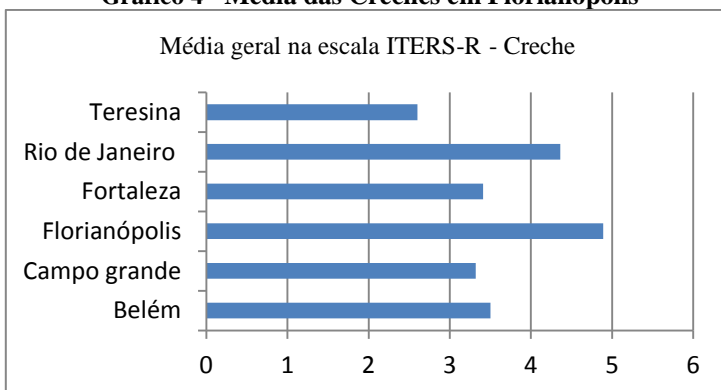
Quadro 5 - Classificação e Pontuação - Pesquisa da FCC: Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa

Classificação	Total de pontos
Inadequado	1 - 3
Básico	3 - 5
Adequado	5 - 7
Bom	7 - 8,5
Excelente	8,5 - 10

Fonte: Educação Infantil no Brasil, Avaliação Qualitativa e Quantitativa. Relatório final (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Dentre as seis capitais, na média geral da pesquisa, Florianópolis, ficou em primeiro lugar; no entanto, obteve pontuação inferior à esperada nos resultados referentes à creche (Gráfico 4).

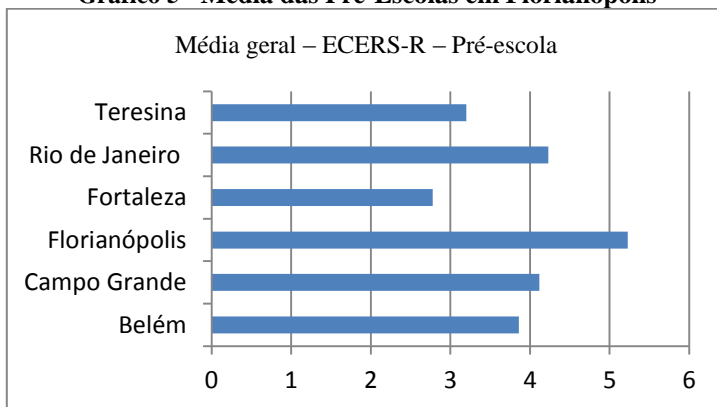
⁴² Originalmente as escalas apresentam uma pontuação que pode variar de 1 a 7, mas no Brasil os dois instrumentos de observação foram traduzidos e adaptados para o português brasileiro e diagramados especialmente para a pesquisa com pontuação entre 1 a 10. Cabe salientar que embora essas escalas tenham sido empregadas em outros estudos realizados no país e fora dele, estudiosos e pesquisadores da área levantam críticas e questionamentos sobre a utilização de um modelo elaborado para avaliar realidades distintas as das instituições de educação infantil no Brasil. (CAMPOS et al, 2011)

Gráfico 4 - Média das Creches em Florianópolis

Fonte: Educação Infantil no Brasil, Avaliação Qualitativa e Quantitativa. Relatório final (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Florianópolis, que obteve uma média aproximada à do Rio de Janeiro, teve a avaliação das creches situada no nível que corresponde à classificação *básico*.

Em relação à pré-escola, os resultados apresentados demonstram o nível de pontuação adequado (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Média das Pré-Escolas em Florianópolis

Fonte: Educação Infantil no Brasil, Avaliação Qualitativa e Quantitativa. Relatório final. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

A avaliação da pré-escola, situada no nível adequado, alcançado por apenas alguns décimos, nos leva a concluir que, tal como na avaliação da creche, a pré-escola também não está em posição muito “confortável”.

Nas subescalas, a pontuação das creches e pré-escolas investigadas pela pesquisa nas seis capitais indica as pontuações descritas no quadro 6.

Quadro 6 - Médias das subescalas de Creche e Pré-Escola nas seis capitais pesquisadas

Médias das subescalas nas salas de creche e pré-escola		
Subescalas	Creche	Pré-escola
Atividades	2,2	2,3
Rotinas de cuidado pessoal	2,9	4,1
Espaço e mobiliário	3,1	3,1
Falar e compreender/Linguagem e raciocínio ⁴³	3,8	3,7
Estrutura do Programa	3,2	2,5
Pais e equipe	3,6	3,6
Interação	5,7	5,6

Fonte: Educação Infantil no Brasil, Avaliação Qualitativa e Quantitativa. Relatório final. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O fato de estar acima da pontuação alcançada pelas demais cidades pode representar alguns avanços; porém, revela que a educação infantil em Florianópolis está situada num patamar de atendimento muito aquém do esperado, quando os aspectos avaliados têm sido alvo das formações e pesquisas realizadas já há algum tempo no município.

No geral, a subescala *Atividades* obteve a menor pontuação na pesquisa; foram avaliados os materiais nos seguintes aspectos: quantidade; variedade; adequação e tempo disponibilizados às crianças; espaço destinado a atividades. Em relação a estas, situadas, pela avaliação em nível inadequado, destaca-se, apenas na pré-escola, a matemática/número, com pontuação média de 3,3, que corresponde ao nível básico. A conclusão, de acordo com o relatório final, é que tanto nas creches como nas pré-escolas as crianças têm acesso restrito a materiais que possibilitem experiências em algumas das áreas do conhecimento, com algumas delas quase completamente negligenciadas,

⁴³ *Falar e compreender* para a creche, e *linguagem e raciocínio* para a pré-escola.

a exemplo de *música e movimento e natureza/ciências*, com atenção especial nos materiais relacionados à diversidade. O item *rotinas de cuidado pessoal* também recebeu pontuação que corresponde ao nível inadequado na creche, e básico na pré-escola. A subescala *interação*, item com maior pontuação, não está associada a interações que resultem em aprendizagem; ainda assim, expressam médias que deixam de evidenciar situações negativas e que, em muitos casos, “se configuram em desrespeito aos direitos humanos” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 395).

As instituições que obtiveram pontuação mais elevada, segundo a análise, dispunham de maiores possibilidades:

[...] a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz-de-conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 395).

Os resultados desta pesquisa que privilegiou o uso das escalas, ainda que não inclua a trajetória e as realidades vividas em cada uma das instituições onde a avaliação aconteceu, podem em alguma medida, orientar o debate e o aprofundamento sobre a constituição e o fortalecimento da educação infantil brasileira.

A exemplo de outras investigações anteriormente realizadas a pesquisa da FCC conclui, , que a *situação das creches sempre é mais precária*; os professores têm poucas oportunidades de formação e poucas instituições possuem documentos orientadores da prática pedagógica a ser realizada com as crianças pequenas.

As considerações finais incluem a formação continuada de todos os segmentos e profissionais como urgência na promoção de políticas de melhoria da qualidade do atendimento à educação infantil. Pensamos ser importante destacar as recomendações apresentadas no documento por constituírem elementos que devem ser observados nas propostas de formação continuada das profissionais:

- a gestão das creches e pré-escolas precisa garantir que os ambientes físicos internos e externos, o arranjo dos espaços e a disponibilidade de brinquedos e materiais sejam adequados a práticas educativas de boa qualidade desenvolvidas no cotidiano;
- a gestão das creches e pré-escolas precisa garantir, nas unidades, a organização de rotinas que favoreçam a iniciativa e autonomia infantil e desestimulem períodos coletivos de ócio e espera para as crianças;
- os professores necessitam ter uma base curricular sólida e objetiva para fundamentar planejamento e orientar suas práticas cotidianas;
- os professores precisam contar com horários remunerados para trabalho em equipe, formação em serviço e atendimento às famílias das crianças;
- o cotidiano vivido pelas crianças pequenas em creches e pré-escolas precisa ser objeto de monitoramento e avaliação contínua que fundamentem a formação em serviço e a revisão e aprimoramento das práticas concretas adotadas nas instituições;
- o currículo precisa ser organizado de tal forma que as orientações para a organização dos ambientes e das rotinas sejam especificadas para bebês, crianças bem pequenas de creche, crianças maiores, crianças que permanecem meio período e aquelas que ficam nas instituições em período integral;
- especial atenção deve ser dada à programação nas creches, que apresenta especificidades e potencialidades ainda pouco conhecidas e

exploradas pelos profissionais da área de educação;

- especial atenção deve ser dada às dimensões de qualidade que receberam avaliações negativas nesta pesquisa, pois as escalas avaliam principalmente o que está disponível e acessível para as crianças, ou seja, as condições reais e objetivas para que um projeto pedagógico de boa qualidade possa ser colocado em prática (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 404).

Os resultados da pesquisa da FCC demonstram que a formação inicial parece não garantir a preparação para atuar na educação infantil; por isso, em relação aos cursos de pedagogia, trazem as seguintes recomendações:

- prever um espaço importante no currículo, preferentemente com módulos especializados, para preparar os professores que vão atuar em creches e pré-escolas, incluindo não só os fundamentos e o contexto histórico-social desse atendimento, mas também as características da faixa etária de zero a cinco anos de idade, os de programação mais adequados a cada idade, o conhecimento sobre as diversas áreas de expressão e experiência que devem ser contempladas no currículo, assim como o aprendizado de um leque amplo de práticas concretas que podem ser adotadas com as crianças;
- proporcionar conhecimentos sobre os direitos humanos e desenvolver atitudes que garantam o respeito aos direitos básicos de crianças pequenas nos ambientes coletivos de cuidado e educação;
- proporcionar o conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira, de forma a contemplar essas diferenças em seu trabalho com as crianças pequenas e saber atuar na presença de atitudes

- e atos de discriminação no cotidiano de creches e pré-escolas;
- incluiu conhecimentos e práticas nas áreas de saúde, higiene, segurança, sono e alimentação para o trabalho com crianças pequenas em ambientes coletivos;
 - preparar para o diálogo e o atendimento às famílias, com especial atenção para os períodos de adaptação e transição das crianças entre etapas diferentes da educação básica;
 - garantir que os estágios sejam realizados em creches e pré-escolas e que incluam atendimentos em período integral e parcial (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 405-406).

Sobre a formação continuada, indicam-se os mesmos pontos, reafirmando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do trabalho educativo.

Como recomendação adicional, para os segmentos de professores, diretores e coordenadores pedagógicos, sugerem cursos de especialização na área da educação infantil.

Tendo realizado esta breve síntese, destacamos que a apresentação do relatório final daquela pesquisa em 2010 aconteceu justamente quando a SME lançava as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, que retomam as bases pedagógicas dos “Princípios para a Educação Infantil”⁴⁴ (2000): a função social da educação infantil; os núcleos da ação pedagógica e as implicações desses aspectos para a definição do caráter da docência (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 12).

Em 2010, com a reorganização da SME, as formações que antes eram organizadas pela DEI, passam a ser organizadas pela Gerencia de

⁴⁴ Documento orientador produzido a partir de um amplo processo de discussão com os profissionais da rede.

formação permanente (Gepe)⁴⁵, criada com a finalidade de gerenciar todos os processos formativos em todos os níveis de ensino⁴⁶.

Junto com a publicação das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil, organizou-se o curso sobre as *Orientações para a Prática Educativa na Educação Infantil*, que priorizou esclarecimentos acerca dos Núcleos da Ação Pedagógica. Os encontros aconteceram mensalmente, com o objetivo de ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas da educação infantil. A formação apresentou os seguintes eixos temáticos: orientações gerais e estratégias da ação educativa; linguagem I e II; relações com a natureza; relações sociais e culturais e brincadeira.

Nesta formação, num primeiro momento propôs-se uma sensibilização para o conhecimento das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil, com o envolvimento de aproximadamente 1.800 profissionais das diversas funções, em 18 grupos com encontros de quatro horas.

Num segundo momento, os grupos foram organizados de acordo com as funções ocupadas pelos profissionais, contemplando 240 professores, 240 auxiliares de sala, 120 auxiliares de ensino, 50 supervisores e 78 diretores. A carga horária de 36 horas foi destinada ao grupo de supervisores, pela especificidade de seu trabalho nas unidades enquanto articuladores dos processos pedagógicos; aos demais profissionais, foram destinadas 20 horas de formação.

Esta formação foi ministrada por um grupo de consultores, alguns dos quais haviam participado da escrita do documento das diretrizes, o que permitiu o alinhamento entre os encontros de formação e os encaminhamentos junto aos profissionais que atuam na educação infantil.

Outra modalidade de formação na rede foram dois encontros em cada uma das regiões, com o tema “Desenvolvimento Infantil”, nos dias de reunião pedagógica, durante a qual, além de se retomar aspectos importantes da psicologia, se oportunizou a integração entre profissionais de diferentes unidades educativas.

A formação dos profissionais das instituições conveniadas neste ano ocorreu nos dias de reunião pedagógica e em encontros

⁴⁵ Relatório do processo de formação continuada – 2010 – Educação Infantil da Gepe.

⁴⁶ Todas as informações referentes ao ano de 2010 foram retiradas do relatório final da formação elaborado pela Gepe.

regionalizados, com a participação dos profissionais de duas ou mais instituições. Todas puderam participar do primeiro momento de sensibilização sobre as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil; no entanto, os demais temas diferiram dos temas trabalhados na rede, seguindo o planejamento realizado no ano anterior, por solicitação das próprias instituições, num total de 28 horas de formação. Cabe salientar, em especial em algumas das conveniadas, que todos os profissionais participaram da formação, inclusive os de apoio⁴⁷. Ainda assim, no mesmo ano foi necessário um trabalho de convencimento junto a presidentes e coordenadores de algumas delas para priorizar, em seu planejamento, a participação dos profissionais nos encontros de formação oferecidos pelo SME.

Neste mesmo ano, aconteceram outras formações com os temas: programa educando com a horta; primeiros socorros; contação e dramatização de histórias; seminário étnico-racial; seminário escola do mar e a formação descentralizada, que contemplou um total de 630 profissionais.

Segundo relatório da GEPE sobre a formação:

Na organização do processo de formação deste ano, vivemos a contradição do processo de centralização, ou seja, devido ao crescimento do número de profissionais da educação infantil, foi impossível atendê-los na sua totalidade. Outro aspecto apontado foi a dificuldade das unidades em liberar os profissionais para participar do processo de formação, uma vez que o número de ausências de profissionais nos locais de trabalho também vem crescendo significativamente nos últimos anos. Neste sentido, mesmo vivendo alguns limites, com o planejamento executado neste ano, acreditamos que o processo de formação foi de extrema importância para aqueles que tiveram a oportunidade de participar dele. Temos clareza da necessária reorganização desse processo para qualificar ainda mais nossas ações, desdobrando-o em encaminhamentos que qualifiquem a ação docente e conseqüentemente o trabalho realizado com e para as crianças, jovens e adultos (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 03).

⁴⁷ São considerados profissionais de apoio aqueles que trabalham nas funções de cozinheira e auxiliar de serviços gerais.

Neste ano, a GEPE utilizou um instrumento de avaliação para obter a opinião dos professores⁴⁸ sobre a formação realizada. Foram feitas duas perguntas; a primeira delas:

- As temáticas abordadas foram de acordo com suas necessidades? O que considera importante para a continuidade desta formação?

Sem indicar um percentual, o relatório⁴⁹ elaborado pela GEPE traz apenas as indicações realizadas pelos professores. A formação deve ser refletida e dialogada com o coletivo da instituição; cada núcleo da ação pedagógica deve ser aprofundado; o processo de formação deve ser organizado e registrado por escrito; deve-se pensar sobre a prática do professor com as crianças, propiciar experiências no campo da arte (cinema, teatro, exposições); os participantes também precisam organizar registro escrito sobre os encontros e socializá-los nas unidades.

A segunda pergunta:

- No seu local de trabalho, ocorreram momentos coletivos para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e do processo de formação? Como foi organizado?

Segue-se, da parte dos professores, a informação da impossibilidade de contemplação de algumas questões tanto em grupos de estudos, quanto eventualmente na reunião pedagógica, devido à ausência de profissionais nos momentos de planejamento semanal.

Cabe salientar que as respostas foram compiladas das avaliações escritas pelas professoras; portanto, passaram pela análise e interpretação dos responsáveis por sua sistematização. Nesse ano, com a mudança do gerenciamento das formações da DEI para a GEPE, apenas alguns dos projetos de formação realizados pelas unidades educativas passaram na DEI para análise e parecer de autorização, o que explica serem poucas as informações a respeito das formações descentralizadas em 2010.

⁴⁸ No instrumento de avaliação, a palavra é utilizada no gênero masculino.

⁴⁹ Relatório das formações realizadas em 2010, elaborado pela Gepe.

Neste ano também teve início o *Projeto Trupe da Alegria*⁵⁰. Os profissionais selecionados participaram de uma formação no período noturno em teatro e prepararam um espetáculo que, no decorrer do ano, foi apresentado nas unidades educativas da rede. No ano seguinte, o projeto pôde ampliar o número de participantes; conseqüentemente, o número de unidades a serem contempladas e as apresentações dos espetáculos foram estendidas à comunidade. Anualmente, são realizados ajustes e alterações no projeto tanto com a intenção de ampliar a participação de outros profissionais, como no sentido de divulgar as atividades preparadas no decorrer do ano.

No início de 2011 aconteceu o 1º Congresso de Educação Básica (Coeb), com a finalidade de:

Ampliar o espectro de abrangência da reflexão e do envolvimento dos processos educativos visando à qualificação da prática pedagógica no cotidiano escolar e à integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica no município de Florianópolis.⁵¹ Promover o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação no intuito de refletir sobre diferentes temáticas relacionadas a aprendizagem e currículo para consolidação das diretrizes municipais e nacionais da educação básica, destacando-se: O professor na sociedade contemporânea: contradições e desafios; Docência e Mediação da Aprendizagem; Aprendizagem nas Diferentes Dimensões; Currículo e Infância; Aprendizagem e Linguagens; Currículo em Rede; Docência e Alteridade; Educação, Ética e Sustentabilidade; Gestão e Aprendizagem; Resiliência na Educação. (FLORIANÓPOLIS, 2010).

O evento que está na quarta edição - 2011, 2012, 2013 e 2014 -, é realizado através de uma parceria da SME com a Capes, e acontece sempre antes do início do período letivo. Conta com a realização de palestras, apresentação de trabalhos, *workshops* e conferências, aberto à participação dos profissionais das redes públicas de ensino da educação

⁵⁰ Entrevista realizada com assessora pedagógica em 13/12/2012.

⁵¹ <http://portal.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2011/>

básica, com prioridade aos profissionais da rede municipal de Florianópolis.

De acordo com o projeto do evento para o ano de 2012:

A primeira edição do Congresso de Educação Básica foi realizada no período de 7 a 9 de fevereiro de 2011, com a participação de 2.699 profissionais das Redes Públicas de Ensino da Região da Grande Florianópolis (Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz), bem como de representantes de outros municípios e estados. As temáticas abordadas possibilitaram a integração dos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. As reflexões trazidas pelos palestrantes convidados e trabalhos apresentados, contribuíram para a realização do planejamento inicial do ano letivo de 2011 e para o planejamento da formação continuada para os profissionais da educação (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Com o objetivo de dar continuidade às discussões sobre as Diretrizes Educacionais Pedagógicas Municipais, e aprofundá-las, considerando as dificuldades apontadas no relatório de 2010 da GEPE, os encontros de formação em 2011 foram organizados em dias de reuniões pedagógicas regionalizados e previamente demarcados no calendário geral da DEI, como alternativa para atingir os profissionais de toda a rede da educação infantil. Foram sete encontros de meio período com os temas: planejamento; avaliação; brincadeira; PPP; organização do parque e creche-família sob a coordenação das assessoras pedagógicas da DEI.

A intenção da DEI era promover uma formação na qual todos os profissionais tivessem a oportunidade de participar; em princípio, porém, houve certa “resistência” por parte de algumas UES, por considerar que a organização dos encontros de formação nos dias de RP suprime parte do tempo de que os profissionais dispõem para tratar no coletivo os assuntos pedagógicos e administrativos inerentes ao cotidiano da unidade educativa.

Este aspecto foi evidenciado nas avaliações realizadas pelas professoras nos encontros de formação deste ano.

Em 2011 e 2012, retomando a ideia inicial realizada em 2006, aconteceu a semana nacional do livro com a mesma estrutura de atividades realizadas no primeiro ano: palestra de literatura infanto-juvenil; contação de história em diversos pontos da cidade, no hospital infantil, e também com formação literária para os professores.

Além desta formação, houve um curso para os profissionais novos, modalidade de formação que se mantém nas duas gestões. Destacam-se, dentre as ações desenvolvidas no “programa de ações afirmativas”: a realização de mais 96 horas de formação com 366 profissionais de 22 unidades (31% dos profissionais da educação infantil); premiação, em nível nacional, da Creche Morro do Mocotó, pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades n. 4 (Ceert)⁵² - Prêmio Educar para a Igualdade Racial e a aquisição de livros para todas as unidades educativas da rede.

A formação de diretores, supervisores e professores de educação física manteve-se nos mesmos moldes.

Para as instituições conveniadas, foram 20 horas de formação para os profissionais em geral, tendo como temas: literatura na infância; educação inclusiva; educação ambiental; educação étnico-racial e projeto de extensão da UDESC.⁵³

Neste ano, a certificação das formações nos moldes dos grupos de estudo passa a ser emitida apenas para aquelas formações nas quais os encontros acontecem fora do horário de trabalho dos profissionais. Posteriormente, serão apresentados dados que evidenciam que nos últimos anos houve um decréscimo no número de formações nesta modalidade. Os grupos de estudos são encontros de formação realizados no contraturno, os quais mantêm, em sua maioria, a metodologia dos encontros realizados nas UEs nos anos anteriores. O diferencial dos últimos anos é que a participação acaba acontecendo por adesão; supostamente, participam os que têm interesse ou que conseguem se organizar, uma vez que existem variações de carga horária entre os segmentos, o que faz com que existam diferentes realidades⁵⁴, não se atingindo, portanto, o coletivo da instituição.

As Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis, publicadas em 2012 em consonância com a

⁵² <http://www.ceert.org.br/educacao.php?id=48>

⁵³ Formação ministrada pelo professor Adilson de Ângelo, com temas relacionados à infância, projeto em parceria com Udesc.

⁵⁴ Com a variação na carga horária de 8 para 6 ou 4 horas diárias, muitos profissionais exercem outras atividades no contra turno.

LDB 9394/96, com as Diretrizes Nacionais e Municipais, buscam consolidar e reafirmar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade:

o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular as ações de educação e cuidado (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7).

Decorrentes dos processos de formação, dos amplos debates, em continuidade às discussões das diretrizes que evidenciaram a necessidade de estabelecer orientações para o cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil, as orientações curriculares têm por objetivo apresentar indicativos para a ação docente junto às crianças, bem como aos PPPs das unidades educativas.

Tais indicativos, que têm como referência a pedagogia da infância - que define as bases de um projeto educacional-pedagógico que está para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um programa -, exigem que antes se conheçam as crianças em suas dimensões e que sejam reconhecidas como agentes e receptoras no contexto das relações (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15).

Nesta perspectiva, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis definem os núcleos da ação pedagógica e dos respectivos conteúdos da ação:

- brincadeira;
- linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita;
- relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais;
- natureza: manifestações, dimensões, elementos fenômenos físicos e naturais; (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Estabelecem, como ferramentas imprescindíveis à ação pedagógica: a observação permanente e sistemática; o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto; conhecer o vivido e

replanejar os âmbitos de experiências e a organização do espaço, dos tempos e dos materiais (FLORIANÓPOLIS, 2012)

A formação continuada centralizada, em 2012, permanece com a mesma organização, nos dias de RPs, definidos os seguintes temas : brincadeira; estratégia da ação pedagógica; relações sociais e culturais; linguagens visuais; linguagem musical e corporal; linguagem oral e escrita; relações com a natureza e relações com a matemática. Para cada um dos profissionais, foram oferecidas 32 hora. A formação dos supervisores - sobre currículo na educação infantil - foi de 64 horas, já a formação dos professores de educação física foi de 32 horas.

Foram oferecidas outras modalidades de formação: educação das relações étnico-raciais (ERER), formação para os supervisores novos (modalidade nova) e formação para os profissionais novos no formato dos encontros organizados na primeira gestão, porém com alterações no conteúdo ministrado.

Outra formação que também merece destaque é a que se oferece aos profissionais readaptados⁵⁵, com a intenção de “contribuir para a valorização e (re)orientação da ação educativa nas Unidades Educativas” destes profissionais que, embora afastados de suas funções “apresentam possibilidades de contribuir em muitos outros aspectos presentes no cotidiano destas instituições”. Participam desse projeto os profissionais readaptados dos vários segmentos, incluindo efetivos, substitutos, terceirizados e comissionados.

[...] investir na formação continuada dos servidores em situação de readaptação significa promover também a auto-estima destes atores sociais pelo desenvolvimento do sentimento de pertença à organização, incluindo-os em ações significativas e que melhorem o desempenho da organização social como um todo (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4).

⁵⁵ O servidor que apresentar limitações físicas ou psíquicas para o desempenho de suas funções poderá requerer, ou ser encaminhado por indicação médica, a readaptação funcional. Dependendo da avaliação pericial, o servidor poderá ser orientado a permanecer na função, com restrições a determinados procedimentos ou a mudar de função. Base legal: Lei complementar 063/2003 (artigo 36) e Lei 2517 (artigos 54 a 57). <http://www.pmf.sc.gov.br/servicos/?pagina=servpagina&id=225>. Acesso em: 25 nov. 2013.

A partir de 2010, é possível observar, segundo a pesquisa feita nos arquivos da DEI, que houve considerável redução na quantidade de formações realizadas nas unidades educativas. Esta observação se confirma nos anos seguintes, 2011 e 2012, quando a diminuição dos registros se torna evidente. Uma hipótese é a de que o fato de as RPs terem passado a ser de meio período para realização da formação centralizada, e que isso tenha colaborado para que algumas das unidades tenham optado por realizar apenas esta formação; outra hipótese é a de que, a não certificação dos grupos de estudo realizados durante o horário de trabalho tenha contribuído para a redução dessa modalidade de formação, e, ainda que aconteçam, deixam de ser contabilizados.

Pela análise dos documentos e da pesquisa realizada no Sigepe não é possível determinar com precisão se existe ou não continuidade das formações descentralizadas. Algumas pistas podem colaborar com a elaboração de suposições, em relação a continuidade: quando o título permanece o mesmo, ou quando, a cada ano ou período de realização, se inclui um numeral para indicar o evento. Por exemplo: Ciclo de estudos I, ou Seminário I, ou, ainda, quando, através da análise do conteúdo programático, percebe-se que os conteúdos continuam sendo estudados na formação posterior. Estas pistas podem ser encontradas em algumas das formações, mas não serão contabilizadas por não serem objeto do presente estudo.

Cabe salientar, porém, que a formação dos supervisores aconteceu com regularidade no período compreendido entre 2005 e 2012, com exceção do grupo independente, que teve os encontros interrompidos em 2012. Este aspecto merece um maior aprofundamento, tendo em vista o relevante papel desempenhado pelos supervisores nos processos de formação dos profissionais realizados nas unidades educativas.

Vale reafirmar que na segunda gestão culmina o esforço da DEI iniciado em 2006, com os grupos de formação com o objetivo de construir o Projeto Educativo Pedagógico da RMEI, que posteriormente resultaram dos processos de formação e das discussões realizadas na elaboração e publicação em 2010 das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, e, em 2012, nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Neste sentido, o projeto de formação continuada realizado nesta segunda gestão, especificamente entre os anos de 2010 a 2012, teve por objetivo definir diretrizes e orientações para a prática dos

profissionais da educação infantil. Tal objetivo, por assim dizer, demonstra certa continuidade na formação, pelo menos em nível central; todavia, a continuidade da formação nas unidades, como se verá mais adiante, contou com alguns entraves que serão oportunamente problematizados.

Estas ações tem dependido em grande medida do empenho das equipes de profissionais que integram a Diretoria de Educação Infantil. No decorrer das duas últimas gestões podemos constatar que as formações, descentralizadas e centralizadas, em muitos momentos aconteceram sob a coordenação das assessoras pedagógicas que para além das atribuições que possuíam tomaram o desafio de ministrar os cursos de formação para toda a rede municipal ou, mesmo que para parte das profissionais, como ocorreu a exemplo: na formação dos profissionais novos, nos grupos da Proposta Educativo Pedagógica e na formação em 2010, além das formações realizadas nas unidades educativas.

Seguindo esta trajetória, o desafio que nos propomos é analisar os processos de formação centralizada que vêm ocorrendo nos últimos anos na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

3 CONTEXTO DA PESQUISA: PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA (2011-2012)

Durante a pesquisa documental sobre a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, localizamos vários tipos de avaliação das formações realizadas nos períodos de 2001 e 2012. Os modelos e modalidades utilizados são bastante diferentes, compreendendo desde avaliações orais no coletivo, com ou sem registro das falas. Enquanto, em geral, registros foram realizados pelas coordenadoras⁵⁶ da formação, os individuais eram preenchidos ao final de cada encontro sobre as impressões dos participantes, sobre suas avaliações com questões abertas e/ ou fechadas. Constatamos nos documentos⁵⁷ registros de avaliações dos processos de formação dos vários segmentos de profissionais da SME: diretores, supervisores, professores, profissionais de apoio⁵⁸ e demais profissionais⁵⁹.

Embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar questões relacionadas à “forma” e ao “uso” das avaliações, cumpre salientar que as realizadas inicialmente pelos participantes das formações parecem ter sido utilizadas mais para cumprir um suposto “protocolo” do que como instrumento de qualificação dos processos de formação profissional.

Há alguns anos, o processo de avaliação dos encontros de formação continuada na educação infantil na rede municipal de Florianópolis organizados pela SME tem sido utilizado como recurso ou estratégia para obter retorno das profissionais sobre a formação oferecida. No entanto, nem sempre foi possível encontrar, nos documentos estudados, avaliações das formações, avaliações regionais, relatórios de acompanhamento, planos anuais, atas de reuniões, indicações de que as avaliações tivessem sido consideradas na formulação das propostas posteriores.

⁵⁶ Coordenadora da DEI – responsável em acompanhar a realização da formação.

⁵⁷ Avaliação dos encontros de formação realizados pelos participantes; Relatório da avaliação do ano letivo (geral) realizada pela DEI; Avaliação nas regionais (diretoras e supervisoras); Cadernos de registros da formação dos grupos de diretores; Registros da avaliação dos encontros de supervisores; Relatório de acompanhamento das assessoras; Relatório de Gestão; Cadernos de registro das reuniões da DEI, os mais frequentes nas duas últimas gestões.

⁵⁸ São considerados profissionais de apoio as cozinheiras e os auxiliares de serviços gerais.

⁵⁹ Incluem-se os auxiliares de sala e auxiliares de ensino.

No decorrer da gestão 2005–2008, no governo Dário Elias Berger e com a reeleição por mais um mandato, de 2009 a 2012, é possível observar que os modelos de avaliação vão passando por muitas modificações, o que talvez possa indicar a tentativa de adequar o instrumento aos objetivos que se pretendiam alcançar. No entanto, somente nos dois últimos anos dessa gestão de fato se pôde comprovar um trabalho de continuidade, uma vez que a demanda apontada pelas avaliações realizadas no ano de 2011 pelos participantes influenciaram tanto na elaboração do instrumento de avaliação a ser utilizado em 2012, quanto forneceram elementos de fomento à condução da formação. Conforme relato de uma assessora,⁶⁰ as avaliações feitas pelas profissionais no ano de 2011 foram amplamente discutidas e refletidas nas reuniões da equipe da DEI e nas reuniões com a consultora da formação.

No início de nosso trabalho, para localizar documentos que ajudassem a reconstituir a trajetória da formação continuada das profissionais de educação infantil, formalizamos, junto à Gerência de Formação Permanente da SME, solicitação para que lhes tivéssemos acesso. Com a pesquisa já devidamente autorizada, partimos em busca dos documentos. Pesquisamos no arquivo histórico, que fica nas dependências do CEC⁶¹, e nos arquivos da Diretoria de Educação Infantil, em prédios separados e distantes um do outro.

Na DEI, os documentos são arquivados em caixas e armazenados nos armários da própria sala. Ao iniciar as primeiras buscas, foi constatado que nem sempre a identificação do lado externo das caixas correspondia ao que havia em seu interior. Nesse primeiro contato com os documentos, percebeu-se que seria necessário tomar alguns cuidados em relação ao seu manuseio, uma vez que estavam guardados há algum tempo e sofriam influência das condições ambientais. A atenção a este aspecto indicou a importância de utilizar equipamentos para prevenir qualquer situação de risco de ordem pessoal.

No CEC existe uma pequena sala, denominada Arquivo Central; nela existem dois armários, separados por um estreito corredor. Nestes armários são guardados parte dos documentos da SME. Para cada uma das diretorias existe um ou mais armários numerados, com os

⁶⁰ Para maior compreensão da organização das formações ocorridas em 2011 e 2012, foram realizadas conversas com duas assessoras da DEI em 13 dez. 2012 e 18 dez. 2012.

⁶¹ Centro de Educação Continuada, onde acontece parte das formações realizadas na rede municipal.

documentos devidamente organizados: os mais recentes, em caixas de plástico; os mais antigos, em caixas de papelão.

No Arquivo Central há dois armários da DEI, um sobre o outro, com 79 caixas. A organização dos documentos é semelhante à da DEI; assim, foi necessário abrir todas as caixas e manusear um a um os documentos que havia em seu interior. As condições das caixas de papelão revelavam um estado de conservação nada favorável, aliás, em total deterioração, precisando, a cada consulta, passar por manutenção.

Constatada a grande quantidade de documentos arquivados (79 caixas no CEC e 140 na DEI) e verificadas as condições em que se encontravam, a opção foi separar primeiro os que fizessem menção à formação das profissionais.

Na primeira seleção, foram localizados os mais variados e diversos tipos de documentos: CIS⁶², informando/solicitando *folders* de eventos internos e externos; registros de visita/acompanhamentos/assessoramentos; registros de reuniões; de formações; de participação em eventos; planejamentos; calendários; portarias; decretos; relatórios de mediações; de avaliações; de gestão; ouvidorias/denúncias; solicitação de vagas; convênios; pareceres; planos e projetos de trabalho; divergências; controle de distribuição de matérias; projetos de formação; relação de crianças matriculadas; inscrições para eventos internos e externos; textos trabalhados nas formações, projetos de estágio e pesquisa, projetos em parceria; projetos educativos; fotos de atividades realizadas nas unidades, e outros mais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 180) afirmam:

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os viesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida.

⁶² Comunicação interna: trata-se de um documento tipo ofício utilizado no âmbito da SME.

Eles não estão a procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola.

Foi possível constatar que existem diferenças no arquivamento dos documentos entre uma e outra gestão. Em uma delas, os materiais pareceram guardados com tanto rigor e organização que o acesso às informações foi rápido e preciso. No entanto, pela maneira como a maior parte destes documentos têm sido guardados, é fácil concluir pela pouca valorização que se lhes atribuía. Durante o trabalho de seleção dos documentos, além da não-correspondência entre a identificação das caixas e seu conteúdo, nos deparamos com as seguintes situações: documentos sem data e sem identificação; diferentes versões do mesmo documento; mais de uma cópia do mesmo documento; documentos ilegíveis; folhas com “rascunhos” a lápis e pastas vazias. Tal organização, do nosso ponto de vista, carece de maior atenção, tendo em vista tratar-se do arquivamento de papéis públicos, documentos oficiais, tendo, em tais condições, prejudicada sua conservação e dificultados os acessos necessários ou interessados. Muitas das caixas se encontram em processo de deterioração, tornando seu manuseio quase que impossível. Quando muito, o arquivamento de papéis sem os devidos critérios pode configurar não mais que acúmulos desnecessários se se considerar a quantidade de materiais repetidos, indevida ou impropriamente arquivados. O fato é que a guarda “desses papéis” necessita passar por orientação de profissional especializado, que possa orientar em relação aos procedimentos necessários ao devido arquivamento que, do nosso ponto de vista, insistimos, configuram verdadeiro tesouro a ser explorado.

Concordamos com os autores que afirmam:

Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização. Embora existam memorandos secretos, a informação secreta não é, em geral, passada de forma escrita. Se o investigador estabeleceu uma boa relação, ele ou ela terão acesso à maior parte dos documentos produzidos internamente (BOGDAN; BIKLEN 1984, p. 181).

Manuseando este rico material, percebemos o processo de transformação pelo qual vêm passando os meios de comunicação: escritos à mão; uso da máquina de escrever; fax que já não se consegue ler; mensagens enviadas por e-mail. Os documentos vão demonstrando o percurso, as mudanças que ocorreram, as opções realizadas, o que ficou para trás, as perspectivas que se abriram; vão delineando os passos que foram sendo trilhados ao longo dos 37 anos da Educação Infantil no Município de Florianópolis. Configuram sua identidade, marcam um tempo, registram sua história.

Estar em contato com todo este material possibilitou reviver nossa própria trajetória, e, sobretudo, desvelar um repertório imenso a ser explorado, pesquisado, analisado em outros estudos; por exemplo: as diferentes modalidades de formação na educação infantil; a formação nos diversos segmentos de profissionais; a estrutura organizacional da própria SME; as concepções de criança e de educação infantil que aparecem nos documentos, sobre os documentos em si, ou sobre as formas de comunicação utilizadas; as atribuições das coordenadoras/assessoras pedagógicas; os diversos instrumentos de avaliação utilizados nas formações de professores; o trabalho do supervisor escolar na educação infantil; a constituição da formação continuada no âmbito da Secretaria e no âmbito das unidades; a formalização/oficialização desse processo. São muitas, enfim, as pistas que podem ser encontradas e que podem colaborar para compreender um pouco mais da constituição da educação infantil no município. Talvez não seria ousadia de nossa parte dizer que há material a ser pesquisado por outras áreas, como as de história, geografia, psicologia, medicina... Estivemos em contato com documentos de nossa própria autoria (e de próprio punho) e com outros nos quais reconhecíamos a letra de companheiras de trabalho. Foram momentos de muita emoção por poder estar em contato com um tempo que, embora passado, continuava presente sob a forma de muitas recordações que naquele momento se traduziam em pequenos fragmentos que lembravam histórias de muitos anos de trabalho e a trajetória da educação infantil. Como afirma Da Mata (1978, p.28):

O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder [...] estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado

dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação

Tal movimento tem exigido o exercício constante de distanciamento da experiência, que configura uma nova posição, a de investigador, de estranhar o vivido, o de refazer o quebra-cabeças recordando imagens já vistas, mas agora sob outro ponto de vista, sob outra perspectiva.

Segundo Guerra (2008, p. 27):

Afastar o senso comum e as ideias preconcebidas, interrogando as evidências, é uma atitude indispensável a qualquer tipo de pesquisa e o primeiro obstáculo epistemológico é, quase sempre, a familiaridade com o objeto de análise, pelo que o foco de curiosidade sociológica é sempre um objeto reconstruído.

Assim, pensamos ser impossível apagar a história vivida, mas essa intimidade deve se colocar apenas como mais uma informação, como mais um ponto de vista, talvez um ponto de partida, mas não um ponto de chegada. Compreende-se que o conhecimento que o pesquisador tem sobre o objeto de pesquisa pode colaborar na compreensão dos fatos, mas impõe uma atenção redobrada no sentido de que sua experiência não o impeça de ver além daquilo que já conhece. É abrir-se para outras opiniões, confrontar ideias preconcebidas e, muitas vezes, concordar com algo que a princípio parecia resolvido, ou dele discordar.

Cabe destacar, aqui, que tivemos suficiente autonomia para separar dos arquivos todos os materiais que poderiam fornecer elementos a respeito da formação continuada. Sendo assim, o material separado foi organizado em caixas e etiquetado de forma que posteriormente pudesse facilitar sua localização e passar por uma segunda seleção. Nesta etapa foram inventariados: projetos de formação; sínteses; registros e relatórios; identificação de cursos enviados pelas unidades para a DEI para emissão de parecer e ou certificação; planos; programas; projetos; relatórios; cronogramas; *folders*; fichas de frequência produzidas pela DEI e/ou a SME. Foram localizadas avaliações das formações que aconteceram em vários formatos: registro das falas de cada uma das profissionais; síntese geral da avaliação oral realizada no coletivo; pequenos registros das profissionais sobre suas

impressões individuais, desde a simples demarcação do momento da avaliação sem o registro dos comentários, até os modelos mais recentes de avaliação, que indicam aspectos a serem observados e comentados pelos participantes. As avaliações localizadas serão analisadas posteriormente, pois são os documentos principais dos quais se pretende extrair a perspectiva das profissionais de educação infantil sobre a formação continuada.

Em relação aos projetos de formação localizados tanto nos arquivos da DEI, como nos arquivos do CEC, foi possível perceber que, ao longo dos anos, estes passaram por várias mudanças. Na busca deste material, constatamos que os projetos inicialmente apresentados se referem à formação como capacitação; posteriormente, vão surgindo outros termos: formação em serviço e formação continuada. Nos primeiros anos os projetos são “principiantes” ou “primitivos” em sua apresentação; é possível encontrar projetos sem título, com pouca clareza nos objetivos ou sua total ausência, o que dificulta compreender suas verdadeiras finalidades. Localizamos projetos sem a identificação do ano ou período em que ocorreram, sem previsão da carga horária, conteúdos e participantes, ou sem qualquer referência ao trabalho a ser realizado com as crianças. Foram localizados projetos de diferentes unidades com formatos idênticos, parecendo padronizados, uma hipótese possível seria que algumas das unidades educativas tenham realizado as formações em conjunto, aspecto que será explicado mais adiante. Foi possível identificar projetos que se mantiveram nos anos posteriores com alterações nos temas, carga horária e palestrantes, o que pode indicar a ampliação dos estudos e a continuidade da formação. Chamaram a atenção alguns dos projetos por incluírem além da participação de profissionais, a participação de crianças e famílias.

A grande maioria dos projetos apresentados incluía a previsão da formação nas modalidades: grupo de estudo e ou formação na reunião pedagógica.

Em relação aos projetos de formação, também se verificou o que se mencionou a respeito dos documentos no geral: até quatro versões de um mesmo projeto da mesma unidade e para o mesmo ano, o que tornou impossível saber qual deles teria sido executado. Em muitos casos, os projetos enviados à DEI não aparecem registrados no Sistema de Informações da Gerência de Formação Permanente (Sigepe) com o mesmo título, o que nos leva a concluir que alterações foram realizadas durante a execução da formação. Também encontramos projetos cujas formações possivelmente não foram realizadas, pois não há registro no sistema de informações a respeito de formação na unidade naquele ano.

Localizamos, ainda, registros e sínteses de formação entre os documentos dos arquivos da DEI que comprovam a realização da formação, embora sem registro no Sigepe. O quadro⁶³ 7 mostra o número de projetos enviados à DEI, mas cujos registros não aparecem no citado sistema. Dentre as formações, algumas estavam programadas para acontecer em mais de uma unidade educativa.

Quadro 7 - Projetos sem registro de certificação
Projetos enviados à DEI sem registro de certificação

Projetos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Com apresentação de síntese e/ou registro dos encontros ao final da formação	-	-	01	01	-	-	03	-	05
Projetos coletivos	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Sem apresentação de síntese e/ou registro dos encontros ao final da formação	07	05	06	04	03	05	06	03	39
Projetos coletivos	04	02	-	-	-	-	-	-	06

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sigepe.

Percebemos que muitos dos projetos das formações sem ônus⁶⁴ eram enviados juntamente com os relatórios da realização, ou somente ao final do ano, após sua conclusão.

Toda esta situação em relação à formulação das proposições formativas das unidades foi alterada a partir de 2005, com a publicação da Portaria n. 062, de 10 ago. 2005, que teve por objetivo normatizar as formações realizadas no âmbito da SME e das unidades educativas.

A título de recordação, chamou-nos a atenção, que alguns dos projetos de formação enviados à DEI manifestassem dificuldades de

⁶³ No quadro não foram contabilizados os projetos apresentados em mais de uma versão. Foi contabilizado um projeto a cada ano por unidade educativa; portanto, pode haver uma variação no número total de projetos enviados à DEI sem registro de certificação.

⁶⁴ Formação realizada com recurso disponibilizado pela SME.

organizar e realizar os projetos de formação no horário de trabalho valendo-se de algumas estratégias utilizadas para a organização das formações nas unidades.

A Gerência de Formação Permanente possui um sistema de informações para gerenciar a formação da SME. Nele constam os dados de certificação, que permitiram pesquisar as formações realizadas nas UES⁶⁵ e as formações organizadas pela DEI. Na primeira pesquisa, realizada nos anos de 2000 e 2001, constatamos certa insuficiência de informações, a exemplo da identificação do público-alvo, e encontramos algumas dificuldades circunstanciais que reforçaram a opção de, além de consultar no sistema os relatórios de formação por unidade e da DEI, pesquisar os projetos de formação das unidades educativas para extrair informações, tais como: ano da formação; título; tema; modalidade; carga horária e público-alvo. Sendo assim, para cada unidade foi montado um quadro, no qual, pela documentação localizada, se pôde organizar o panorama das formações realizadas entre 2001 e 2012; embora bastante amplo, possivelmente não revela a totalidade das formações realizadas em função dos aspectos mencionados anteriormente.

Foram consideradas como efetivadas todas as formações comprovadas por meio de síntese, relatório ou registro encaminhados à DEI pela unidade. Posteriormente, essas informações foram confrontadas com os relatórios das formações anuais do Sigepe

No entanto, puderam-se localizar documentos de formações realizadas nas unidades educativas que não aparecem no registro de certificação, como da mesma forma formações realizadas nas unidades educativas que constam nos registros da Diretoria de Educação Infantil; também foi possível constatar a ausência de registro de formações realizadas por algumas das unidades educativas e, ainda, a não-localização de documentos nas pastas de arquivamento da Gepe de formações que constam no sistema⁶⁶.

É importante pontuar que, além da DEI, outras diretorias oferecem formação aos profissionais da Educação Infantil; são portanto, realizadas outras formações no âmbito da SME, mas as respectivas

⁶⁵ Unidade Educativa termo aqui utilizado para designar as unidades de educação infantil.

⁶⁶ Todas essas informações foram comunicadas à Gerencia de Formação, que tomou nota para constar nos ajustes que vêm sendo feitos no sistema. Segundo a Gepe, o Sigepe é um sistema novo que tem passado por alterações para torná-lo mais completo e eficaz.

informações não constam nesta pesquisa. A pesquisa junto ao sistema de informação realizada junto à Sigepe precisou ser interrompida algumas vezes, pois, para consultar o sistema, dependíamos de profissional responsável que, de posse de senha, o pudesse acessar. Como havia apenas um profissional efetivo no setor e um estagiário, a consulta era realizada mediante agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade. Voltar ao sistema para conferir alguma informação demandou, por assim dizer, estratégias e convencimentos.

Cabe registrar que a pesquisa documental, embora não envolva a participação direta das pessoas, está sujeita ao consentimento daqueles que direta ou indiretamente possuem algum tipo de relação/responsabilidade sobre o material a ser pesquisado. No caso desta investigação, em específico, uma parte dos documentos se encontrava na DEI, no espaço onde trabalha toda a equipe pedagógica e onde são realizados os atendimentos externos ao público e aos profissionais das unidades. Assim, a busca foi realizada no compartilhamento deste espaço com as profissionais que ali trabalham, fato que em algumas circunstâncias demandou adaptação por parte da pesquisadora e boa vontade das assessoras que, em muitos momentos, foram solidárias em ceder seu espaço e generosas em permitir a “bagunça” temporariamente instaurada com a retirada das caixas dos armários e a separação dos documentos. No CEC, a primeira parte da pesquisa, que consistiu na separação dos documentos, foi realizada dentro do próprio arquivo histórico, localizado em um corredor entre duas fileiras de armários que vão do chão até o teto. O inventário dos documentos foi realizado em uma das salas onde funciona a logística⁶⁷ do CEC. Nesse espaço foi cedida uma mesa, o que, de certa forma, possibilitou melhores condições para a continuidade desta etapa da pesquisa.

Foram utilizadas conversas agendadas previamente em encontros realizados na SME, com a Diretoria de Administração Escolar e a Diretoria de Educação Infantil; além disso, foram utilizados ainda contatos telefônicos e comunicação via e-mail.

Como havíamos acordado em trabalhar com os documentos nas dependências do CEC⁶⁸ alguns meses depois, como já estávamos nos

⁶⁷ Neste espaço trabalham três profissionais, responsáveis, em síntese, pela organização e manutenção do prédio

⁶⁸ Acordamos com a Diretora da Educação Infantil que todo o trabalho de pesquisa junto aos documentos seria realizado nas dependências da DEI e/ou do CEC.

encaminhando para o final do ano letivo, foi-nos cedida uma sala onde acontecem as formações dos profissionais da rede para a análise dos instrumentos de avaliações das formações de 2011 e 2012. Nesta sala, havia um espaço maior, onde foi possível organizar e guardar todo o material da pesquisa. Posteriormente, com as férias escolares, e porque a sala onde estávamos trabalhando teve problemas com o ar condicionado, voltamos a trabalhar na sala da logística. Um espaço muito agradável pela recepção oferecida, mas que nos exigia todo dia firmar o lugar de pesquisadora. Estando em espaço público, foi necessário explicar às pessoas que por ali circulavam diariamente os motivos pelos quais estávamos naquele espaço; por vezes, tivemos dificuldades em manter essa posição, posto que o carteiro queria entregar as correspondências ou porque o telefone tocava incessantemente, justamente quando a profissional responsável pelo setor havia saído da sala para resolver algo no prédio.

Foram aproximadamente sete meses de pesquisa, de agosto a fevereiro, com interrupção apenas pela indisponibilidade de espaço para o trabalho com os materiais e no período compreendido pela transição entre os governos Dário Berger (2009 a 2012) e Cesar Souza Júnior, eleito nas eleições de outubro de 2012 para o mandato de gestão de 2013 a 2016.

Por esses motivos, expostos de forma breve, é que registramos que todo pesquisador, seja qual for a metodologia adotada, deve imbuir-se de uma boa dose de perseverança, paciência e muita boa vontade, uma vez que, no decorrer da investigação, vão aparecendo situações inusitadas, imprevistas, que também fazem parte do processo e não devem ser desconsideradas. Como afirma Da Mata (1978, p. 24), “[...] o conhecimento é permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas ansiedades e medos, intrusos que os livros, sobretudo os famigerados “manuais” que as Ciências Sociais teimam em ignorar”.

Toda pesquisa tem em si uma limitação, seja pelo acesso às informações, seja pelas condições que se apresentam no momento; enfim, o essencial é saber que tais condições, sejam elas positivas ou negativas, segundo o ponto de vista do pesquisador, fazem parte do cenário e, portanto, é necessário aprender a lidar com elas sem descuidar dos objetivos inicialmente propostos, mas também sem fazer delas uma camisa de força. Assim, a pesquisa foi sendo delineada enquanto a professora, por esse caminho, foi aprendendo a assumir o papel de pesquisadora. Cumpre destacar que o tempo destinado ao mestrado, neste caso, não foi suficiente, sendo necessário recorrer a alternativas

que pudessem estender o tempo para a análise dos dados empíricos e confrontá-los com a teoria.

Este trabalho de pesquisa identifica, por meio da análise das expectativas, na perspectiva das profissionais, a contribuição da formação continuada para a formulação de proposições pedagógicas no cotidiano das unidades e destaca elementos que eventualmente podem colaborar para fomentar futuras propostas de formação continuada.

3.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2011

A leitura dos documentos referentes à formação continuada permitiu localizar, no termo de compromisso 2009/2012⁶⁹, entre as ações prioritárias para a gestão: reorganizar a formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino.

Publicadas no ano de 2010, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal, com o propósito de dar continuidade à política de formação continuada destinadas aos profissionais das Unidades Educativas e ampliá-la, a DEI propõe, para 2011, aprofundar e debater as orientações curriculares municipais, de forma a orientar a ação pedagógica da(o)s professora(s) (FLORIANÓPOLIS, 2011)⁷⁰, concomitantemente à elaboração do documento das orientações curriculares. Desta formação participaram todas as profissionais do magistério e auxiliares de sala⁷¹ das creches e NEIs da RME de Florianópolis. Os encontros aconteceram no período compreendido entre abril e outubro, nas segundas ou sextas-feiras do mês, em seis reuniões pedagógicas, alternadas nos períodos matutino e vespertino, com quatro horas para cada tema, totalizando 24 horas de formação para cada profissional. Foram organizados 25 grupos, com participação de duas a seis unidades educativas, somando, em cada um deles, uma quantidade variável de 47 a 87 profissionais por grupo. A organização dos grupos priorizou a proximidade entre as UEs. A formação aconteceu em locais cedidos pela comunidade ou nas dependências do CEC (FLORIANÓPOLIS, 2011)⁷². As unidades

⁶⁹ Termo de compromisso de gestão PMF/SME 2009-2012.

⁷⁰ Projeto da formação em serviço nas reuniões pedagógicas – 2011.

⁷¹ Este segmento faz parte do quadro civil; embora exercendo função docente, as profissionais têm planos de carreira diferentes das do quadro do magistério, o que implica salários, carga horária, etc.... distintas.

⁷² Anexo da Portaria nº 016/2011

educativas recebiam, antes dos encontros de formação, a versão preliminar dos textos relativos a cada um dos temas que mais tarde iriam compor as orientações curriculares como suporte para as discussões a serem realizadas (a distribuição dos temas consta do quadro 8).

Quadro 8 - Temas e cronograma da formação continuada realizada em 2011

Temas	RPS dos meses
1) Brincadeira	Maio
2) Estratégias da ação pedagógica	Abril
3) Relações sociais e culturais	Junho
4) Linguagem oral e escrita	Agosto
5) Linguagens visuais, sonoras, corporais	Setembro
5) Relações com a natureza	Outubro

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2011, foram utilizados dois modelos de avaliação: um, contendo questões objetivas, com critérios para serem assinalados segundo a avaliação das profissionais, além de um campo para sugestões e comentários; o outro modelo apresentava duas questões abertas, além de um campo para sugestões.

As formações tiveram como temas: brincadeira; estratégias da ação pedagógica e relações sociais e culturais⁷³. Realizadas no primeiro semestre, seguiram o modelo de ficha de avaliação (cf. questões no quadro 9).

⁷³ Ver anexo A.

Quadro 9 - Itens do instrumento utilizado no primeiro semestre para avaliar a formação continuada

Como você avalia?			
Local	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim	Ministrante	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim
Carga Horária	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim	Metodologia adotada	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim
Temática abordada	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim	Teve acesso ao texto	() Ótimo () Bom () Regular () Ruim
Comentários e sugestões:			

Fonte: Instrumento de avaliação primeiro semestre (2011).

Nas formações sobre os temas *linguagem oral e escrita, linguagens visuais, sonoras, corporais e relações com a natureza*⁷⁴, as formações que aconteceram no segundo semestre utilizaram-se das questões indicadas no quadro 10.

Quadro 10 - Itens do instrumento utilizado no segundo semestre para avaliar a formação continuada.

- O que aprendi nesse encontro? - O que posso levar como proposta para meu local de trabalho? Sugestões: _____

Fonte: Instrumento de avaliação segundo semestre 2011.

É importante salientar que neste ano todos os profissionais da unidade participaram do mesmo tema de formação. Os grupos foram organizados com a participação de duas ou mais unidades, em espaços cedidos pela comunidade: clubes, escolas ou CEC. As avaliações eram preenchidas individualmente ao final de cada um dos encontros de formação.

⁷⁴ Ver anexo B.

Os cursos de formação foram ministrados e coordenados pelas assessoras pedagógicas da DEI, com orientação da consultora Ângela Maria Scalabrin Coutinho⁷⁵.

Os quadros 11 e 12 demonstram, respectivamente, o número de avaliações da formação de 2011 localizadas na pesquisa documental.

Quadro 11 - Quantificação dos instrumentos de avaliação referentes ao primeiro semestre

Temas trabalhados no primeiro semestre	Preenchidas apenas as questões de objetivas	Registro de comentários e sugestões	Total de avaliações
Brincadeira	699	457	1156
Estratégias da ação pedagógica	678	477	1155
Relações sociais e culturais	620	354	974
Total	1997	1288	3285

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 - Quantificação dos instrumentos de avaliação referentes ao primeiro semestre

Temas trabalhados no segundo semestre	Avaliações em branco⁷⁶	Total de avaliações respondidas
Linguagem oral e escrita	Não foram localizadas	730
Linguagens visuais, sonoras, corporais.	Não foram localizadas	428
Relações com a natureza	01	281
Total	01	1.439

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que, para efeito desta pesquisa, foram considerados para análise apenas os comentários e sugestões do instrumento de

⁷⁵ Atualmente professora da Universidade Federal do Paraná, membro e pesquisadora do Núcleo de Estudos da educação na Pequena Infância (Nupein) da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁷⁶ Foram consideradas avaliações em branco apenas aquelas em que foi feito algum tipo de registro, a exemplo do local, mas sem resposta às questões da avaliação. Havia muitas folhas de avaliação em branco, que não foram contabilizadas, pois não constava a informação de que se tratava de avaliações sem preenchimento ou sobra.

avaliação do primeiro semestre e as questões discursivas e sugestões do instrumento de avaliação utilizado no segundo semestre, não sendo consideradas as questões objetivas⁷⁷, o que totalizou o número de 2.727 avaliações (Quadro 13).

Quadro 13 - Total de avaliações analisadas em 2011

1º semestre (1º formato da avaliação)	1.288
2º semestre (2º formato da avaliação)	1.439
Total	2.727

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2012

Dando sequência às discussões e estudos realizados no ano de 2011, a formação organizada em 2012 teve como intenção um maior aprofundamento dos Núcleos da Ação Pedagógica⁷⁸ das Orientações Curriculares⁷⁹. Foram realizadas algumas alterações no formato da

⁷⁷ Foram utilizados apenas comentários, sugestões e respostas às questões subjetivas dos dois instrumentos de avaliação porque interessava a esta pesquisa saber quais eram as expectativas das profissionais da educação infantil em relação à formação continuada.

⁷⁸ Os núcleos da ação pedagógica abrangem os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza). Exigem conhecer também as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11). <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

⁷⁹ A partir do amplo processo de formação, realizado junto aos profissionais da rede municipal de Florianópolis, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitissem consolidar projetos educacionais pedagógicos aptos a atender ao cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil. Desta maneira, diante das indicações que surgiram da formação realizada durante o ano de 2010, foi elaborado o documento preliminar das Orientações Curriculares: **Educação infantil – orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2012. Versão preliminar.**

formação e na estrutura de organização dos encontros; ainda assim, continuaram acontecendo nos dias de reunião pedagógica previstos em calendário. Diferentemente do ano de 2011, porém, quando todo o coletivo das unidades educativas participava do mesmo encontro de formação, no ano de 2012 cada profissional participou durante o ano de um dos temas, ficando os profissionais da unidade assim distribuídos pelos sete temas de formação: *linguagem visual; relações culturais e sociais; linguagem sonora corporal; relações com a natureza; brincadeira; linguagem oral e escrita e matemática*. Foram organizados quatro agrupamentos, cada um deles com sete temas de formação, totalizando 28 grupos de profissionais e 32 horas de formação para cada um dos participantes.

Outra mudança verificada na formação realizada em 2012 reside no fato de a maioria dos temas terem sido ministrados por professores externos, diferentemente da formação realizada em 2011, quando toda a formação foi ministrada pelas assessoras pedagógicas da DEI.

Tomando como base as respostas das profissionais nos instrumentos de avaliação da formação realizada em 2011, para avaliar a formação realizada em 2012, foi elaborado um único instrumento de avaliação⁸⁰, que contemplou aspectos que constavam nas avaliações do ano anterior e incluiu novos aspectos apontados pelas próprias participantes⁸¹. As avaliações de 2012, ao contrário das avaliações de 2011, foram respondidas nas unidades educativas de origem, individualmente ou, se fosse o caso, pelo grupo de profissionais que havia participado do mesmo tema de formação. Foram realizadas duas avaliações, utilizando o mesmo instrumento, um após o término do primeiro semestre, outro após o término da formação no final do ano.

Como poderemos observar mais adiante, além da mudança no instrumento de avaliação, que no ano seguinte se tornou mais abrangente, os participantes passaram a ter a opção de respondê-la após os encontros de formação e, ainda, em conjunto, quando houvesse mais de um profissional participando do mesmo tema de formação, o que confere um novo caráter à avaliação dos cursos de formação realizados em 2012.

O instrumento de avaliação contava com cinco questões abertas, enfatizando os aspectos apontados no quadro 14.

⁸⁰ Ver anexo C.

⁸¹ Alguns dos termos utilizados nas avaliações de 2012 vêm das avaliações de 2011: cansativo, dinâmicas...

Existe uma diferença entre o número de unidades educativas que enviaram as avaliações e o número unidades educativas⁸² da rede. Segundo assessora da DEI, isto foi motivado por dois aspectos: o primeiro deles está associado às unidades, que são pequenas⁸³ e possuem poucas profissionais, portanto não houve representação de todas as unidades em todos os temas da formação; o segundo, é atribuído ao fato de que alguns dos profissionais entraram em licença, e isso explica a diferença entre o número de avaliações e o número de unidades educativas.

Quadro 14 - Itens e perguntas do instrumento utilizado para avaliar a formação continuada

<p>Espaço:</p> <p>a) O espaço é adequado à formação? Justifique a resposta identificando possibilidades de melhoramento neste sentido.</p> <p>Ministrante:</p> <p>a) Consegue demonstrar conhecimento sobre o conteúdo que apresenta?</p> <p>b) Em sua opinião, as dinâmicas dos encontros contemplam a teoria e a prática educativa? Exemplifique.</p> <p>c) Ainda sobre a dinâmica dos encontros: vocês consideram que estes momentos são agradáveis ou cansativos? Justifique.</p> <p>d) Vocês se sentem ouvidos pelo palestrante em suas indagações e inquietudes? Por quê?</p> <p>Conteúdo:</p> <p>a) Os conteúdos apresentados na formação são condizentes com as orientações curriculares apresentadas em 2011?</p> <p>b) Os conteúdos apresentados são interessantes? Faz você se sentir instigado?</p> <p>c) Qual o conceito você considera que merece aprofundamento na sua formação?</p> <p>Socialização de materiais (texto, indicação de bibliografias, de sites, etc.):</p> <p>a) Vocês conseguem realizar as tarefas solicitadas pelo formador? (leituras de textos, pedidos de registros pedagógicos, etc.)? Em caso negativo, quais as dificuldades encontradas por você para tal realização?</p> <p>b) Os palestrantes indicam textos, sites, vídeos, músicas que ampliam o seu repertório ao que se refere à formação específica?</p>

Continua

⁸² Atualmente, a SME conta com 51 creches, 23 NEIS e 10 NEIS vinculados, totalizando 84 unidades educativas (Anexo A).

⁸³ Na rede municipal existem unidades educativas com apenas duas salas de atendimento.

Conclusão

Práxis:

a) Vocês têm redimensionado as suas práticas diante da formação oferecida?

- O que poderia ser diferente? Quais os pontos positivos e negativos desta formação?

Fonte: Instrumento de avaliação da formação realizada em 2012.

No ano de 2012 foram analisados 633 instrumentos de avaliação, de acordo com o quadro 15.

Quadro 15 - Total de avaliações analisadas em 2012

Temas da formação	Avaliações enviadas		Sem Identificação	Total	Número de Unidades Educativas
	1º Semestre	2º Semestre			
Matemática	55	20	1	76	43
Linguagem oral e escrita	59	20	5	84	49
Brincadeira	63	37	-	100	61
Relações com a natureza	65	48	1	114	52
Sonoro corporal	63	17	2	82	45
Relações culturais e sociais	53	29	5	85	57
Linguagem visual	65	26	1	92	46
Total de avaliações analisadas	420	197	15	633	43

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto que chama a atenção é a diferença existente entre o número de avaliações do primeiro semestre e o número de avaliações do segundo semestre, tanto no ano de 2011 como em 2012 (Quadro 16).

Quadro 16 - Total de instrumentos de avaliação preenchidos nos anos de 2011 e 2012 em cada semestre

Ano	1º semestre	2º semestre	Total de avaliações por semestre:
2011	3285	1439	4725 ⁸⁴
2012	436	197	633 ⁸⁵

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a assessoria pedagógica da DEI⁸⁶, realmente houve uma baixa na frequência dos participantes aos encontros de formação nos dois últimos semestres, tanto no ano de 2011, como em 2012.

⁸⁴ 2011 – As avaliações foram realizadas individualmente, ao final de cada um dos encontros de formação.

⁸⁵ 2012 – As avaliações foram realizadas apenas no final de cada semestre, individualmente ou em conjunto, nas unidades, após os encontros de formação e enviadas, posteriormente, à DEI.

⁸⁵ Entrevista realizada em 13 de dezembro de 2012.

⁸⁶ Entrevista realizada em 13 de dezembro de 2012.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: AS EXPECTATIVAS DAS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL

No presente capítulo, apresentaremos as categorias elaboradas a partir da geração de dados coletados na pesquisa, analisando as subcategorias de maior incidência, destacando os aspectos que, embora tenham aparecido com menor frequência, consideramos importante destacar por sua relevância na elaboração dos projetos de formação continuada das profissionais de educação infantil.

Tendo-nos proposto como objetivo principal identificar se os processos de formação continuada realizados no âmbito da SME no período de 2011 a 2012 contemplam as expectativas das profissionais da educação infantil, utilizamos como material de análise os instrumentos de avaliação preenchidos pelas participantes: diretoras, supervisoras, professoras, professores⁸⁷ e professoras de educação física, auxiliares de sala e auxiliares de ensino. Utilizando a metodologia da *análise crítica de discurso* de Norman Fairclough (2001), analisamos 2.727 instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011, e 633, das formações realizadas em 2012.

Para efeito desta pesquisa, conforme demonstra o quadro 17, foram analisadas 3.360 avaliações realizadas pelos profissionais da Educação Infantil que participaram das formações continuadas oferecidas pela DEI nestes dois anos.

Quadro 17 - Total de instrumentos de avaliação analisados na pesquisa em 2011 e 2012

Ano	Total de avaliações analisadas na pesquisa
2011	2.727
2012	633
Total	3.360

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas às questões formuladas, foram gerados os dados que formaram o banco de informações, com o auxílio dos recursos tecnológicos do programa Excel, que permitiu visualizar a totalidade das informações, agrupar as assertivas, contabilizar as ocorrências e, posteriormente, agrupar os dados com os quais foi possível definir três grandes categorias, além de identificar aspectos que

⁸⁷ Utilizamos o gênero masculino e o feminino, pois existe um número significativo de profissionais do sexo masculino neste segmento.

nos aproximam de possíveis respostas às questões inicialmente formuladas.

Das 3.360 avaliações, procuramos extrair elementos para responder às principais questões que norteiam esta pesquisa:

1. Quais são as expectativas das profissionais⁸⁸ em relação à formação oferecida pela SME?
2. Existe articulação entre as proposições da formação centralizada⁸⁹ e as formações descentralizadas⁹⁰?
3. A formação contribui com os processos de participação coletiva na elaboração do PPP⁹¹ e da proposta pedagógica?
4. Na avaliação das profissionais, que contribuições efetivas a formação ofereceu ao trabalho realizado com as crianças?
5. Os encontros de formação favorecem o diálogo e a troca de experiências?
6. A formação centralizada promove outros desdobramentos com o aprofundamento e a continuidade dos temas nas reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos organizados na instituição?

Como os dados foram extraídos das avaliações de 2011 e 2012, a todo momento, entram em cena a interpretação e o ponto de vista que, dentro dessas condições, foi possível ver e trazer à tona, segundo critérios de maior ou menor incidência, e respectivamente organizados em categorias e subcategorias.

Sobre este aspecto Fairclough (2001, p. 246) indica:

A descrição não é tão separada da interpretação, como se supõe frequentemente. Como um(a) analista (e como um(a) simples intérprete de texto), sempre se está interpretando inevitavelmente, e não há fase da análise que seja pura descrição. Consequentemente, nossa análise é formada e ganha cor pela interpretação de seu

⁸⁸ Será utilizada a palavra no feminino, pois este segmento de profissionais na Rede Municipal de Educação infantil é representado em sua grande maioria por mulheres.

⁸⁹ Formação oferecida pela SME.

⁹⁰ Formação organizada pela instituição.

⁹¹ Projeto Político Pedagógico.

relacionamento com processos discursivos e com processos sociais mais amplos.

Concluída a leitura de todo o material, decidimos extrair de cada uma das avaliações de 2011 apenas os indicativos formulados nas sugestões e comentários uma vez que estes, continham de fato, algumas pistas que poderiam nos levar a conhecer as expectativas das profissionais em relação a formação continuada oferecida pela SME. A coleta dos dados foi, em princípio, agrupada de acordo com os itens indicados no instrumento: local, carga horária, temática abordada, ministrante, metodologia e acesso ao texto, acrescentando-se o item *relação teoria e prática*, pelos indicativos que tinham a ver com este aspecto.

Já os dados de avaliação de 2012 foram organizados considerando, primeiramente, os cinco aspectos gerais das questões formuladas: espaço, ministrante, conteúdo, socialização de materiais, práxis e o que poderia ser diferente; pontos positivos e negativos. Utilizando o citado programa do Excel, montamos um banco que possibilitou conhecer a opinião dos participantes em cada um dos temas da formação. Um segundo banco de dados, específico para cada uma das questões elaboradas e para cada um de seus itens, nos forneceu uma visão geral da formação realizada neste ano.

As primeiras análises são geralmente descritivas e empíricas, mas não se despreza o interesse da análise descritiva como primeiro nível de abordagem do funcionamento da vida social. Esta descrição é realizada através daquilo a que frequentemente se chama *thick description* – uma descrição aprofundada do objeto social que não considera apenas o seu valor facial, mas também interroga desde logo a diversidade de lógicas e interesses dos atores sociais, a configuração interna das relações sociais e das relações de poder em que o objeto está imerso, as tensões e os processos de reprodução e produção social (GUERRA, 2008, p. 37).

No processo de organização das informações, notamos que alguns aspectos se destacavam da escrita das profissionais: relação teoria e prática; troca de experiências e interações entre participantes e ministrante; contribuição para o trabalho com a criança; dificuldades de

participação; valorização atribuída à formação; formação nova ou repetitiva; sugestões para organização dos encontros e temas de interesse. Fomos identificando cada um desses aspectos por cor diferente, formando, assim, vários agrupamentos.

[...] definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte para um trabalho exploratório sobre o corpus, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise (VALA, 1986, p. 112).

Posteriormente a essa organização, relativamente a 2011 e 2012, a partir das indicações de maior relevância, realizamos alguns ensaios de categorização até chegar à definição de três grandes categorias, com as respectivas subcategorias (Quadro 18).

A coleta dos dados das avaliações desses dois anos demandou um trabalho de aproximadamente três meses, tempo exigido para ler, digitar e classificar o conteúdo das respostas, e cerca de mais três meses para definir e categorizar os dados gerados⁹² (Quadro 18).

⁹² Optou-se pelo termo *geração de dados* utilizada pelos autores Graue & Walsh, por considerar mais adequado. Nesta concepção: o ato de investigação é concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do investigador sobre a investigação, a teoria... A partir destes contextos, são gerados dados que, no contexto, representam suas relações complexas e dialéticas. Os dados provêm das interações do investigador, pelas relações com os participantes, e de interpretações do que seja importante para as questões de interesse [...]. O que é considerado como dado para um investigador pode ser apenas barulho para outro (GRAUE; WALSH, 2003 p. 94).

Quadro 18 - Apresentação das categorias

Categorias	
1. Conteúdos Formativos:	
1. a)	A relação teoria e prática na formação dos professores e a docência da educação infantil
1. b)	A especificidade da docência na educação infantil
1. c)	Expectativas de conteúdos/temas de formação
2. Metodologia e estratégia formativas	
2. a)	Estratégias de formação: exposição, diálogo, práticas e participação
3. Condições da formação	
3. a)	Condições das profissionais mulheres para participar da formação
3. b)	Estrutura da formação continuada e RP

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse trabalho, embora muito instigante, exigiu além de ler das palavras escritas, perceber as nuances, tentar captar o verdadeiro sentido, o que queriam manifestar as profissionais com seu registro. Fairclough (2001, p. 171) afirma:

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles, que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes.

No esforço de tentarmos interpretar e traduzir a “fala” escrita das profissionais, foi preciso, em muitos momentos, revisitar nosso papel de professora, recordar do cotidiano vivido nas UEs. Algumas vezes, estranhávamos o que líamos, impondo o exercício de nos colocarmos distantes para exercitar a reflexão, limpar as lentes dos óculos para enxergar além do escrito.

Sobre a posição do intérprete, Fairclough (2001, p. 173) pontua:

Os intérpretes são, é claro, mais do que sujeitos do discurso em processos de discurso particulares; eles são sujeitos sociais, com experiências sociais particulares acumuladas e com recursos orientados variavelmente para múltiplas

dimensões da vida social, e essas variáveis afetam os modos como vão interpretar textos particulares.

Em alguns momentos, não era suficiente apenas ler uma avaliação para compreender o que queria expressar; era preciso ler um conjunto de avaliações para tentar captar um sentido aparentemente mais aproximado das palavras escritas, pois “[...] cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explicitados ou completos [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134).

Durante o contato mantido com a escrita, pudemos rever nossa própria trajetória; ver, além da profissional, a mulher, a mãe, a esposa, as várias funções que as mulheres assumem, pois, por assim dizer, desempenham muitos outros papéis em suas vidas, além do profissional.

Ao analisar as categorias enfatizando tanto os aspectos das subcategorias que mais se evidenciaram, procuraremos dar visibilidade a outros aspectos, que, embora tenham aparecido com menor frequência, consideramos de suma relevância nas discussões a serem travadas no âmbito da formação continuada dos profissionais de educação infantil.

4.1 CONTEÚDOS FORMATIVOS

A categoria *conteúdos formativos* surgiu da relevância atribuída à relação entre os conteúdos trabalhados na formação e a prática pedagógica, quando muitas das respostas contidas no instrumento fazem menção a este aspecto. Dessa forma, a categoria demonstra que, dentre as expectativas, existe o pressuposto de que os processos de formação continuada devem contribuir para o diálogo entre a teoria e prática pedagógica no trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade.

Para Tardif (2010, p. 256) a importância da relação teoria e prática se deve ao fato de que:

[...] os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, saberes do trabalho, saberes no trabalho [...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um

objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

Os saberes profissionais são formados no exercício da profissão, à medida que são experimentados, vivenciados na realidade do trabalho docente.

Os dados gerados nesta categoria, de acordo com a ocorrência, deram origem a três subcategorias:

- a) à relação teoria e prática na formação das professoras e a docência da educação infantil;
- b) à especificidade da docência na educação infantil;
- c) às expectativas de conteúdos/temas de formação.

A seguir, apresentaremos e analisaremos cada uma delas.

4.1.1 Relação teoria e prática na formação das professoras e a docência da educação infantil

A análise das avaliações sobre a formação continuada apresentou como um dos aspectos centrais o “problema” da *relação teoria e prática* no processo formativo para a docência na educação infantil.

Em todas as modalidades de formação dos professores - inicial, continuada e/ou em serviço -, a relação *teoria-prática* exige atenção. A formação para a docência deve ter como base o conhecimento pedagógico e exige uma articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos envolvidos nas relações educativas e de ensino.

De acordo com Silva (2003 apud ALBUQUERQUE 2013, p. 48), na década de 70 a pedagogia já aparecia na pauta de discussão, apresentando, dentre as várias questões, a problematização dessa questão.

Nesta direção, estudiosos do tema têm reconhecido que “a dualidade teoria/prática deve ser superada por meio de um processo dialético que conceba e trabalhe esses dois elementos de forma integrada e unitária” (ANDRÉ, 2002, p.165).

Em estudo recentemente publicado em âmbito nacional, Gatti (2011, p. 90) afirma que “a relação teoria e prática indicada nas normatizações das políticas de formação de professores não se reflete nos currículos dos cursos oferecidos nas instituições formadoras”.

A complexidade da formação docente envolve conhecimentos teóricos e práticos que aparecem em oposição na trajetória de

consolidação científica da pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013). No século XX, a disciplina passou por mudanças radicais que alteraram sua identidade, renovaram seus limites e deslocaram seu eixo epistemológico. De um “saber unitário e fechado”, passou a um saber plural e aberto; do primado da filosofia, passou ao das ciências (CAMBI, 1999, p. 596).

Sendo uma das ciências da educação, a Pedagogia, como área de conhecimento científico, estuda os fenômenos educativos utilizando diferentes referenciais, o que implica uma constante revisão da teoria em função da prática e, desta, em função da teoria.

Silva (2003, p. 52) argumenta:

O fenômeno educativo é objeto da investigação da pedagogia que deve buscar a compreensão do mesmo considerando a sua complexidade enquanto um fenômeno, histórico, social, cultural e político. Portanto, a autonomia da pedagogia para examinar as práticas educativas e elaborar teorias a respeito das mesmas, não é compreendida como um isolamento das demais ciências; pelo contrário, é preciso ressaltar que os conhecimentos necessários para a compreensão do fenômeno educativo e suas múltiplas determinações não podem ser encontradas em uma única ciência; é preciso que se recorra a história, a filosofia, antropologia, economia, psicologia, e tantas outras ciências e campos de conhecimento que tem buscado compreender a complexidade das relações humanas e sociais [...] a pedagogia é uma ciência que busca, nessas fontes, elementos para a elaboração de suas teorias educacionais.

Portanto, como “ciência da educação”, encontra em diferentes bases teóricas os meios para compreender os fenômenos educativos que acontecem em meio às “relações estabelecidas e as práticas pedagógicas”, num processo dialógico que contribui para a construção de novos conhecimentos, para intervir neles e sobre eles refletir.

Segundo Mazzotti (1996, p. 30), sendo “a pedagogia uma ciência da prática educativa, não pode ser considerada como imediatamente prática, uma vez que não se efetiva como uma tecnologia, mas sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica em particular: a educação”.

A “concepção de ciência da prática traz para a pesquisa educacional as questões relacionadas à prática educativa em situações diversas (escolares ou não, formais ou informais), assim como incorpora pesquisas, diferentes sujeitos do processo educacional” (SILVA, 2003, p. 54).

Para Rocha (1999, p.4):

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação – no caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada.

Ao conciliar teoria e prática, a pedagogia produz novos saberes que nascem dessa relação. Houssaye (2004, p. 25, apud ALBUQUERQUE, 2013, p. 49), no contexto de sua argumentação, chama a atenção para a necessidade de não se desqualificar a Pedagogia pelo fato de sua concepção pressupor uma indissolúvel ligação com a prática. Para o autor, ela “produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos”.

Diante desta afirmativa, podemos inferir que teoria e prática assumem posições que se equivalem, pois ambas se constituem em elementos de real importância, uma vez que não existe teoria sem prática, muito menos prática sem teoria; portanto, a pedagogia há que superar a antiga dicotomia que distancia uma da outra.

Nas palavras de Saviani (2005, p. 218 apud ALBUQUERQUE, 2013, p. 41):

A lógica que está por trás disso é a lógica formal, corrente: teoria e prática são vistas como pólos opostos, que se excluem reciprocamente. Se é teoria, não é prática, se é prática, não é teoria. É o princípio da identidade, da não contradição: o que é, é; o que não é, não é. De fato, caberia observar que teoria e prática são momentos de um mesmo processo.

Para ilustrar, destacamos a observação de uma das profissionais que faz a seguinte indicação em sua avaliação:

[...] Temos mesmo que mostrar as nossas produções. Sua autoria acaba levando outros educadores a perceber que escrever, refletir sobre o que fazemos é mais que somente uma prática. É teoria em ato. Muito bom [...]

A afirmativa evidencia que as profissionais, além de produzir uma prática pedagógica, também produzem teoria. Os estudos da pedagogia realizados por Houssaye (2004, p.10) sugerem:

Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. [...] o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico.[...] o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria e prática da educação.

Neste sentido, teoria e prática podem ser consideradas como duas faces de uma mesma moeda; quando juntas, podem formar um todo que representa um determinado valor, mas, em separado, esse valor se dilui, uma vez que perde identidade. Para Ghedin (2002, p. 02):

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Ghedin, (2002, p.02) afirma que a formação de professores requer “a mudança de uma epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis”, uma vez que esta “opera simultaneamente com a ação e

reflexão”, ou seja, com a “inseparabilidade entre a teoria e a prática”. A formação dos profissionais da educação infantil requer a formulação de uma política que considere esse binômio indispensável, basilar à constituição profissional.

De acordo com Albuquerque (2013, p. 49):

O desafio da Pedagogia, na contemporaneidade, consiste na necessidade de buscar o reconhecimento da coexistência da teoria e da prática e a efetiva articulação entre essas duas categorias que, embora distintas entre si, sejam inseparáveis, sobretudo fundamentais para a elaboração do enriquecimento da experiência humana, ainda que saibamos estar esse processo imbuído de tensões, impasses e divergências.

A relação entre uma e outra na formação dos professores tem origem na história da educação e da escola na sociedade moderna, relacionando-se com a expansão do capitalismo como sistema econômico no início do século XX, com o decorrente desenvolvimento da indústria na modernidade. O capitalismo faz surgir a necessidade e a produção de novos conhecimentos para aplicar aos processos produtivos. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foram assumidos nas lutas revolucionárias contra o poder político, econômico e ideológico vigente; a educação pública passa a ser, então, uma exigência para atender a todos os indivíduos (CAMBI, 1999).

Todas as transformações políticas e culturais vividas mundialmente imprimiram profundas marcas na Pedagogia. Segundo Tardif (2010), nas sociedades ocidentais modernas, os intelectuais, em geral, eram responsáveis tanto pelas atividades de formação, como pelas atividades de conhecimento da elite. Os saberes técnicos e o saber fazer das diferentes funções do trabalho eram integrados à prática dos vários grupos sociais que assumiam, além das funções inerentes ao trabalho, a formação dos demais. Na modernidade, esse modelo foi sendo paulatinamente substituído; assim, as atividades “de pesquisa passam a ser assumidas pela comunidade científica ou especialistas e as atividades de formação passam a ser assumidas por um corpo docente desvinculado da produção de saber”. “Os saberes técnicos e o saber fazer”, gradualmente “sistematizados em conhecimentos abstratos”, são “integrados aos sistemas públicos de formação”, passando ao “monopólio de especialistas e profissionais” (TARDIF, 2010, p. 42-43).

Aponta o autor que esses fenômenos interferem diretamente na relação que os professores estabelecem com os saberes. Segundo ele, na sociedade pré-moderna, na “tradição intelectual ocidental, a posse de um saber era a garantia de sua virtude pedagógica e ensinabilidade, a exemplo dos saberes filosóficos tradicionais e da doutrina cristã” (TARDIF, 2010, p. 43).

Afirma ainda:

Tais saberes mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar [...] os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2010 p. 43).

Na ascensão das ciências da educação e na conseqüente transformação da pedagogia, dois pontos se levantam: o primeiro diz respeito ao fato de que, no século XX, a psicologia passa a integrar a formação de professores, indicando “saberes positivos, supostamente científicos, além de meios, técnicas de intervenção e controle”. A pedagogia, de geral, passa a “pedagogia subdividida em subdomínios, alimentada pelas ciências nascentes na educação” (TARDIF, 2010, p.44)

Portanto, a formação de professores, que antes era geral, passa a ser especializada, seguindo a lógica de “racionalização” dentro do projeto da modernidade, tendo, “de um lado, o monopólio dos saberes pedagógicos pelo corpo docente de formadores, subordinados às exigências de produção e desvinculados da prática docente, e, de outro, a associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional” (TARDIF, 2010, p.44.).

Nos séculos XIX e XX, educação e infância passam a fazer parte das preocupações dos governos, sendo considerados problemas públicos. O surgimento da escola moderna se apresenta como um paradigma na educação das massas através de ensino racionalizado dentro de um sistema jurídico e de um planejamento centralizado. Os ideais democráticos de expansão e universalização do ensino transformam a escola num mecanismo de “formação rápida de corpos de agentes e especialistas escolares”. A formação laica passa,

gradativamente, a ocupar o espaço da formação religiosa; as instituições privadas, de “formação de mestres e a ideologia da vocação”, vão dando lugar a instituições públicas destinadas a formar para a profissão (TARDIF, 2010, p.45.).

A profissionalização do magistério pelo Estado não demora acontecer, uma vez que os professores são os principais agentes dos novos dispositivos escolares (NÓVOA, 1995). Em decorrência da profissionalização, vão surgir reivindicações por melhores remunerações e por melhores condições de trabalho, através dos sindicatos e da valorização social da profissão.

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino, segundo Tardif (2010), é um movimento presente em todo mundo, traduzindo-se em políticas de ensino e em suas ideologias.

É na década de 60 que a formação contínua de professores passou a fazer parte das políticas de ensino, com o intuito de suprir supostas “carências” por eles apresentadas e que, segundo avaliação do Estado, interferiam nos resultados apresentados na época (FERREIRA, 2001). Representada por um modelo imediatista, a formação cumpria com a função de fornecer elementos para resolver problemas de ensino e aprendizagem.

Como último fenômeno, aponta Tardif (2010, p. 47), a crise econômica nos anos 80 teria “causado a destruição da crença alimentada pela ideologia da democratização,” quando a escola parece não estar mais correspondendo aos saberes exigidos pelo mercado. Impõe-se a “necessidade de determinar quais são dentre os saberes escolares os saberes socialmente pertinentes”. Como consequência, os professores passam da condição de formadores à condição de informadores.

Na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para um segundo plano (TARDIF, 2010).

A legislação brasileira, na LDB⁹³, em seu art. 61, em que trata dos profissionais da educação, no parágrafo único, destaca a relação teoria e prática a ser assegurada tanto na formação inicial quanto na formação continuada:

⁹³ Disponível no endereço eletrônico:
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Este problema, de uma forma geral, é central na formação dos profissionais da educação e se reflete na formação dos profissionais da educação infantil.

As pesquisas demonstram que algumas das experiências, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, não têm garantido uma articulação entre teoria e prática e são avaliadas como pouco eficientes ou insuficientes pelos profissionais que delas participam.

Atualmente, no Brasil, o curso de pedagogia é o espaço da formação inicial dos professores da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica; também aí, formação, conteúdos e estratégias formativas vêm sendo alvo de preocupações das políticas e das ações. De acordo com Gatti (2011, p. 113 - 114)., a legislação e os fóruns de debate em educação (a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – Anfope -, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped - e dos Centros de Estudos Educação e Sociedade - Cedes) vêm debatendo, há alguns anos, esta questão, definindo indicativos para as políticas de formação de professores

A legitimação do curso de pedagogia como espaço de formação docente para atuação na educação infantil é recente no Brasil, razão por que seus conteúdos e especificidades formativos têm estado no centro destes debates.

Ao analisar as disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior – IESs -, nas licenciaturas presenciais em pedagogia, Gatti e Nunes (2009) concluíram que são poucos os cursos que oferecem disciplinas que aprofundam os conhecimentos relativos à educação infantil, assim como se faz pouca referência metodológica ao trabalho com crianças pequenas. O estágio supervisionado, considerado na maioria dos cursos analisados como “espaço privilegiado” para a articulação entre teoria e prática, não há indicações a respeito de como são “concebidos, planejados e acompanhados (GATTI, 2011, p. 114).

Já Albuquerque (2013 p. 159–166), em sua tese de doutorado - *Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações*

curriculares nos cursos de Pedagogia - apresenta novas perspectivas quanto à realidade nacional. A pesquisa analisou os cursos de pedagogia de 47 universidades federais do País, em 2010, com formação de professores para atuar nesse segmento. Dentre os muitos aspectos analisados, a pesquisa revela que a disciplina Prática Pedagógica e/ou Estágio, presente em todos os currículos, apresenta uma “orientação voltada à especificidade da docência, à reflexão e às implicações pedagógicas do processo de desenvolvimento das crianças” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 159–166).

Afirma a autora:

Diante do cenário que se formou nesse contexto disciplinar, constatamos um movimento em direção a uma mudança alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos, ou seja, sob o entendimento da necessária articulação das questões pragmáticas com a teoria e vice-versa. Em outros termos, evidenciamos um posicionamento teórico-metodológico voltado ao fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, bem como percebemos especial atenção às linguagens, às interações, às brincadeiras e à organização dos espaços e tempos. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165)

Os resultados apontam alterações bastante significativas nos cursos de pedagogia destinados à formação de professores para atuarem na educação infantil se comparadas às da década anterior. Tais conclusões alertam para a necessidade de reafirmar a urgente revisão das políticas que orientam os cursos de formação de professores, de forma a contemplar um programa que articule teoria e prática (nos cursos de formação inicial) com as especificidades pedagógicas com as crianças de zero a cinco anos.

Esta preocupação se estende igualmente à formação continuada. Nesta investigação, o problema da relação teoria-prática se colocou como um dos focos destacados pelas profissionais em suas avaliações sobre a formação continuada. Os instrumentos de avaliação evidenciam este aspecto em relação às formações realizadas nos anos de 2011 e 2012, ao apontar, de forma incisiva, que a teoria deve ser acompanhada por elementos constitutivos da prática; por vezes, porém, as

profissionais dão ao termo teoria um sentido de oposição ao de prática, como desnecessária, excessiva e cansativa. Assim, afirmam que os cursos oferecidos pela SME são:

- Cansativo em virtude de ter mais teoria que prática.
- Cansativo à medida que é muito teórico.
- Cansativo quando é exposto apenas teoria.
- Procuro fazer mas como é muito teórico fica cansativo.
- Muita teoria e pouca pratica.
- Poderia ser mais pratica.
- Aula expositiva.
- [...] O encontro torna-se cansativo, pois o enfoque é maior nos aspectos teóricos.
- Muita teoria.
- [...] por ser muito teórico.
- A grande parte do curso foi exposição teórica.
- O fato de ser um curso teórico e sem muitos exemplos concretos o que torna cansativo.
- Aulas expositivas, somente teoria.
- Cansativo, permaneceu muito na teoria.
- Muita teoria e pouca pratica.
- Muito teórico [...] se torna cansativo e pouco atraente.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

Ainda que estas afirmações possam indicar, muitas vezes, uma insatisfação com a forma ou metodologia expositiva, o conjunto da análise faz pensar que estão relacionadas com uma visão dicotômica de teoria e prática.

- Os cursos estão ainda no âmbito teórico e sentimos a necessidade de ideias, dinâmicas, exemplos de atividade e mais práticas.
- As aulas poderiam ser mais dinâmicas, apresentando o conteúdo proposto em forma de oficinas, onde possamos vivenciar no próprio curso as práticas a serem aplicadas em sala e não apenas estudar as teorias, que a maioria já estudou na faculdade.

- Trazer a prática com dinâmica [...] sentiremos a mesma emoção das crianças. Temas mais práticos, pois a teoria é linda, mas muitas vezes não acrescenta nada. Teoria zero/prática dez.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

Esta crítica à valorização da teoria também evidencia uma concepção de formação voltada ao como fazer, à aplicabilidade do conteúdo, em que “o trabalho é encarado como campo de mera aplicação dos saberes” (FERREIRA, 2001, p 68).

Como veremos a seguir, porém, prevalece no conjunto das análises um reconhecimento da necessidade de articulação ou união entre teoria e prática na formação pedagógica dos professores. De forma geral, enfatiza-se que a prática e a teoria precisam caminhar juntas:

- Ficou faltando discutir teoria e prática.
- Deveria intercalar no mesmo encontro prática e teoria.
- Faltou relacionar a fundamentação teórica com a prática.
- Explorou pouco as questões cotidianas; Senti falta de articulação com a prática.
- Utilização de exemplos contextualizados, associando melhor a teoria com a prática.
- Que abordem temas que redimensionem a nossa prática.
- Achei cansativo, pouco interessante; não consegui fazer a relação com meu trabalho em sala.
- Apenas uma das ministrantes articulou com a prática.
- Mas teoria diferente da prática.
- Não vejo como, a partir das falas das palestrantes, tecer o planejamento com as crianças.
- Em algumas situações deixou a desejar. Fazer a relação teoria-prática, questionar as práticas, os espaços educativos, o papel do professor. Qual o lugar das brincadeiras dentro das nossas instituições?
- Parecem ficar distantes da prática.

- No que toca à elaboração das proposições de formação continuada, temos a solicitação das profissionais.
- Favor pedir sugestões aos profissionais que sabem mais o de que necessitam.
- Teria que ser conversado antes.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

Os estudos realizados por Tardif (2010, p. 39) contribuem a compreensão da ênfase atribuída a prática pela maioria das profissionais. Segundo o autor:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática .

Para as profissionais, a prática constitui elemento de relevante importância nos conteúdos de formação; estes passam a fazer sentido quando conseguem traduzir-se em conhecimento que possa ser utilizado nas práticas com as crianças. Confirmam-no as seguintes assertivas:

- Práticas e ações reais. Dizem muito o que não fazer, mas o que fazer?
- Mas como trabalhar tudo isso com as crianças de 0 a 6 anos.
- Mais sugestões de como trabalhar com os pequenos.
- Às vezes não sabemos como aplicar técnicas e dinâmicas [...]
- Sugestões de “como fazer.

(Excertos das avaliações realizados em 2011/2012).

As profissionais, portanto, demonstram que têm expectativas em relação à formação, que se traduzem na valorização de uma formação voltada à prática, desde que ofereça elementos que possam colaborar diretamente com a aplicação dos conteúdos trabalhados nos cursos. Entendemos que, do ponto de vista das profissionais, a prática pedagógica, o trabalho a ser realizado com as crianças, é sobremaneira o principal objetivo de sua participação nas formações. Seu interesse em colocar os conteúdos em prática parece exigir que sejam reconhecidos no trabalho com as crianças, o que só pode ser validado ou comprovado mediante sua “aplicabilidade”.

Apesar das afirmativas que valorizam a base teórica, a prática aparece como ponte que estabelece a conexão com a teoria; ou seja, identificam a indissociabilidade entre uma e outra, uma vez que a prática aparece como elemento que “favorece” a compreensão e/ou apreensão daquela. Assim, “o conhecimento teórico é visto como importante, mas não suficiente para se dar conta das questões do dia a dia”; ainda assim, sem ele a “transformação da prática é totalmente inviável” (MACHADO, 1998, p. 204-205).

Algumas das avaliações referem-se a uma suposta dificuldade em transformar os conteúdos da formação em conhecimento que possa “servir” ao trabalho. Portanto, a concepção de uma formação prática, que aparece em muitas das avaliações, sobretudo na solicitação de exemplos de como trabalhar determinados conteúdos, pode ter sua origem nesta suposta “dificuldade” em relacionar a teoria com o trabalho a ser realizado.

- A maioria dos profissionais tem interesse; porém, necessita do redimensionamento da supervisão para usar mais nas suas práticas.
- Temos muita dificuldade entre teoria e prática.
- Em geral, as indagações são as mesmas: adequar ao grupo em que atuamos, porém, a teoria para nós é desconhecida e depende da boa exposição feita pelo palestrante.
- É difícil convertê-las em prática.
- Mas teoria diferente da prática.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

Pela análise deste conjunto, esta suposta dificuldade está, muitas vezes, associada à visão de que os conteúdos devam ser transpostos diretamente à prática (afirmando uma visão de “professor prático”). No entanto, também pode estar associada, de fato, à forma do ministrante em expor os conteúdos, a seu domínio do conteúdo ou até à sua experiência na área, de forma a garantir uma maior mediação entre os dois polos do conhecimento pedagógico, aspecto que será tratado posteriormente. Para ilustrar este aspecto, destacamos, das avaliações, a opinião de uma dentre as profissionais:

- A discussão ficou muito teórica e pouco aprofundada. Poderia ser feita uma pesquisa nas unidades para levantar as principais angústias e dificuldades de modo que esse material contribua para o planejamento da fala dos palestrantes, trazendo assim mais sugestões e soluções práticas e não questões para pensar. Acredito que o principal problema da rede não seja falta de teoria, mas, sim, a dificuldade de colocá-la em prática.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011).

O trabalho educativo com crianças de zero a cinco anos de idade exige uma formação teórica e prática muito peculiar, que atente para as características do grupo etário e das funções sociais das instituições educativas que têm como objetivos precípuos a educação e o cuidado. Portanto, no que se refere à formação dos profissionais da educação infantil, esta deve estar voltada à formação integral da criança, uma vez que seu campo de atuação se situa “além da dimensão cognitiva, o que envolve as dimensões: expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.” (ROCHA, 2001, p. 36).

A formação para a docência na educação infantil exige contemplar um conhecimento das crianças e de práticas pedagógicas que demandam ações de educação e cuidado. As especificidades do trabalho indicam a necessidade de outra formação, mais ampla, se comparada à dos demais níveis para os quais o ensino, a aprendizagem e a transmissão de conteúdos constituem os principais pontos de atuação das profissionais. Uma formação “baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil que não hierarquize atividades de

cuidado e educação e não as segmento em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (CAMPOS, 1994, p. 32 -42).

No contexto da educação infantil, como campo de conhecimento recente e em constituição, se evidenciam particularidades, pois, diferentemente da escola de ensino fundamental, em que a compartimentalização aparece de forma nítida na organização e estrutura de seu funcionamento, as práticas de cuidado e educação vislumbram outras possibilidades.

Dentre as muitas características desta etapa de ensino destacamos: a proximidade com as famílias, a indissociabilidade entre cuidado e educação, o caráter distinto dos processos de avaliação que não resultam na classificação e/ou promoção para os níveis posteriores e a flexibilidades para organização dos grupos.

Sob este aspecto, a instituição de educação infantil de caráter público e educativo “situa-se numa instancia social em que as esferas públicas e domésticas se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas”, pois as concepções de atendimento às crianças, até por seu histórico, oscilam entre o pedagógico e o doméstico (CERISARA, 2002, p. 102 - 103).

Rocha (2010, p. 13), a propósito, indica:

A consolidação de uma “pedagogia da infância” (e não de uma pedagogia da criança tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças como seres concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. A construção desse campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa e supere uma visão homogênea de criança e de infância..

Sendo assim, tais diferenciações configuram-se em elementos que devem compor a constituição das profissionais da educação infantil, pois incluem uma série de conhecimentos e habilidades que os diferenciam em comparação aos dos profissionais dos demais níveis de ensino. Os processos formativos, em decorrência disso, exigem uma formação teórica que mantenha o constante diálogo com a prática como

elemento essencial na construção de conhecimentos que vão formar as bases para o exercício da profissão docente.

Nóvoa (1995, p. 24), no entanto, considera que se, por um lado, “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas de formação”, por outro, se desvalorizou a articulação entre a formação e os projetos da escola.

A aproximação dos conteúdos da formação continuada com os projetos do coletivo das instituições e/ou as expectativas formativas dos docentes, decorrentes de seus problemas cotidianos, já foi objeto de estudo de outros pesquisadores no mesmo contexto de educação municipal⁹⁴.

A necessidade de aproximação entre os conteúdos e realidade educativa, reconhecida pelas profissionais como estratégia da aproximação teoria-prática, evidencia a importância de os ministrantes estabelecerem essa mediação ao afirmar:

- Poderia ser feita uma pesquisa nas unidades para levantar as principais angústias e dificuldades, de modo que esse material contribuísse para o planejamento da fala dos palestrantes, trazendo, assim, mais sugestões e soluções práticas e não questões para pensar. Acredito que o principal problema da rede não seja falta de teoria, mas a dificuldade de colocá-la em prática. Poderiam ser trazidos: materiais didáticos, sugestões de fontes de pesquisa sobre práticas, como sites, filmes, livros; mapeamento das fontes de cultura de Floripa; ideais de brincadeiras e novas organizações de espaços (isso já vem sendo apresentado, mas poderia ser mais).
- As relações entre teoria e prática ficam por conta do que os educadores têm levado.
- A prática está sendo contemplada na fala das profissionais.
- [...] mas a principal articulação tem que ser feita por nós, profissionais, já que o nosso chão é a prática.

⁹⁴ Nessa perspectiva, podemos citar a experiência realizada pelo subprojeto *Culturas Infantis: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil* (Ciprocei) (BODNAR, 2006 apud CERISARA, 2002, p. 3).

- Não [...] A ministrante só consegue fazer uma ponte com a prática a partir do diagnóstico do grupo.
- Dependeu das duas partes (palestrante e cursistas) para haver a relação teoria x prática.
- A todo momento, nossa prática acrescenta alguma coisa ao grupo.
- Resgatar, nas unidades educativas, o que está sendo contemplado no assunto e, com base nessas informações, ampliar esses conhecimentos.
- Discutir o que cada um vem desenvolvendo na sua unidade (teoria e prática).
- Não consegui relacionar o que está sendo apresentado com a prática.
- Está distante da nossa prática diária.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

Esta exigência depende das condições objetivas do trabalho educativo com as crianças. Há uma expectativa de articulação dos conteúdos de formação com a experiência das unidades educativas e de suas professoras, assim como se faz, nos cursos, uma crítica às condições materiais e concretas de viabilização das perspectivas de ação pedagógica:

- Propor a teoria a partir da realidade; passamos muitas dificuldades . Ex: muitas crianças em sala, falta de funcionários, materiais de qualidade, etc.
- Penso que as políticas públicas administrativas, ao elaborarem documentos que embasam nossas práticas com teorias, tivessem um olhar sobre nossa prática e dessem condições para que (as práticas) se efetivem com qualidade e dignidade. Hoje se faz muito mais do que o verdadeiro sistema poderia fazer. O essencial é invisível aos olhos.
- [...] sei que não é desculpa! A realidade em sala, porém, muitas vezes nos deixa de cabelo em pé. A frustração por não dar conta de algumas coisas nos torna descrentes sobre as teorias que nos são

apresentadas. A pergunta que eu faço: por onde começar?

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

As assertivas seguintes explicitam algumas das dificuldades vivenciadas pelas profissionais que evidenciam a realidade inerente à profissão, o que se configura em aspectos muito importantes a serem considerados na elaboração das proposições de formação.

- Algumas vezes saímos angustiadas porque sabemos que a palestrante está correta, mas nem sempre conseguimos contemplar as necessidades de nossa UE.
- As tarefas não deveriam ser enviadas para os professores realizarem em casa, pois já temos registros, planejamento e organização de trabalho para fazer em casa.
- Cansativo por ser muito teórico, por estarmos desgastados pela carga horária de 40 horas e pela desvalorização do nosso trabalho.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2011/2012).

Este conjunto de afirmativas expressa uma perspectiva do trabalho realizado na individualidade. Neste caso, as profissionais parecem assumir a responsabilidade pelo andamento das ações realizadas (pelo menos em seu grupo de crianças). Percebemos que, além da formação para o desempenho das funções docentes, as condições de trabalho precisam fazer parte dos espaços de formação continuada, de maneira a permitir identificar possíveis soluções ou até a inabilidade para lidar com algumas situações.

Segundo Nóvoa (1995), os professores vivem duas tendências: a primeira, separa concepção de execução, colocando de um lado os especialistas, responsáveis pela elaboração dos currículos e programas e, do outro, os professores, responsáveis em executá-los; a segunda, refere-se à intensificação do trabalho do professor, com a inflação e sobrecarga das atividades por eles realizadas.

O trabalho no coletivo da instituição deve favorecer o compartilhamento das ações e a corresponsabilidade entre os

profissionais da unidade, de forma que cada vez mais prevaleça a proposta pedagógica assumida pelo conjunto.

Outros fatores, que, neste aspecto, parecem afetar o grau de crítica das profissionais, são sua própria trajetória de formação e o tempo de experiência na educação infantil.

De nosso ponto de vista, este aspecto, mencionado de forma objetiva por algumas profissionais, e mesmo que de forma subjetiva por outras, confirma que é de suma importância considerar, na implementação das políticas de formação continuada, a trajetória das profissionais pelos saberes que de diferentes fontes adquiriram. Na realidade, há profissionais à beira da aposentadoria e profissionais recém-chegadas, de acordo com as declarações:

- Mesmo com meus 35 anos de educação infantil, pode ter certeza que aprendi, clareou muitas coisas.
- Sou auxiliar de sala, começando neste mês. Adorei muito vai contribuir para minha formação profissional e pessoal.
- Como hoje é meu terceiro dia de trabalho [...]

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

Este bloco de assertivas demonstra bem a existência de uma trajetória de formação e de trabalho na rede:

- Não, se fizesse, estaria voltando no tempo.
- [...] mas parece que usa referências mais antigas (como Piaget, por exemplo) sem fazer referência a este autor.
- As mesmas orientações que vão se repetindo.
- É a proposta de vários anos da rede.
- Repetitivos; são as mesmas coisas de sempre.
- Já conhecidos.
- Poucas novidades sobre o tema.
- Sempre a mesma coisa, não trazendo coisas novas.
- Tema já debatido há muitos e muitos anos na educação; comum, repetitivo e maçante.

- De novo, de desconhecido, nada; mas para os professores novos na rede, creio que foi muito rico.
- Todo este conteúdo já foi aplicado no meu dia a dia, pois tenho uma prática educativa de 18 anos sem sair da sala de educação infantil.
- A PMF deveria ampliar o leque de formação para áreas em que temos mais dificuldade e que também são muito importantes, como: agressividade, primeiros socorros, relações humanas, saúde do trabalhador. Nós, que estamos há algum tempo na PMF, consideramos que os temas dos cursos são muito repetitivos. Precisamos que alguém também cuide de nós, porque, se não estivermos bem, não adianta sabermos tudo, porque não conseguiremos fazer um bom trabalho com nossas crianças.
- [...] estudar assuntos mais atuais; não que este não seja importante; precisamos abrir os horizontes.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

As diferentes trajetórias são evidenciadas quando as profissionais revelam, por exemplo, o histórico de sua formação. Indicam que os conteúdos da formação continuada estão muito próximos do que haviam estudado nos cursos de graduação ou pós-graduação e a razão estaria relacionada ao fato de alguns dos ministrantes dos cursos de formação oferecidos pela SME trabalharem nas instituições de formação inicial.

- O tema não evoluiu além dos conhecimentos já adquiridos durante a minha formação. Não houve o aprofundamento necessário a um encontro de formação continuada.
- Recordei, sobre a linguagem, as diversas formas, o que já havia aprendido; não houve nada de novo. Muito científico.
- Tudo isso vimos na especialização na UFSC; ficou um pouco repetitivo.
- Acredito que os conteúdos da formação continuada devam ser trabalhados de forma a ultrapassar o que foi adquirido na formação universitária. Por exemplo, falar como olhar as

- criança nos olhos; falar na altura da criança. Estas, entre outras, já foram ouvidas várias vezes. [...] cansativo.
- Acredito que por ter sido aluna da palestrante, não tem muitas novidades.
 - O que nos foi oferecido foi uma reprise teórica de todos os conteúdos já trabalhados em nossas licenciaturas e graduações.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

As profissionais evidenciam que, seja na formação continuada em serviço, seja na formação inicial, já tiveram acesso aos conteúdos trabalhados; portanto, podemos considerar que existem diferentes trajetórias profissionais que interferem diretamente em suas expectativas atuais. Alerta Machado (1998, p. 205):

Da articulação entre os conhecimentos advindos do trabalho cotidiano, da intuição e da aprendizagem de conteúdos específicos é que pode surgir uma prática renovada. Esse é um dos pontos-chaves quando se trata de definir uma linha didática única para a formação de profissionais com níveis heterogêneos e experiências e conhecimentos. Corre-se o risco de ser rasteiro, de infantilizar o jovem adulto ou, ainda, superestimar competências prévias.

Portanto, estabelecer conexão entre os conteúdos da formação e a experiência das profissionais é um aspecto indispensável nos processos de formação, uma vez que as trajetórias de vida são tão diversas e singulares.

Faz-se primordial destacar que os professores possuem saberes, que, segundo Tardif (2010) são plurais e heterogêneos por provirem de diferentes fontes. Segundo o autor, há quatro categorias de saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. De forma sintética, temos que: os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; os saberes profissionais dizem respeito aos saberes transmitidos pelas instituições de formação, contato com as ciências da formação; os saberes curriculares se constituem dos que constam nos programas de ensino e que os professores devem saber para poder ensinar; por fim, os saberes

experienciais e/ou práticos, os adquiridos na própria atividade profissional, ou prática pedagógica. A formação inicial e a formação continuada assumem importante papel na constituição dos saberes dos professores, uma vez que constituem mecanismos que irão lhes assegurar o acesso aos saberes produzidos e por ser nesse espaço que se poderão legitimar os novos saberes. O fato é que, geralmente, nos processos de formação, o ponto de partida está localizado no pressuposto de que as professoras não sabem e que quase sempre os saberes que possuem são ignorados na elaboração das propostas de formação. Algumas assertivas indicam este aspecto:

- Inteirar-se do que sabem os participantes.
- Não desvalorizar os trabalhos feitos nas UEs.
- Favor pedir sugestões aos profissionais, que sabem melhor o que de fato necessitam.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

Andaló, (1995, p. 169) em pesquisa realizada com professoras da 1ª à 4ª série, identificou como principais queixas em relação aos cursos oferecidos pela Secretaria e por elas frequentados:

[...] o caráter repetitivo dos mesmos, sistemática passiva e desmotivante, à linguagem sofisticada e inacessível utilizada, em geral por seus ministrantes e a confusão a que se veem lançadas com a variedade e o “modismo” das abordagens adotadas [...] Denunciaram, por exemplo, a importância de “serem ouvidas” antes de serem programados os cursos de aperfeiçoamento

A importância de ouvir os profissionais tem sido enfatizada por muitos pesquisadores e estudiosos da área. Seguindo esta linha de raciocínio, Goodson (1992) indica que necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores; precisamos saber mais sobre suas vidas, compreender quais são seus anseios. Para o autor:

[...] no contexto de sua vida profissional [...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem

faltando é a voz do professor [...] tem se dado lugar a prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1992, p. 69).

Pelos estudos realizados sobre este aspecto, Andaló (1995, p. 188) conclui: “Ouvindo as professoras, foi possível conhecer um pouco sobre seus modos de ver e de conceber a realidade vivida por elas como escola e perceber as necessidades de se respeitar seu saber”. Posição reforçada por Goodson (2008), quando afirma que na formação de professores é preciso focar a atenção em sua pessoa, conhecê-las, antes de tocar em sua prática.

Tardif (2010), utilizando outros estudos, observa que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida e sua socialização como alunos. Estudos realizados nos USA comprovam que alunos que passaram pela formação inicial não mudaram suas crenças⁹⁵ e são elas que irão auxiliá-los a viver, em especial os primeiros anos como docentes.

Se após a formação inicial, ainda segundo estudos de Tardif (2010), os professores continuam a se apoiar nas crenças anteriores à sua formação, a formação continuada, de nosso ponto de vista, assume uma atribuição essencial, que é a de romper com muitos estereótipos, renovar os conhecimentos, formular novos conceitos para ressignificar o papel da professora e, sobretudo, o papel da educação infantil. É preciso romper com modelos rígidos que, por tanto tempo, orientaram o trabalho realizado na educação.

Kramer (2005, p. 223) observa que “a maioria das iniciativas de formação trabalha com a ideia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo”, quando o que se deve admitir é que “a história vivida é preciosa” e que “prática e teoria se misturam, se costumam”. Não há como separar uma da outra; ambas se

⁹⁵ Tardif refere-se a trabalhos sobre o ensino nos Estados Unidos, a sínteses de pesquisa expressas em resenhas sistemáticas e a críticas de pesquisa empírica, bem como a suas próprias pesquisas sobre o trabalho docente (TARDIF, 2010 p. 260).

complementam. Como ignorar a história de vida, o que cada uma viveu, sentiu, enfim, o que constitui a cada um como ser humano e sujeito? Somos o resultado do que elaboramos nas experiências que vivemos e de tudo o que realizamos, ou não.

Muitos autores concordam que a prática do professor deve ser o ponto de partida na elaboração das propostas de formação; sua prática deve servir de fonte de pesquisa; admiti-la, significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão, a condição de prática iluminada pela reflexão teórica (GATTI, 2011).

Everett Hughes (1958), sociólogo norte-americano, identifica três mecanismos de socialização profissional que caracterizam fases na carreira. O primeiro, designado de “passagem através do espelho”, refere-se ao profissional quando se depara com a “realidade desencantada”. Trata-se de um momento que pode ser “fugaz se acontece muito cedo ou muito tarde; traumatizante se acontece numa altura imprópria”; excitante, ou mesmo inebriante, se acontece na altura certa. O segundo mecanismo se caracteriza pela “instalação na dualidade” entre o “modelo ideal” e o “modelo prático”, que é quando os profissionais forjam sua identidade a partir de um grupo de referência do qual gostariam de participar e não a partir de seu grupo de pertença, que lhes gera frustração. A última fase, de conversão, se constitui no ajustamento. É “a tomada de consciência das suas capacidades profissionais”. É quando seus gostos e desgostos passam a pautar-se na realidade para formar a imagem do que esperam do futuro (apud DUBAR, 1997, 132-138).

As diferentes fases na carreira do professor apresentadas por Tardif (2010), Gonçalves (1992), Huberman (1992) e Formosinho (2011) parecem guardar certa semelhança com os modelos de socialização apresentados por Hughes (1958). Para esses autores, do ingresso na carreira ao final dela, os professores vão passando por fases distintas, que, mesmo não sendo rígidas e/ou obrigatórias, têm sido observadas em todas as pesquisas.

Gonçalves (1992, p. 158), após analisar a carreira das professoras do ensino primário, constatou que no decorrer de sua trajetória profissional existem momentos em que se intensificam crises e problemas que de fato colocam o professor na condição de carecer de maior apoio.

Todos esses momentos, possivelmente, requerem atenção. Vamos destacar, no entanto, o período do início de carreira, comumente chamado por alguns estudiosos de “choque com a realidade”, que configura o período vivido pelos professores recém-formados ao se

depararem com a profissão. A formação inicial geralmente trabalha dentro de uma perspectiva idealizada, com a organização de disciplinas e, posteriormente, com a realização do estágio. Ao final dessa formação, os alunos percebem que os conhecimentos adquiridos nem sempre correspondem à realidade encontrada. Aqui reside o papel dos mestres mais experientes na socialização dos que estão começando na profissão. Aqui é importante o papel da troca de experiência, quando os que já trabalham há mais tempo possuem os conhecimentos oriundos da prática, ou os saberes experienciais que, compartilhados, exercem uma função fundamental. Cabe lembrar, porém, a importância da troca de experiências entre profissionais, particularmente admitindo-se a tendência ao isolamento observada em muitas carreiras. Portanto, impedir e/ou retirar profissionais desse isolamento é tarefa que nos impõem os processos de formação.

Os aspectos aqui analisados levam a considerar como necessário o estabelecimento de estratégias junto às profissionais para que possam identificar os conhecimentos que possuem, as concepções que nortearam sua prática, sua trajetória, sua compreensão de educação infantil, infância, criança; o que pensam a respeito de sua atividade profissional.

Dessa contextualização poderão emergir importantes temas de formação. A que se continua em serviço, de dever do poder público, se configura em direito das profissionais, que devem ser ouvidas em seus anseios, interesses e necessidades, sempre de acordo com as diretrizes e documentos que orientam o atendimento das crianças na educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Como bem afirma Andaló (1995, p. 188), ouvir os profissionais da educação, abrir espaço para que possam opinar/participar de sua própria formação:

Significa devolver aos docentes seu lugar de sujeitos sociais e compartilhar com eles o papel de agentes da própria mudança. Seria criada então a possibilidade de uma reflexão mais crítica, que levaria a uma consciência menos fragmentária e parcial que poderia dar início a um processo de superação da distância existente entre os que planejam e os que executam, exigindo um esforço permanente em combater a cisão entre teoria e prática.

Além disso, é necessário empreender esforços e prestar atenção para que a formação inicial e a formação continuada cumpram com as

finalidades diferenciadas: a primeira, como suporte, base, alicerce da carreira; a segunda, como realimentadora da prática e exercício do magistério, fonte de recursos permanentes, composta por estratégias e modalidades diferentes, que vão se estabelecendo ao longo da profissão.

A formação inicial, como demonstrado anteriormente, nem sempre é suficiente para o exercício da profissão; em muitos casos, a formação continuada é utilizada como estratégia de “complementação” daquela. Em nossa opinião, a formação continuada deve ser compreendida como estratégia que cumpre o objetivo de oferecer espaço coletivo para reflexão, avaliação, estudo, investigação e questionamento acerca do trabalho realizado, tendo em vista a qualificação da prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualificação profissional, mas não como “panaceia que irá resolver todos os problemas ou substituir a formação inicial” (SILVA, 2003, p. 4).

4.1.1.1 Relação da teoria-prática com troca de experiências

Na subcategoria *relação teoria e prática e docência da educação infantil* enfatiza-se a formação prática, que aparece quando as profissionais descrevem o “aprender praticando, realizando” e “trocando experiências no coletivo”, com o que indicam a valorização de uma formação de caráter instrumental e de aplicação.

Na geração dos dados, evidenciamos que as profissionais atribuem às proposições apresentadas na formação diferentes sentidos:

- Possibilidades de trabalho.
- Vivências, momentos..., várias formas [...]
- Muitos exemplos de atividades.
- Muitas coisas, coisas maravilhosas, várias coisas.
- [...] sugestões de atitudes.
- Experiências.
- [...] ideias para o cotidiano.
- [...] exemplos significativos.
- [...] inovação para o trabalho.
- [...] subsídios para a prática.
- Estímulos, possibilidades [...]
- [...] elementos para enriquecer ainda mais minha prática.
- [...] possibilidades de ampliação do repertório cultural da criança [...]

- Novas práticas pedagógicas.
- Sugestões trazidas - diversidade de ideias.
- Novas possibilidades.
- Propostas das atividades.
- Aprender coisas novas.
- Possibilidades para a práxis pedagógica.
- Momentos de aprendizado e prática.
- Novas alternativas para desenvolver com as crianças.
- Contribuição à prática pedagógica.

(Excertos das avaliações realizadas em 2011/2012).

Os diversos sentidos atribuídos ao conteúdo da formação evidenciam que o caráter instrumental e prático destacado na análise da subcategoria possibilita identificar pelos menos três movimentos realizados pelas profissionais: a transposição direta das proposições vivenciadas na formação prático-pedagógica que exercem com as crianças; uma suposta “tentativa de aplicabilidade” dos conteúdos apresentados na formação e o redimensionamento da prática pedagógica a partir do vivido, que encara a formação como contribuição.

Percebemos que as profissionais utilizam uma série de termos – *didática; métodos; técnicas; formas diversificadas; vivências; ideias práticas ; sugestão; aplicabilidade; como trabalhar; ação docente; como fazer; atividades; diferentes maneiras; exemplos da prática; aplicar; realizar; por; colocar; levar; aproveitar; trabalhar; introduzir; passar; usar; desenvolver; praticar*⁹⁶ - relacionados à prática. Todos eles indicam dois sentidos, intimamente relacionados e que, por isso, podem se complementar: um está diretamente relacionado a “o que fazer”; outro, a “como fazer”. Deparamo-nos, assim, de forma objetiva, com o que indica uma das afirmativas: a **“Aplicabilidade da teoria”**⁹⁷.

Algumas das assertivas reafirmam a prática como condição para a aprendizagem, sendo a teoria, em algumas delas, identificada como cansativa; portanto, a prática, a que se referem as profissionais, embora se constitua em recurso que colabora com o entendimento, também “favorece” uma dinâmica diferenciada que, de certa forma, na opinião

⁹⁶ Neste capítulo, as palavras em negrito servirão para destacar expressões utilizadas pelas profissionais.

⁹⁷ Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2012.

delas, torna a formação mais interessante e, em alguns casos, descontruída. A valorização aparece diretamente associada às proposições práticas apresentadas na formação.

No entanto, o termo “aplicação”, localizado nas respostas, nem sempre se reduz a mera reprodução/replicação da proposição apresentada nos encontros de formação, uma vez que, ao levar o que “aprenderam” para a prática pedagógica, as profissionais demonstram certo entusiasmo ao vislumbrar, a partir dos cursos, novas possibilidades ao trabalho que já vinham realizando, como, por exemplo, a criação de novos modelos a partir daqueles que foram apresentados.

Para Andaló (1995. p. 188):

A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação que envolve tanto a biografia individual como a história das práticas sociais educativas” [...] não se reduz a mera reprodução passiva da formação ou das normas oficiais [...] é um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

Se, por um lado, as profissionais conferem à formação um caráter instrumental, por outro, as manifestações revelam a valorização da formação enquanto oportunidade de recolha de recursos/instrumentos que servirão diretamente à prática/ação pedagógica desempenhada por elas em seu contexto de trabalho. Identificam que a formação contribui para o “**aperfeiçoamento**” e/ou a “**melhoria da prática pedagógica**”.

Ao reafirmar o caráter de aplicação revelam, de forma subjetiva, que na **tentativa de aplicabilidade** existem condicionantes que limitam a ação docente. Mesmo sem explicitar quais seriam essas condicionantes, é possível supor que existam implicações que podem favorecer ou não a “aplicabilidade” dos conteúdos à prática pedagógica. Implícita a tentativa de aplicação, tais condicionantes, de acordo com algumas das assertivas, dão a ideia de que é necessário, por um lado, certo tempo durante o qual as profissionais possam elaborar os conteúdos apresentados na formação; por outro, parecem indicar uma suposta seleção, ou mesmo adaptação do conteúdo, à prática realizada junto às crianças. Embora a formação tenha sido indicada por boa parte das participantes como oportunidade de ampliação do repertório, outras, em suas avaliações, chamam a atenção para os materiais disponíveis na UE e para a autonomia que lhes é concedida em seus locais de trabalho,

o que pode remeter a algumas das condicionantes mencionadas anteriormente.

Nesta mesma esteira, a ênfase atribuída à **troca de experiência**, que assume papel de destaque tanto nas avaliações de 2011 como nas de 2012, aparece como uma das estratégias a serem utilizadas nos processos formativos. A troca de experiências é citada com frequência como uma forma de garantir uma formação prática, que, de acordo com as profissionais, se apresenta mais como recurso para a apreensão/compreensão do conteúdo apresentado na formação do que propriamente como mera “receita para ser aplicada” com as crianças.

Esta perspectiva se aproxima mais da ideia de “*formação como, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações*”, em que a formação acontece na relação com o outro, na interação com as diversas singularidades, tendo como premissa a ideia de que ninguém se forma sozinho ou no vazio (MOITA, 1992, 151).

A ênfase dada à troca de experiências, especialmente no ano de 2011, indica que, na troca, as profissionais encontram a possibilidade de se colocar diante de alguém mais próximo, de ver no outro a receptividade pela posição que ocupam dentro das unidades, que é a posição de atuar diretamente com as crianças. Almeida (2000, p. 79 - 80), no artigo *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*, ao tentar explicitar a abordagem que tem direcionado sua atuação como formadora, afirma que “[...] quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”.

As profissionais indicam:

- Sempre procuro inovar a minha prática. Se temos a oportunidade de trocar experiências em cursos e encontros, procuro aproveitar.
- [...] sendo as trocas de experiências, exemplos de atividades, respostas às indagações dos encontros, subsídios importantes para nossa prática.
- Os encontros de formação são oportunidade de crescimento profissional e de trocas de experiências.
- Está acontecendo uma troca de experiências.
- [...] a troca que ocorre entre os participantes são muito significativas.

(Excertos dos instrumentos de avaliação da formação realizada em 2012).

Segundo Tardif (2010, p. 248), só professores são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. A troca de experiência seria como que a oportunidade de falar de si para si mesmo e para o outro, proporcionando o desafogo de tudo o que se vive cotidianamente nas unidades educativas, uma tentativa de validar o trabalho realizado e, ao mesmo tempo, de encontrar soluções para as questões que aparecem todo dia:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2010, p. 52).

As profissionais manifestam, por exemplo, a importância de terem comprovado para si que o trabalho que realizam vem ao encontro do que é apresentado nas formações. Para muitas delas, a formação contribui para reafirmar o “valor” do trabalho já desenvolvido, que Tardif (2010) considera a validação do saber que já possuem. Assim manifestam:

- O caminho que estou seguindo não está equivocado.
- Convenci-me de que o trabalho que faço, sempre com muita ludicidade, está dentro dos padrões propostos.
- De nos comprometer com o bom trabalho que realizamos há muito tempo.
- Não deixar nos contaminar com a utopia na qual muitos profissionais querem transformar a educação infantil.
- Continuar o trabalho realizado; estou no caminho certo; somar ao trabalho realizado, melhorando ainda mais aquilo que já fazemos em nosso cotidiano.

- Veio reforçar o que fazemos na instituição.
- Que a minha prática vem ao encontro desse núcleo de ação.
- Veio concretizar minha prática.
- Valorizar o trabalho realizado.
- Que estou (estamos) no caminho certo.
- Tenho possibilitado à criança a proposta da nossa rede e isso me deixa feliz.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizados em 2012).

Mais que confrontar modelos, a troca de experiências é encarada como possibilidade de identificar no outro as mesmas alegrias, angústias, dúvidas, incertezas e conflitos vivenciados no cotidiano da educação infantil. Abre-se a oportunidade de reconhecimento pelo trabalho realizado, mas também pela identificação de realidades vividas; mesmo distintas, acabam sendo muito próximas, vindo a colaborar com elementos novos para a resolução de problemas e/ou situações que cotidianamente impõem às docentes a necessidade de criar novas estratégias de trabalho, a exemplo do que afirma uma delas:

- [...] troca de experiências, socialização de realidades diferentes é significativo e importante – foi de grande importância para mim, pois estava com um serio problema a resolver e não sabia por onde começar; os relatos me abriram um leque.

(Excerto do instrumento da avaliação da formação realizada em 2011).

Valorizam igualmente a troca pelo interesse manifesto em conhecer a realidade de outras unidades educativas. Ao sugerir a troca de experiências, além de evidenciar um modelo de formação mais voltado ao como fazer, recordam momentos vividos anteriormente, a exemplo das mostras educativas. Evidenciam, por assim dizer, a oportunidade de, divulgando-os, dar “visibilidade” aos trabalhos realizados na rede.

A troca de experiência, de conhecimentos ou simplesmente a interação, se apresenta, assim, como possibilidade de: aprendizagem, obtenção de elementos para a resolução de problemas, compartilhamento de experiências e enriquecimento da prática. O valor

atribuído a essa troca indica uma concepção de formação que inclui, na interação entre os participantes, a socialização de saberes adquiridos.

A formação é concebida como **oportunidade de novas possibilidades** rompendo o movimento da queixa, da falta, da dificuldade. Coloca-se como meio de vislumbrar novas possibilidades, com caráter de **enriquecimento, ampliação, crescimento e aprofundamento**, agregando novos conhecimentos ao conhecimento que já possuem.

O conteúdo ministrado na formação (teoria), segundo podemos inferir da análise das assertivas, também é reconhecido como **possibilidade de fundamentar** as práticas já desenvolvidas, e as profissionais manifestam certa necessidade de referendar e/ou reafirmar o trabalho por elas realizado, a exemplo: *“A forma como a formação tem se desenvolvido vem ao encontro da necessidade de fundamentar a nossa prática com a teoria”*. *“Importantes contribuições para fundamentarmos nossa prática”*. (Excertos dos Instrumentos de avaliação de 2012).

Destacam, em sua avaliação, que a formação fez **repensar, refletir, renovar, inovar, avaliar** a prática pedagógica. Tais movimentos aparecem como resultado das dinâmicas utilizadas na formação, por poderem, a princípio, levar a pensar sobre a prática pedagógica ou a fazer uma avaliação, um balanço do trabalho realizado cotidianamente, a refletir sobre a intencionalidade do planejamento ou contar com elementos para a tomada das novas decisões. Mas esses movimentos nos parecem apenas o primeiro de muitos outros passos que precisam ser dados para que a formação possa colaborar com a ressignificação da prática pedagógica. A formação colabora como que abrindo portas para vislumbrar novas possibilidades às questões presentes no cotidiano, que talvez não venham a se tornar objeto de estudo, reflexão, nem mesmo encaminhamentos. Sugerem um movimento individual que pode conter, em sua essência, aspectos extremamente importantes para as discussões e elaborações coletivas nos espaços educativos das unidades, mas que correm o risco de ser negligenciados e, por fim, desconsiderados. Do nosso ponto de vista, são necessários desdobramentos que deem continuidade aos movimentos desencadeados pela formação. É preciso ir além, ultrapassar a individualidade. Portanto, é imprescindível aprofundar as reflexões suscitadas pela formação nos espaços coletivos de cada uma das unidades educativas, de forma que possam incrementar os processos de formação/discussão já iniciados. As assertivas - *“Reflexões acerca do tema rodeiam diariamente a minha prática”* ou *“Esta formação*

precisa, pelo menos, ser refletida”⁹⁸ - expressam este sentido, pois as reflexões que surgem no decorrer das formações exigem ultrapassar o âmbito individual para alcançar as elaborações coletivas, que poderão, de forma pontual, colaborar com elementos na proposta pedagógica em andamento na unidade educativa.

O ideal seria que as reflexões desencadeadas pela formação pudessem alimentar os processos formativos dentro da unidade educativa. No entanto, cruzando as subcategorias, é possível perceber, que o formato da formação organizada nos dias de RP, além de apresentar para as profissionais dificuldades relacionadas à locomoção do espaço da unidade para o espaço da formação, e vice-versa, ocasionou interferências na qualidade tanto das RPs como dos cursos de formação. Oliveira (1993, p. 98 apud ALMEIDA, 2001) observa que “a ação individual em si é insuficiente como unidade de análise: sem a inclusão num sistema coletivo de atividade, a ação individual fica destituída de significado”.

Mesmo que a formação tenha contribuído para que algumas das profissionais passassem a pensar sobre o trabalho que realizam, é preciso considerar que esse movimento por si só não garante uma real contribuição à ação docente. A análise das afirmativas possibilita constatar que poucas profissionais têm em vista o trabalho coletivo

A grande maioria, quando menciona esses movimentos, refere-se ao trabalho realizado na individualidade. Popkewitz (1992, p. 42) afirma que “não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar esse esforço”.

Aqui reside o que podemos considerar um grande desafio: desdobramentos dos movimentos de reflexão: de âmbito individual (como vazão de um processo de revisão pessoal - ou sobre as *concepções pessoais*), para o âmbito coletivo (sobre os profissionais em geral e as crianças, em particular), e de valorização da **importância do espaço no cotidiano da educação infantil**, de sua organização tanto no que se refere à estética, como na visão do espaço como oportunidade das discussões nas unidades educativas.

Segundo Guimarães (2007, p. 11), “a reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias; antes, é uma prática que exprime o nosso poder para

⁹⁸ Cfr. Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012.

reconstruir a vida social, ao participar da comunicação na tomada de decisões e na ação social”.

Os movimentos vividos pelas profissionais a partir da sua participação nos cursos revelam que, além de trazer novos conhecimentos, , promovem o aprendizado, a ressignificação dos conteúdos e a criação de novos modelos a partir dos que foram apresentados. Algumas das avaliações, como resultado da participação e como expressão da vontade de querer saber mais, enfatizam o estudo e a pesquisa como condição para o desempenho de suas atividades profissionais:

- Fez com que eu pesquisasse mais.
- Impulsiona a querer aprender cada vez mais.
- [...] após estes encontros , pesquiso, questiono e busco mais conteúdos para meu dia a dia ser melhor e fazer melhor.
- [...] inclusive já comprei alguns livros.
- Fez com que nos sentíssemos interessados e procurássemos nos aprofundar mais sobre a temática.
- Faz-me sentir bastante estimulada; estou disposta a saber e procurar mais sobre o assunto.
- Dá vontade de saber mais.
- Motivada a estudar.
- A pesquisar.
- [...] saber mais.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Tais afirmativas também remetem aos desdobramentos que devem ser viabilizados nas UEs a partir dos cursos de formação. A formação, a nosso ver, parece produzir uma “curiosidade” que, pensamos, se adequadamente “canalizada”, pode resultar em muitas propostas de continuidade e, conseqüentemente, em muitas transformações no trabalho a realizar junto às crianças.

As avaliações também mencionam o **planejamento**. Para algumas profissionais, participar da formação continuada apresentou a necessidade de rever o planejamento em andamento. Tal referência aponta para uma concepção de formação que ultrapassa a anteriormente mencionada, de caráter aparentemente muito instrumental.

Tal posição revela outro movimento que pode extrapolar a mera transposição da formação vivida no cotidiano do trabalho realizado nas UEs para se aproximar de um modelo de formação que indica a importância da continuidade das discussões num movimento de mais longo prazo, com a inclusão de propostas originadas do que foi apresentado nos cursos de formação.

Analisando as assertivas, descobre-se nelas um interesse em especial pelo **registro** pedagógico.

As assertivas fazem menção aos diferentes modelos de registro, elemento de muita importância na educação infantil, pois, como sabemos, ele constitui um dos principais instrumentos de trabalho das profissionais.

Segundo pesquisa realizada por Bodnar (2006, p. 128), o estudo bibliográfico revela que “a partir da década de 90, a observação e o registro pedagógico passaram a ser documentos de reflexão das ações pedagógicas, com o escopo de (re)orientar os planos de ação junto às crianças”.

Cabe recordar que este tema foi abordado dentro da formação realizada em 2011, na temática *Estratégias da Ação Pedagógica*, que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tinham entre suas principais finalidades documentar “situações e informações importantes” e oferecer elementos para a “construção do planejamento e de ações intencionais com vistas à sua “avaliação permanente”:

[...] observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados produzimos um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar **as experiências educativas** a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais (FLORIANÓPOLIS, 2012, p 07)

Bodnar (2006, p. 97) afirma que, “ao realizar o registro pedagógico, o professor constrói conhecimentos sobre sua prática, tornando-se autor das suas experiências. Essa atitude de revisitar o cotidiano e relatar o processo vivido é um exercício que possibilita a mudança da atuação docente”.

Podemos, assim, afirmar que o registro, considerado uma das “ferramentas imprescindíveis à ação pedagógica”, guarda em si finalidades que podem ser ampliadas do âmbito individual ao coletivo, ao fomentar os processos de diálogo entre a prática e a teoria, o que favorece os processos de formação das profissionais.

As avaliações de 2011 e 2012, em sua maioria, localizam dificuldades relacionadas à estrutura de organização dos cursos de formação, sobretudo pelo fato de estes ocuparem meio período da reunião pedagógica. Contudo, também não deixam, de destacar a importância deste espaço para o exercício da profissão. As profissionais têm uma visão positiva da formação e existe disposição de sua parte em aprender e revisitar sua prática pedagógica no sentido de identificar aspectos que demandam maior atenção. Uma das profissionais em sua avaliação afirma: *“Adoro formações e elas mexem muito comigo. É puro aprendizado, interação, troca de experiências e faz com que a gente repense nossa prática o tempo todo”*. (Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2012).

Pela análise das assertivas, o panorama que se desenha da formação continuada é que é sentida como propulsora, fornecedora de um combustível capaz de gerar o desencadeamento de muitas outras ações. A formação, na opinião das participantes, teria promovido entre elas um movimento intenso, mas a manutenção desse processo requer os desdobramentos já referidos, seja em âmbito individual (revisão das próprias concepções e incentivo ao estudo), de nível coletivo (na troca de experiências e aprofundamentos entre profissionais ou sobre as crianças), seja como revisão da prática e ou criação de novos modelos.

4.1.2 A especificidade da docência na educação infantil

Esta segunda subcategoria impõe-se, pelos dados gerados por esta pesquisa, por aspectos específicos da docência na educação infantil..

A atividade docente nesta área exige revisitar a história da constituição da própria educação no Brasil. É possível identificar, em sua trajetória, que houve inicialmente uma distinção pontual em relação ao modelo de atendimento oferecido às crianças da faixa etária compreendida entre zero e três anos e a faixa etária de quatro a seis anos de idade, que resultava em regimes de atendimento parciais e integrais e em segmentação por classes sociais. Como afirma Cerisara (2002, p. 11):

[...] tínhamos, de um lado, uma apropriação do modelo hospitalar/familiar e de outro uma apropriação do modelo do ensino fundamental. Nessa dicotomização as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

A história da educação infantil revela que, nas primeiras instituições, o atendimento oferecido às crianças nas creches se baseava em manuais prescritivos, sendo seus princípios oriundos da puericultura. Já nos jardins de infância, foram pioneiros na demarcação de uma educação para a primeira infância os projetos de educação de Froebel, Maria Montessori e Decroli.

De acordo com Kulhmann Jr (2006) e Vieira (1988), estas primeiras instituições de educação infantil não tinham seu foco apenas na criança; sua atuação, em grande medida, também se concentrava em educar a família, especialmente as mães que, consideradas como despreparadas, precisavam ser orientadas em suas atividades domésticas relativas aos cuidados com as crianças. Inspiradas nos modelos internacionais, veiculadas nos congressos na área da saúde, foram criados também no Brasil vários programas de atenção à família, com especial atenção à infância. A exemplo do que acontecia na Europa, em nosso país, a mortalidade infantil registrada no final do século XIX e início do XX passou a ser considerada “incompetência das mães em matéria de puericultura” (OLIVEIRA, 1940 apud VIEIRA, 1988).

Vieira (1988, p. 7) esclarece:

O problema da mortalidade infantil, a que se atribuía como causa a má educação das mães para cuidar dos filhos, e a necessidade de constituir uma nação forte e sadia, cuja base fundamental era a família nuclear, levavam aqueles governos europeus à (sic) investir na assistência a maternidade e a infância, propondo medidas sanitárias, assistenciais e educativas. Nesse período procurava-se difundir, por todos os meios, os conhecimentos científicos de higiene infantil: os preceitos médicos de puericultura.

Dentre os vários programas de cunho assistencial, as creches surgem como uma das alternativas que, além de prevenir a mortalidade infantil, cumpria a importante função de prevenir doenças comuns da infância.

Esse cuidado, necessidade própria de famílias cujas mães precisavam trabalhar, vinha sendo realizado, em muitos casos, pelas “amas ou criadeiras”, mulheres de origem humilde que, com seus poucos recursos, ofereciam suas casas e serviços em troca de qualquer valor que pudesse colaborar em sua subsistência (KULHMANN Jr, 2006).

As instituições de assistência à infância vão fazer parte, gradativamente, de um projeto político maior. Com a expansão do mercado de trabalho e a entrada massiva das mulheres nas diversas frentes abertas pelo “desenvolvimento do país”, foram necessárias medidas que garantissem a consolidação de uma nova nação.

Para atender às demandas originadas pelo crescimento industrial e preservar o ideário da família brasileira formulado pelo governo da época, a creche aparece como um “mal necessário”. Mancini (1944 apud VIEIRA, 1988, p. 8) o destaca:

Neste contexto, as creches serão socialmente vistas como um mal necessário. Mal, porque sintoma de ajustamento moral ou econômico, sintoma de sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família, sintoma do desamparo às famílias numerosas. Necessário porque sua não existência acarretaria males maiores, como, por exemplo, a dissolução de uma família, a delinquência infantil, um sem número de crianças débeis físicas e quem sabe mentais.

Em meio a estas contradições é que a educação infantil, por meio das creches criadas por iniciativa do governo ou das associações de bairro, passa a ser difundida e utilizada como instituição organizada a fim de garantir a mão de obra feminina. Ao longo da história, a função das instituições de educação infantil esteve voltada, de um lado, a suprir carências; de outro, a preparar para os anos escolares posteriores.

O grande movimento político instalado no País em meados dos anos 80, pelo direito à educação, resultou na luta e conquista da universalização da educação infantil e da qualidade do atendimento oferecido pelas instituições. Este período foi decisivo para ocorrer na

década seguinte à da promulgação de uma ampla legislação que assegurou à criança o direito à educação infantil e estabeleceu diretrizes para o atendimento educacional nesta faixa etária.

Este processo foi fundamental para afirmação dos profissionais e sua formação específica como condição primeira para qualificação nesta etapa educativa. O *reconhecimento destes profissionais como docentes* corresponde ao **reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que finalmente passa a legitimar seu caráter educativo**. Nestes últimos vinte anos, a educação infantil no Brasil muda totalmente o rumo do atendimento oferecido à faixa etária e impõe a necessidade de medidas políticas e legais que a incluem na Educação Básica, com consequências sobre a definição do caráter da docência nesta etapa. Dentre essas medidas, destaca-se a exigência de uma orientação para a formação inicial e continuada dos profissionais, que, segundo Campos (1994, p. 13):

No caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função.

Neste movimento da história recente, educar e cuidar tão forçosamente separados na ação com a criança, passam a se afirmar como elementos indissociáveis na prática pedagógica:

[...] com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares (TIRIBA, 2011, 402).

A crítica à separação entre cuidado e educação emerge da tradição presente no trabalho realizado nas creches e nas pré-escolas, marcado por uma dicotomia entre mente e corpo, razão e sentimento, que, por vezes determina inclusive a distinção entre as atividades desempenhadas por profissionais que trabalham no mesmo grupo de crianças. Aplica-se ao caso das auxiliares, dentro da visão de que estas “cuidam” das crianças, enquanto “as professoras realizam atividades pedagógicas” (TIRIBA, 2011, p. 402).

A afirmação da indissociabilidade entre educar e cuidar destaca-se nesta faixa de idade e foi consagrada pela legislação; no entanto, isso não tem sido suficiente para garantir que, por vezes, muitas das práticas aparecessem compartimentalizadas em atividades que separam o corpo e a mente, conforme registra Tiriba (2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais legitimam o esforço empreendido pelos pesquisadores e demais segmentos da sociedade. As Diretrizes para a Educação Infantil Nacional⁹⁹ determinam que as “propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero,

⁹⁹http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article

regional, linguística e religiosa (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 2).

Estudiosos têm chamado a atenção, no entanto, para o fato que, mesmo que se queira negar, o cuidado e a educação sempre estiveram presentes na educação infantil. De acordo com Kramer (2005), somente a partir dos anos 90, por meio da luta por espaços de qualidade ao atendimento à infância no País, é que podemos perceber nos debates a amplitude desses dois conceitos, que são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e da formação.

Kramer (1994) comenta a propósito de disposições oficiais a este respeito:

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (CAMPOS, 1994, p. 78).

Assim, os sentidos e significados atribuídos ao cuidado e à educação das crianças se apresentam como constitutivos da trajetória da educação infantil e vinculam-se a como cada momento histórico define as demandas para atender a funções, exigências e necessidades decorrentes das condições inerentes a cada época.

A dicotomia entre cuidado e educação tem relação com a separação manual/intelectual produzida na modernidade. Como esclarece Kramer (1994, p 79):

Há que se ressaltar que esta cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual tem sua gênese na história, tendo sido até hoje produto/produzido do preconceito presente nas diferenças étnicas, de gênero, de cultura e classe social.

As marcas do percurso histórico da educação infantil ainda se encontram presentes nos dias atuais e se evidenciam em muitos aspectos nas relações educativas cotidianas presentes na educação infantil.

Fernandes (2010), em estudo que analisou as concepções de docência da educação infantil presentes na produção científica entre os anos de 1996 a 2009, identificou quatro grandes categorias:

- Docência na educação infantil como maternagem: a docência na educação infantil se constitui por “práticas femininas naturalizadas” em determinadas culturas, caracterizadas pelas “ações de cuidado, amor, zelo, doação, dedicação, paciência, carinho, atenção, etc.”, consideradas natas na mulher. O critério utilizado na escolha da profissão quase sempre se baseia em gostar de crianças ou ter alguma experiência com elas; o exercício da profissão está ligado à ideia da vocação. Dentro dessa concepção, o espaço institucional define-se como extensão da família; o público e o privado se confundem; os papéis desempenhados pelas profissionais, portanto, assemelha-se aos papéis presentes no âmbito familiar (FERNANDES, 2010, p. 25-30).
- Docência na educação infantil como ensino: modelo de docência está intimamente ligado ao modelo de docência do ensino fundamental. Apresenta forte “oposição ao cuidado com sentido de maternagem. O ensino apresenta-se como tentativa de valorização profissional dentro de uma concepção homogênea de criança, tendo como premissa o “vir a ser”. A educação infantil, dentro dessa concepção, não reflete a totalidade de sua função social, limitando sua atuação basicamente aos aspectos cognitivos, que serão necessários às etapas posteriores. (FERNANDES, 2010, p. 30-35).
- Docência na educação infantil como educação e cuidado: nesta concepção de docência, “cuidado e educação aparecem como funções indissociadas”. Destaca-se a pesquisa de Tristão, que afirma que “a docência com crianças de zero a três anos se caracteriza por “sutilezas” que acabam sendo desconsideradas, uma vez que as ações de cuidado mantêm implícitos os aspectos educativos presentes na relação entre as profissionais e as crianças”. A dicotomia entre o cuidar e educar manifesta a valorização profissional no distanciamento do modelo das creches, mantendo como referência as professoras do ensino fundamental. (FERNANDES, 2010, p. 35-39).
- Docência como múltiplas funções na educação infantil: a docência, neste caso, está associada ao domínio de diferentes

saberes, que devem corresponder à visão da criança em sua totalidade, ou seja, em suas múltiplas dimensões humanas. Sendo assim, “a docência exige das professoras conhecimentos e habilidades, “saberes adquiridos na própria prática profissional” que possam “contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”. (FERNANDES, 2010, p. 39-47).

De acordo com os estudos realizados por Fernandes (2010), são essas as concepções que, em alguma medida, balizam o trabalho docente realizado com as crianças de zero a cinco anos de idade e demarcam as especificidades próprias ao trabalho realizado com crianças pequenas e que, por certo, distinguem a docência na educação infantil da docência nos demais níveis de ensino.

Portanto, utilizamos as palavras de Rocha (2010, p. 12), em comentário ao documento da PMF/SME que tão bem demarcam a especificidade da educação infantil:

[...] o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

Sendo a primeira etapa da educação básica, a educação infantil tem por finalidade a formação da criança em todas as dimensões. Por concentrar sua atuação na faixa etária de zero a cinco anos, a educação infantil possui especificidades que distinguem a docência de suas professoras da docência dos professores dos demais níveis de ensino. A criança pequena requer uma atenção e um cuidado que incluem a compreensão de que, quanto menores, mais dependentes são dos adultos; essa dependência, porém, não significa que sua condição diante dos adultos seja de passividade; significa que, mesmo sendo um ser humano de pouca idade, possui capacidades e competências em desenvolvimento.

Em sua tese de doutorado, Machado (1998, p. 167-168) apresenta, a partir de estudos realizados entre 1989 e 1996, a convicção de que:

o bebê é competente para se comunicar, agir e interagir desde que nasce; as crianças são seres únicos, diferentes em seus aspectos físicos, predisposições, ritmos e temperamentos; o crescimento e o desenvolvimento têm uma base biológica e social; saúde e nutrição podem afetar o desenvolvimento das células cerebrais. Por sua vez, este pode ser afetado pelas condições sociais presentes; a plasticidade e capacidade do metabolismo na resistência, desenvolvimento, dano e recuperação das crianças, é imponderável; o seu crescimento é parcialmente visível, através do aumento de peso, tamanho e massa; o desenvolvimento é parcialmente visível através do domínio de destrezas progressivas tais como: andar, falar, brincar e tornar-se independente do adulto; a interação de crianças e adultos e/ ou crianças de mesma idade, maiores, menores, é o principal recurso de desenvolvimento humano desde seu nascimento; as necessidades e características do crescimento e do desenvolvimento infantil demandam aos profissionais responsáveis por esta criança uma atenção, disponibilidade e uma série de iniciativas nas quais se expressa uma intencionalidade educativa própria.

A partir das indicações das produções científicas sobre o tema, que citamos até aqui, podemos afirmar que o crescimento da área no âmbito do sistema educativo e da pesquisa vem exigindo ainda a definição da especificidade da educação infantil e da docência neste nível.

Isto significa que atuar na educação infantil também requer das profissionais um reconhecimento desta especificidade e conhecimento das características das crianças em determinadas idades, das potencialidades a serem desenvolvidas, com atenção para sua individualidade e experiências distintas. Bem destacou Machado (1998, 167 - 168.) o que diferencia a criança pequena:

A plasticidade e capacidade do metabolismo de resistência, desenvolvimento, dano e recuperação das crianças, é imensurável, portanto, é preciso deixar de subestimar seu potencial; é preciso saber que as crianças são seres capazes de aprender e ressignificar sua própria realidade.

Em sua tese, Buss-Simão (2012) afirma:

[...] levar a sério a afirmação das crianças como atores sociais é valorizar a capacidade de produção simbólica e a constituição das práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentidos das crianças que, tanto como as demais gerações, afetam e são afetadas pelas estruturas sociais, produzem e reproduzem a sociedade. Compreender as crianças como atores sociais significa conceber que elas têm poder de ação e capacidades de tomar iniciativas implicadas na construção e determinação de suas próprias vidas, daqueles que as rodeiam e da sociedade na qual estão inseridas, tendo um estatuto semelhante a qualquer outro ser social na experiência cotidiana dos constrangimentos e das possibilidades nas estruturas sociais (FERREIRA, 2002 apud BUSS-SIMÃO, 2012, p. 95)

Conhecer as crianças pequenas passa a ser uma exigência para as profissionais da educação infantil, que precisam de atenção e de uma observação permanente ao que expressam, demonstram e que, muitas vezes, não é dito com palavras, senão com olhares, com o toque, a aproximação ou mesmo o distanciamento. As crianças, em especial as pequenininhas, têm uma maneira peculiar de estar no mundo e se relacionar com ele que independe da oralidade.

Agostinho (2010, p. 300), em sua tese, salienta:

Chamo a atenção para a importância do necessário reconhecimento de que os direitos da criança, de se expressarem, têm de ser reconhecidos na prática educativa diária, exigindo que sejam disponibilizados tempo e espaço para que isso ocorra. Os adultos têm de ser sensíveis aos modos próprios pelos quais as crianças se expressam,

para que possam levar em conta o conteúdo expresso e, levando-os em conta, fazer valer a contribuição das crianças, influenciando e estruturando, com sua colaboração, a prática pedagógica.

Neste sentido, uma pedagogia da infância torna a criança objeto de preocupação como ser humano, em diferentes contextos sociais, com sua cultura e capacidades: intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Os pressupostos da pedagogia da infância devem orientar a docência das profissionais, que, atentas a eles, possam reconhecer as crianças em suas dimensões para estabelecer uma prática pedagógica diferenciada dos demais níveis de ensino que possa favorecer a organização de espaços que contemplem o conhecimento, as interações, as brincadeiras, o afeto [...] (ROCHA 2001).

Estas marcas da especificidade da educação das crianças são reconhecidas e apontadas com uma demanda de formação nas avaliações analisadas nesta pesquisa, principalmente quanto ao lugar da criança na relação pedagógica. Em suas respostas, muitas das profissionais manifestam a importância dessas dimensões e destacam que o conteúdo da formação permitiu colocar a criança em outro patamar formação imprimiu um outro olhar para a criança, que de expectadora passa a se constituir em protagonista, assim como outras afirmam que os cursos permitiram:

- Olhar sensível para as diversas formas de linguagem do universo infantil.
- A olhar para a criança também de uma forma que ela possa se sentir protagonista e não como na maioria das vezes telespectador em atividades de contação de histórias.
- As diversas linguagens que nossos pequeninos têm, como devemos observá-los com mais atenção e carinho.
- Observar.
- Devemos observar as crianças com atenção.
- Devemos respeitar o que a criança traz consigo.
- Aprendi que devemos favorecer o que a criança traz consigo, fazendo com que o planejamento surja através da necessidade das crianças.
- Sempre respeita, na medida do possível, os movimentos e as linguagens das crianças.

- O planejamento deve partir do que a criança traz.
- Respeitar a criança como ser social, pois chega na instituição com saberes [...]
- Não são papéis em branco.
- Ampliar e sensibilizar o olhar.
- Ampliar o olhar de possibilidades e ações no dia a dia da creche que resignifiquem as relações da crianças com a natureza.
- Ampliar o trabalho que tem sido feito com outro olhar.
- Estaremos enxergando a criança como sujeito único, detentor de saber [...] Ser singular [...]
- Ver e atuar na necessidade da criança.
- Olhar mais apurado sobre a reação das crianças.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

Estas afirmações correspondem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que recolocam a base do planejamento no conhecimento e na ação das crianças, destacando:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

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

Concebido como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com os conhecimentos acumulados, o currículo,

de acordo com as diretrizes, deve promover o desenvolvimento da criança; por isso, esse currículo deve ser definido a partir da criança real, e não a partir de uma idealização. Ao colocar a criança no centro do planejamento curricular, as diretrizes reafirmam a educação infantil como primeira etapa da educação básica e definem uma concepção de criança como sujeito de sua própria formação e indicam, de forma precisa e objetiva, aspectos que devem ser considerados nas propostas pedagógicas.

Seguindo o que indicam as profissionais, identificamos a importância atribuída ao olhar, ao ver, ao observar as crianças como procedimentos indicados nas diretrizes:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (CNE/CEB/DCN, BRASÍLIA, 2009).

Tais procedimentos orientam o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico e do desenvolvimento da criança por meio de ações de observação e do registro, oferecendo elementos ao planejamento, replanejamento e avaliação dos processos de aprendizagem e interação durante sua trajetória na educação infantil. Os documentos devem

também favorecer o conhecimento das vivências e experiências das crianças durante esse processo pelas famílias. A definição desses procedimentos reafirma uma intencionalidade pedagógica, que considera a criança em seu desenvolvimento e aprendizagem, sem a intenção de selecionar, classificar e/ou promover para as etapas posteriores.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município, em consonância com as DCN, reforçam, dentre estes aspectos de suma importância, as especificidades do trabalho realizado nesse nível:

[...] a apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada. A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 13).

O lugar atribuído à criança, a perspectiva de ampliar sua atuação e a participação na relação pedagógica também são considerados pelas profissionais, quando indicam que:

- Deixar a criança mais livre.
- Deixar a criança mais livre para explorar o ambiente; dar limites e regras sem cortar a importância das atividades corporais... ampliar experiências, ouvi-las, possibilitar diferenças, respeitar o seu tempo, oportunizar a criatividade.
- Deixar a crianças explorar o ambiente.
- Está na hora de deixar essas crianças criarem bem mais sozinhas.
- O professor é apenas um mediador que deve deixar a criança ser ela mesma.

- Que as crianças possam explorar o ambiente com mais liberdade.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

Também demonstram, desta forma, preocupação com o conhecimento sobre as e das crianças, dimensionando a relação educativa como recíproca, considerando, inclusive, a possibilidade de o adulto poder aprender com elas:

- Aprender com as crianças.
- Valorizar as crianças como sujeitos de construção do conhecimento. Que elaborem e testem suas hipóteses, atores de suas experiências!
- Dar prioridade à construção de atividades juntamente com as crianças, aproximando, tornando a natureza mais real.
- Manter o olhar no cotidiano, para que possamos melhorar de verdade esse novo conhecimento a partir desses conhecimentos e aprender, desde então, juntocom as crianças.
- Valorizar o conhecimento da criança.
- Aprendemos com a criança.
- Valorizo mais o que as crianças trazem.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

Estas afirmações são acompanhadas de uma preocupação com o respeito ao tempo da criança e atenção à relação do indivíduo no espaço coletivo constituído pela educação infantil:

- Respeitar as crianças em seu desenvolvimento.
- Melhor encontro das formações, pois aprendi sobre o respeito à individualidade das crianças e como estabelecer uma boa relação com elas no cotidiano da creche.
- Precisamos respeitá-las no seu processo de desenvolvimento, valorizar diferentes linguagens.

- Perceber que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto.
- [...] cada criança tem seu tempo e hora de aprender, assimilar.
- Aprendi que as linguagens orais e escritas andam juntas; portanto, que cada ser, indivíduo, é um ser individual, um ser único, que cada ser é diferente do outro.
- Diferença de tempo para crianças e adultos.
- O tempo das crianças é um tempo singular.
- Respeitar ou tentar ao máximo o tempo das crianças.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

As profissionais destacam igualmente a importância das interações sociais e entre os pares para o trabalho educativo com as crianças pequenas:

- Prestar mais atenção à interação entre as crianças/crianças/professores.
- Valorizar mais os momentos de interação.
- A interação com o outro.
- Possibilidade de interação entre as idades.
- Gostei bastante. Vou levar em conta para incorporar novos comportamentos para atuar com as crianças, principalmente em trazer crianças maiores para a brincadeira e introduzir locais diferentes para brincar.
- Novo olhar na hora do parque; interação entre o que temos neste local e suas descobertas.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

Algumas profissionais chamam a atenção para as “sutilezas”¹⁰⁰ presentes no cotidiano das unidades de educação infantil e que, em certa medida, acabam se perdendo na rotina:

- O quanto o toque é importante no nosso cotidiano [...] como ele pode nos dizer muitas coisas.
- Muita coisa - organização espacial, linguagens diversas, coisas que na rotina diária se perdem. Valores como afetividade, escuta, toque. Como diz Ruben Alves, precisamos falar com os olhos e escutar com a boca. Saí muito satisfeita, mas, como educadora, quero mais.
- [...] Que meus gestos podem passar para as crianças muito mais que minhas palavras.
- Alguns momentos passam despercebidos.
- Que o simples seja valorizado, mesmo que muitas vezes ele possa ser complexo, pois este tem que ser construído; não vem pronto.
- Tudo que foi exposto deve, de alguma forma, ser levado para a unidade, atendendo às necessidades das crianças; dar mais importância às coisas simples, que fazem parte do cotidiano e que, muitas vezes, passam despercebidas.
- Oportunidade de conhecer melhor os assuntos que já se conhecem e que, às vezes, passa despercebidos no dia a dia com as crianças e colegas de trabalho. Atualizar-se é preciso sempre.
- Conscientizar em atitudes cotidianas.
- Oportunidade de trazer para o consciente o que no dia a dia está escondido na rotina sobre o tema da linguagem oral e escrita.
- Valorizar todos os momentos; não somente os momentos de atividades planejadas.
- Que todas as ações cotidianas na creche são passíveis de aprendizagem.
- Este encontro veio confirmar que o afeto, a relação que estabelecemos com eles, tudo isso faz parte do pedagógico.

¹⁰⁰ Termo utilizado por Fernanda Carolina dias Tristão, em dissertação de mestrado (2004), para indicar a sutileza das ações presentes no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças pequenininhas.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

As assertivas parecem indicar, segundo interpretamos, pontos polêmicos que já vêm sendo discutidos há algum tempo na educação infantil, como a dicotomia entre cuidado e educação, quando o cuidado é apenas vinculado às atividades chamadas de “rotina”, que muito comumente não constituem alvo de planejamento. Poucas instituições têm privilegiado as discussões a propósito desta questão. Muito embora já existam alguns estudos sobre o tema, poucas iniciativas têm sido lançadas; as mudanças caminham a passos lentos. Em muitos casos, o pedagógico, aparece associado ao educar, numa concepção em que o conhecimento parece deixar de fora as relações de afeto, como se cuidado e educação acontecessem de forma totalmente desvinculada e compartimentalizada.

Para Tristão (2004, p. 182), o trabalho com as crianças pequenas na creche é marcado por sutilezas que nem sempre são evidenciadas, mas se constituem numa ação docente realizada pelas profissionais de forma quase inconsciente. Segundo a autora, “essa sutileza está imbuída de uma complexidade que implica a percepção de cada uma das crianças, tendo como pano de fundo o papel da educação e das docentes para humanização do pequeno ser humano”.

Nas avaliações analisadas, em relação à responsabilidade frente ao trabalho a ser realizado com crianças, as profissionais destacam alguns elementos que consideram importantes:

- Cabe ao professor da EI proporcionar, planejar vivências para que as crianças experimentem, observem, sintam, elaborem conhecimento do mundo natural, físico, adaptando-o à sua realidade.
- É importante dizer que é preciso ampliar o repertório das crianças com pesquisa e não confundir isso com uma didatização.
- O professor precisa vencer seus próprios desafios, ampliar suas experiência [...] E assim ampliar e diversificar também as experiências das crianças.
- O papel do adulto é fundamental dentro das descobertas infantis.

- Que a ação pedagógica se dá através das experiências da descoberta, do contato. O mediador deve proporcionar às crianças algo prazeroso e que possa responder aos questionamentos. Ex. Por que o dentinho cai?”
- Possibilitar a qualidade no trabalho com crianças e adultos.
- Como educadores, temos dever de proporcionar esses momentos às crianças.
- Que eu possa permitir que esses seres crianças, que passam por meus dias, possam expressar suas hipóteses para que reflitamos sempre acerca de tudo, e que não levemos “27 anos para nos dar conta de nossa existência em cima deste planeta”.
- Papel do educador frente ao desenvolvimento da criança.
- [...] nós, enquanto professores, somos estimuladores e ampliadores do processo de aquisição da linguagem oral e escrita.
- Somos educadores com a obrigação de possibilitar aos nossos pequenos experiências qualitativas.
- Que ser educador nos moldes do encontro de hoje vale a pena!
- O professor tem que estar sempre junto da criança, participando ativamente de todo o processo, principalmente da brincadeira.
- Aprendi um pouco mais sobre a nossa enorme responsabilidade enquanto educadores na constituição do outro.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

Dentro da especificidade da educação infantil, pensamos ser importante abrir espaço para a faixa do zero a três anos de idade. Ela possui características muito distintas das demais, o que evidencia com maior urgência a especificidade da formação dos profissionais da área. A criança pequenininha requer uma atenção/cuidado que em muito se diferencia das crianças maiores de três/quatro anos de idade. Os estudos realizados por Coutinho (2002; 2010) Tristão (2004), Schmitt (2008), Guimarães (2008), Duarte (2011), Castro (2011) e revelam que a ação

docente com os bebês é constituída por especificidades próprias dessa faixa. Tais pesquisas, recentemente elaboradas, têm colaborado para preencher a lacuna existente na área até pouco tempo atrás; todavia, ainda temos dado pouca ênfase ao trabalho com crianças pequenas. Embora tenhamos avançado nos últimos anos, precisamos ter um alerta ligado para recordar que os pequenos, segundo dados do IBGE, representam em Florianópolis mais de 1/3 do contingente de crianças atendidas na educação infantil, o que dá uma dimensão da consideração devida a esta faixa etária na implementação das políticas de formação.

Seguindo esta lógica, concluímos que os maiores empenhos por parte da SME nas próximas gestões deverão centrar-se no atendimento à faixa etária de zero a três anos, na qual se situa a maior demanda sem atendimento no município, ainda mais a partir da alteração dessa obrigatoriedade do atendimento na LDB em 2013.

Podemos perguntar, portanto, se a menor ênfase no trabalho com as crianças de zero a três anos poderia conter resquícios da concepção de que às crianças pequenas basta suprir as necessidades básicas, em consonância com a concepção de “cuidar” estritamente relacionada à assistência, concepção que enquadra as crianças de quatro a cinco anos numa concepção mais ligada ao “educar”, associada ao conhecimento dito pedagógico, tendo como premissa preparar para o ingresso na escola regular.

Outra hipótese seria a de que os formadores não teriam tido acesso à especificidade do trabalho docente com crianças menores de três anos, o que poderia ter inviabilizado essa aproximação. É oportuno recordar que estudos revelam que a formação inicial de professores para atuar na educação infantil tem em muito deixado a desejar, como já temos mencionado. Em geral, esses cursos, em nível médio ou superior, são insuficientes, especialmente na articulação entre a teoria apresentada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que correspondam às necessidades e direitos das crianças de sua respectiva faixa etária, confirmando o distanciamento entre o currículo dos cursos de formação de professores e a realidade vivida nas instituições de educação infantil.

A verdade é que esta questão nos remete ao fato de que a educação infantil só recentemente foi incluída na educação básica; merece, portanto, de nossa parte, uma constante vigilância no sentido de demarcar sua especificidade. Há pouco tempo, o trabalho com as crianças menores de três anos caracterizava-se especialmente pelas rotinas de cuidado e atenção. A ausência de estudos e pesquisas relativos a esta faixa remetia ao desenvolvimento de práticas mais voltadas à higiene, à alimentação e à saúde. É preciso investir na formação das

profissionais vislumbrando uma pedagogia da infância, que considere a criança em suas reais dimensões, como agente, capaz e participativo. Nesse movimento, é imprescindível que as profissionais tenham acesso aos conhecimentos recentemente produzidos, para que possam dialogar com sua própria prática. Devem estar preparadas a identificar as possibilidades de atuação presentes no desempenho do trabalho com as crianças de zero a cinco anos, e, em especial, as “sutilezas” do trabalho realizado com elas, como bem indicou Tristão (2004). Analisando o que dizem as profissionais a respeito dos conteúdos ministrados na formação em 2011, muitas afirmativas mostram reconhecer aspectos que aparentemente deveriam estar “incorporados” no trabalho da rede de Florianópolis. Tais indicações, a exemplo das referentes ao tema da linguagem oral, escrita e matemática, dentre outras, revelam que, apesar de debatidos e discutidos nos diversos âmbitos das formações, pelo menos na formação em serviço oferecida pela própria SME, revelam de certa forma desconhecer sua presença no currículo da educação infantil¹⁰¹.

As respostas de algumas profissionais expressam surpresa quando vislumbram possibilidades de trabalho junto às crianças em relação a alguns dos conteúdos da formação, principalmente em núcleos de ação ligados a diferentes áreas do conhecimento. A princípio, os conteúdos apresentados não parecem fazer parte de seu trabalho, pela pouca convicção em sua “utilização”. Fica implícita a hipótese de que a formação inicial de algumas delas, eventualmente, não tenha tratado da importância desses conteúdos como componentes do trabalho pedagógico na educação infantil. Este aspecto remete à urgência de uma formação continuada em serviço, que dê continuidade às discussões inicialmente realizadas e confirme que tais discussões precisam ecoar na formulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, conforme já discutimos. Destacamos as seguintes afirmativas:

¹⁰¹ Destacamos as publicações da SME na educação infantil: Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 1999; Educação infantil uma necessidade social, 2000; Síntese da qualificação da educação infantil 2000; Diretrizes Municipais de 2000; Diretrizes Municipais de 2000; Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas, 2004; Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil, 2010.

- Parece que um oceano se abriu à minha frente quando eu aprendi que a matemática não se resume somente a números [...]
- Sempre pensei que a lateralidade, o espaço, o tempo, fossem conteúdo só da educação física.
- Possibilita adquirir conhecimentos sobre a matemática na educação infantil.
- Abre-nos portas; tiramos dúvidas e se nos esclarece um novo olhar, assegurando-nos como realmente a matemática é importante e precisa fazer parte do contexto da educação infantil.
- Algo novo como: os conhecimentos da educação infantil devem ser “encharcados” de conhecimentos das séries iniciais.
- A relação das crianças com a natureza e a matemática é possível de ser explorada através de brincadeiras, de atividades com o meio ambiente.
- Que as crianças na EI não decorem os códigos da linguagem escrita, mas tenham as bases necessárias para criar produzir, interpretar.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011/2012).

Analisando as avaliações a respeito dos conteúdos ministrados na formação em 2011, em muitas aparece o reconhecimento de aspectos que, aparentemente, deveriam estar “incorporados” no trabalho realizado com as crianças na rede de Florianópolis.

Como se pode observar dos excertos, são mencionadas pelas profissionais como algo novo especialmente a linguagem oral e escrita e a matemática. Demonstram existir, na prática, fragilidades na inclusão de conceitos relacionados a estas áreas, conceitos estes que estão presentes no documento das diretrizes de ação para a educação infantil do município, que desde 2008 vêm orientando os planejamentos pedagógicos. O que em princípio parecia estar posto, após tantos anos de discussão nos processos de formação “ressurge” como demanda na formulação das proposições, tanto dos processos de formação inicial, como nas proposições da formação continuada em serviço.

A ausência de compreensão da importância de tais conhecimentos demonstra que os cursos de formação não têm refletido sobre os componentes curriculares da educação infantil na formulação das

propostas pedagógicas da educação infantil. A expressão “*algo novo, como os conhecimentos da educação infantil devem ser encharcados de conhecimentos das séries iniciais*”, demonstra, por assim dizer, a compartimentalização do ensino, por um lado, e, por outro, a percepção de possibilidades de atuação docente que possivelmente antes eram desconhecidas pela profissional na prática com as crianças de zero a cinco anos, por concebidas como possíveis apenas nos primeiros anos do ensino fundamental. Esta afirmativa indica uma concepção de criança diferente da postulada pela pedagogia da infância, em que a criança é considerada em todas as suas dimensões, como ser capaz de aprender, criar, formular hipótese e interagir desde seus primeiros anos de vida.

4.1.3 Expectativas de conteúdos/temas de formação

Esta subcategoria constitui-se da opinião dos participantes em relação a conteúdo, temas e conceitos ministrados na formação e sua contribuição ao trabalho realizado diretamente com as crianças nas unidades educativas. Apesar de as avaliações de 2011 não os terem mencionado, foram encontrados graças à análise dos dados do gráfico 6, que apresenta as indicações¹⁰² de maior incidência entre respostas e sugestões das profissionais. Cabe destacar que mais da metade das participantes considera que os conteúdos apresentados na formação de 2012 são condizentes com as orientações curriculares apresentadas em 2011.

Segundo sua opinião, os temas da formação em 2012 possibilitaram o aprofundamento da formação realizada em 2011, o que, de nosso ponto de vista, denota a continuidade das discussões iniciadas no ano anterior.

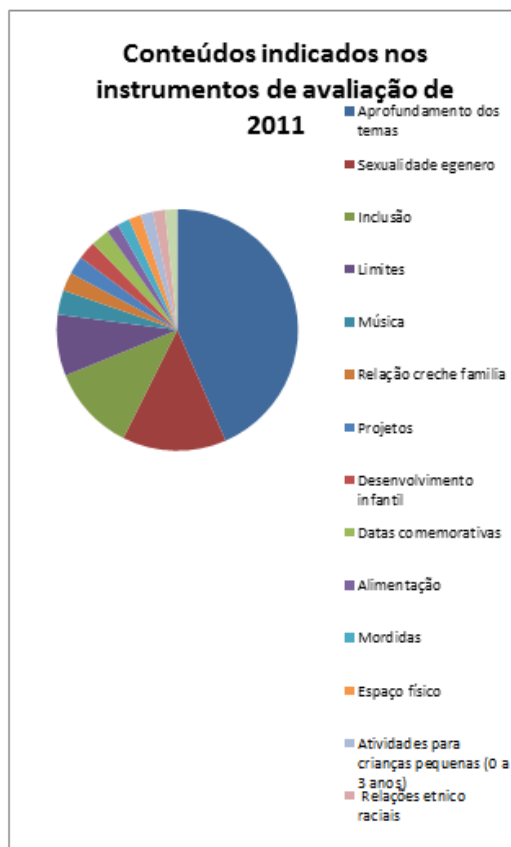
A subcategoria surge das respostas encontradas nos instrumentos de avaliação quanto às expectativas das profissionais em relação a temas, conteúdos e conceitos de formação. Embora relativos aos temas dos cursos, foram computados em separado, por terem sido mencionados por profissionais participantes de outras temáticas.

Nas avaliações da formação de 2012 (segundo ano de formação), cada participante tomou parte em apenas um dos temas durante o ano todo. À pergunta “qual o conceito você considera que merece aprofundamento na sua formação”, a maior indicação se relaciona aos conteúdos/conceitos trabalhados dentro do tema de formação da qual

¹⁰² Para elaboração do gráfico, foram consideradas apenas as indicações que aparecem em ordem decrescente, de 17 a 02.

cada profissional participou. Na sequência, há quem afirme que os conteúdos já estão sendo bem trabalhados; depois, aparece a indicação de contemplar a faixa etária de zero a três anos, seguida da solicitação de aprofundamento do tema, propondo, por ordem de ocorrência: relação creche/família, sexualidade e gênero, avaliação na educação infantil, limites e agressividade, mediação, relações interpessoais com crianças e profissionais e conceitos voltados à educação pública do município.

Gráfico 6 - Conteúdos/temas indicados na formação de 2011



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados através análise dos instrumentos de avaliação.

Em 2011, as sugestões de aprofundamento eram: sexualidade, inclusão, limites, música, relação creche família, desenvolvimento infantil, datas comemorativas, alimentação, mordida, espaço físico, atividades para crianças de zero a três anos, relações étnico-raciais e agressividade. É preciso recordar que os instrumentos de avaliação naquele ano não fizeram menção a este ponto. Daí incluir-se a referida questão no instrumento de avaliação de 2012. Tal discussão possibilitou dimensionar com maior exatidão o real interesse, se não da totalidade dos profissionais, pelo menos de considerável parcela.

Gráfico 7 - Conteúdos/temas indicados na formação de 2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados através análise dos instrumentos de avaliação das formações de 2012.

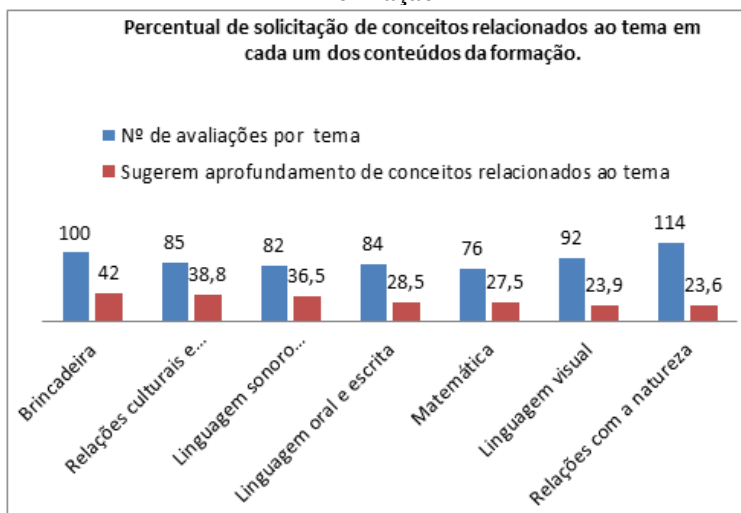
As profissionais destacam, dentre os vários temas, aspectos do conteúdo que se traduzem numa possível revisão e/ou ampliação de conceitos e concepções presentes em sua prática pedagógica. Apontam a formação como possibilidade de ampliação do repertório tanto das crianças quanto das profissionais.

O gráfico 7 registra os conceitos/conteúdos indicados nas avaliações em 2012.

Nesse ano, a expectativa em relação aos conteúdos aponta, em primeiro lugar, o interesse pela continuidade do estudo dos conceitos trabalhados nos temas da formação.

Segundo categorização das informações, foi possível identificar o interesse pelo aprofundamento em cada um dos temas trabalhados, conforme apresentado no gráfico.

Gráfico 8 - Aprofundamentos de conceitos relacionados ao tema de formação



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados pela análise dos instrumentos de avaliação das formações de 2011.

Nesta categoria, a geração de dados demonstra que as expectativas estão voltadas a uma formação prática que possa ser utilizada no dia a dia de trabalho na unidade educativa. Assim, destaca-se a importância dos modelos, tanto dos apresentados e vivenciados nas várias proposições realizadas nos encontros, como nas trocas de experiências. Identificam-se contribuições dos conteúdos da formação

para a prática pedagógica; espera-se que promovam a reflexão sobre o trabalho realizado, mas se enfatiza a lacuna em atividades com crianças de zero a três anos, inferindo um distanciamento entre alguns dos conteúdos trabalhados no tema e a especificidade do trabalho realizado na educação infantil.

Por fim, sugerem-se os temas /conteúdos a serem aprofundados na formação. O registro respeita a ordem de solicitação: Brincadeira com 42%; relações culturais e sociais, com 38,8%; linguagens sonoro corporais 36,5, linguagem oral e escrita com 28,5%; matemática com 27,5 linguagem visual, com 23,9%; relações com a natureza, 23,6%.

As avaliações manifestam diferentes concepções acerca dos conteúdos ministrados nas formações, que vislumbram uma possibilidade de trabalho com as crianças, mas esta parece carecer de convicção por parte dos responsáveis pelas instituições daqueles que estão à frente do trabalho com as crianças. A análise desta subcategoria reafirma, portanto, a importância de formação continuada para o desempenho da docência na educação infantil e aponta elementos de valor para futuros desdobramentos necessários à continuidade desse processo.

Seguindo na análise, a formação imprimiu **outro olhar na criança**, que, da condição de “espectadora”, passa à de “protagonista” das proposições a realizar. Este movimento parece confirmar-se quando o **respeito à individualidade** e o tempo da criança são aceitos como diferentes dos do adulto. Seguindo o movimento de reflexão acerca do trabalho, as profissionais demonstram como que uma tomada de consciência sobre **o valor das experiências proporcionadas às crianças**; vislumbram possibilidades de trabalho e destacam o papel do adulto na promoção dessas experiências que visam a ampliar o repertório das crianças.

No conjunto de assertivas, algumas profissionais instalaram uma dúvida entre a relação dos conteúdos com a especificidade do trabalho realizado na educação infantil. Isto leva a formular três hipóteses:

- os conteúdos trabalhados na formação realmente não correspondem à educação infantil, não constituindo, portanto, objeto de estudo e exploração a determinadas faixas de idade;
- a forma de explanação dos ministrantes inviabilizou estabelecer relação entre os conteúdos ministrados e as proposições para os programas de educação infantil;

- o desconhecimento das participantes e/ou a ausência de conhecimentos anteriores sobre determinados conteúdos teriam impossibilitado a compreensão ou a apreensão de tais conteúdos em relação ao trabalho realizado na educação infantil.

Para um melhor aprofundamento a respeito, trazemos alguns excertos sobre as impressões em relação aos conteúdos trabalhados em todos os temas, com maior ênfase na formação realizada em 2012:

- Achei o conteúdo muito desapropriado à educação infantil. Percebo que não vou usar no meu cotidiano.
- Não... Deveria ser mais direcionado a cada etapa da educação em que os profissionais atuam.
- Por não fazer relação com o lúdico (nossa realidade), não nos parece instigante.
- Ser mais voltado ao cotidiano da creche.
- Brincadeiras contemplam mais as crianças acima de cinco anos.
- [...] O assunto está muito mais ligado às series iniciais (como conteúdo) do que na educação infantil, na qual aparece de forma mais sutil.
- Voltada a outra modalidade de ensino.
- Parece-me, às vezes, não condizer muito com minha realidade, pois parece que não consigo ver meus educandos nos processos apresentados. Somente o percebi no último encontro, quando ficou mais elucidado com nossas vivências.
- Em alguns momentos, a teoria não teve relação com a realidade que vivenciamos diariamente.
- As brincadeiras propostas contemplam o ensino fundamental; contêm muitas regras exigindo muita concentração.
- Conceitos trabalhados visam a crianças maiores.
- Deveria estar voltado à educação infantil.
- A forma explorada ficou um pouco distante da prática cotidiana.
- Seu conteúdo, porém, foi mais voltado aos anos iniciais,
- Distante da fundamentação teórica e prática do dia a dia da educação infantil.
- Focar mais na educação infantil.

- Poderia ser mais voltada à prática com a educação infantil.
- Poderia ter mais exemplos práticos relativos à disciplina que está sendo ministrada.
- Experiência no ensino fundamental.
- Nem sempre consegue relacionar com o universo infantil.
- Para trabalhar com adultos e não com crianças.
- Algumas dinâmicas não foram adequadas à educação infantil.
- Encontros para adultos e não para crianças.
- A educação infantil não foi contemplada.
- Não. O conhecimento abordado é direcionado a crianças maiores de cinco anos.
- Quando não fica direcionado [...] à prática com as crianças, surge o questionamento: o que faço com essas informações?
- Para que serve?
- Pois não está direcionado à educação infantil”.
- [...] as dinâmicas promovem a reflexão que nos ajudam a aprimorar a teoria, promovem a interação entre os adultos, mas... Não podem ser trabalhadas com as crianças.
- Deveria estar voltado à educação infantil.
- Parece que o tema é tão cansativo que não consigo fazer essas considerações.
- [...] não houve relação com o cotidiano das creches.
- Não, porque ainda percebo um distanciamento em relação à prática.
- Em teoria muito bom; faltou prática. No entanto, parece que todos os conteúdos chegam ao mesmo ponto; não avançamos na construção de novos conhecimentos no que diz respeito aos conceitos matemáticos imbricados na prática com crianças de zero a seis anos.
- Não, pois não abrange a faixa etária com a qual trabalho.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Tais afirmativas exigem, por parte dos agentes que participam da formulação das formações, uma investigação maior e mais aprofundada, tanto em relação à condução das formações pelos ministrantes (o que incide diretamente em sua formação e experiência na área), quanto em relação à identificação dos diversos níveis de formação e à experiência/trajetória das profissionais participantes. A confirmação ou não destes problemas e suas causas poderá, em princípio, colaborar, ou com ajustes, se necessário, ou com a retomada de aspectos específicos dentro dos temas das formações realizadas em 2012.

É oportuno recordar que as avaliações de 2011 serviram como pressuposto para toda a elaboração da formação de 2012. Houve grande empenho de parte da DEI em trabalhar com as “necessidades” registradas. Tanto no período de 2005-2008 quanto no de 2009-2012, a formação continuada em educação infantil aparece entre as metas da SME.

4.2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

A segunda categoria, *metodologia e estratégias formativas*, compõe-se de uma subcategoria: a) *estratégias de formação*: exposição, diálogo, práticas e participação como parte do agrupamento das assertivas que avaliam procedimentos, recursos utilizados na condução do conteúdo da formação e “dinâmicas” de interação entre ministrante e profissionais nos encontros de formação ao longo dos dois anos, como igualmente as expectativas manifestadas pelas profissionais a respeito da metodologia e das modalidades a serem adotadas na elaboração dos cursos de formação.

4.2.1 Estratégias de formação: exposição, diálogo, práticas e participação

Antes de apresentar esta segunda categoria, é importante mencionar que, pelos dados gerados, se constatou mudança significativa na metodologia utilizada na formação de 2012 em comparação à de 2011. Os dados relativos ao primeiro ano de formação revelam grande insatisfação quanto à metodologia, caracterizada pela utilização de recursos expositivos e com pouca interação entre os participantes. De acordo com assessoria da DEI, em 2011 os encontros de formação foram amplamente discutidos nas reuniões da equipe. Para fomentar as discussões, foram utilizadas as avaliações das assessoras que conduziram e acompanharam os cursos e as informações contidas nos

instrumentos de avaliação dos participantes. Os aspectos extraídos dos instrumentos de avaliação serviram tanto para fazer ajustes na formação em andamento, quanto para organizar a formação do ano posterior.

Destacamos, em relação à metodologia utilizada em 2011, as seguintes opiniões:

- Ser mais dinâmico.
- Pouco dinâmico.
- Faltou dinâmica.
- Mudar a dinâmica de apresentação.
- Dinâmica péssima.
- Dinâmicas para experimentar as possibilidades apresentadas nos slides.
- Dinâmicas para fomentar a discussão.
- Incluir dinâmicas dentro do tema.
- Dinâmica de grupo.
- Fazer dinâmica de grupo.
- Que as próximas temáticas sejam dinâmicas também.
- Sugiro que os próximos encontros sejam mais dinâmicos, pois é muito cansativo e monótono ficar ouvindo a palestrante falar o tempo todo, como se não soubesse como, no dia a dia em sala de aula, a teoria é diferente da prática (a realidade é outra).
- Mudança na metodologia.
- Pensar numa formação diferente de passar esses conteúdos.
- Superar o formato de palestra.
- A dinâmica deveria ser como foi a da Ângela Coutinho para os diretores em 2010, quando as perguntas problematizavam e culminaram em relatos de experiência e sistematizavam de forma teórica.
- Trazer material para ter contato, ver, manipular. Enfim, sair da cadeira.
- Mostrar exemplos, mais fatos para interagir com o pessoal que leu o texto previamente.
- Envolver professores e supervisores nas apresentações.
- Para desconstruir posturas cristalizadas, precisamos vivenciar o debate de ideias,

concepções em formação e dinâmicas prazerosas.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

A análise das avaliações permitiu evidenciar que em 2011 as estratégias/dinâmicas utilizadas foram fortemente criticadas. As avaliações evidenciam insatisfação com o formato da formação; revelam concepção e expectativa diferentes do modelo utilizado nos cursos desse ano:

- Infelizmente, passei todos os encontros fazendo sugestões que me parece que sequer foram lidas. Não que o que sugeri precisasse ser acatado; se a palestrante e sua ajudante tivessem feito ou observado melhor como a plateia/público ouvintes se comportou durante todo o curso, teriam visto que a dinâmica, a metodologia aplicada não foi aprovada. A não ser que nós, que somos o público–alvo, tenhamos de ser meros expectadores, apenas ouvir, engolir goela abaixo (como se diz, engolir o caderninho pronto que a PMF irá lançar/produzir. Se o objetivo era esse, talvez tenham conseguido.
- Senti falta de trocas/conversas das experiências das três unidades (o que teria podido ser feito em pequenos grupos), do que pensam, do que fazem, enfim, de uma troca do DEI com as unidades. Para quem leu os textos, como eu, o que era passado no datashow era cópia de frases/partes do texto que foram lidas pelas palestrantes, e reprisadas mais uma vez pela fala delas. Lamento ter perdido quatro horas da reunião pedagógica para uma formação nestes moldes do início ao fim.
- A dinâmica do curso, que é palestra, não mudou; continuam as lâminas, sendo cópias fiéis de partes do texto (que nos foi entregue para ler previamente) e que são lidas pelas palestrantes. Este é o quinto encontro; em nenhum momento tivemos a oportunidade de sentar em pequenos grupos ou num grande grupo para conversar, discutir, trocar ideias,

conhecer novas experiências... A PMF e o DEI me parecem estar apenas preocupadas em nos preparar para o documento que a rede futuramente nos entregará como proposta/orientação de trabalho da rede da PMF. Modificar a metodologia.

- [...] a maneira como está sendo trabalhada não está atraindo os profissionais.
- A temática é boa; porém, a metodologia é apenas regular, pois, na maior parte do tempo, apenas a palestrante fala. Depois que dois profissionais relataram seus desafios (suas vivências e suas agonias), esse movimento ficou mais rico, porque, aí sim, passou a ser expressão do que acontece na prática, incluindo as dificuldades do dia a dia, e o que fazer para resolver.
- O tema é de suma importância, mas a maneira como está sendo trabalhado não está atraindo os profissionais; queremos, precisamos e necessitamos.
- Todos os temas são importantes; porém, a forma de abordagem foi repetitiva. A teoria é importante, mas deveria ser trabalhada de forma prática.
- (Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

Batista (2001, p 116) salienta:

Assumindo a formação como processo contínuo, insere-se a necessidade de projetar e implementar metodologias de trabalho que apreendam temáticas e estratégias que possibilitem o diálogo entre os sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades, o contexto social mais amplo e as condições de trabalho na escola.

Outro aspecto a chamar a atenção foram as palavras **palestra e palestrante**, que evidenciam um formato ou visão de formação que não corresponde ao formato que se pensava adotar para a formação dos profissionais, pelo menos nesse momento. As assertivas revelam, em muitos casos, centralização no ministrante, com pouco envolvimento e

interação entre e com as participantes, o que parece desconsiderar a participação.

Embora, na avaliação de 2011, se tenha enfatizado a urgência na mudança da metodologia adotada, por se considerarem monótonos, maçantes e cansativos os encontros, também foram encontradas avaliações muito positivas, conforme os excertos abaixo.

- Ótima apresentação.
- Gostei da exposição; tema abordado com clareza e conhecimento.
- A formação foi dinâmica, com muitos exemplos, troca de experiências, fotos, filmes.
- Que aconteça sempre desta forma. Bacana!
- Ótima a dinâmica foi oportunizada a discussão e troca de experiências.
- Apresentação bastante clara, as laminas bem elaboradas e numa sequencia interessante. adorei em especial a compilação dos documentos norteadores. Dá ideia necessária de continuarmos no processo.
- Foi mais dinâmico do que pude imaginar.
- Produtivo, clareador das ideias.
- Descontração.
- Manteve a atenção, despertou interesse, criativa na apresentação.
- Bem conduzido.
- Conduziu maravilhosamente.
- Trouxe recursos para que a palestra não ficasse monótona.
- Parabéns por iniciar com uma história.
- A utilização de filmes com comentários da ministrante e participação coletiva produziu ótimos resultados, reflexão.
- Bem planejado e organizado.
- Utilização de filmes.
- Feliz na mediação e discussão do evento.
- Essa temática foi melhor abordada, discussão provocativa, necessidade de aprofundamento.
- Oportunizou a interação com os participantes.
- Amei o teatro.
- Ir ao teatro no dia da formação.
- Apresentação de canto e teatro muito boas.

- A forma como foi conduzida o tema veio de encontro com nossas angústias e anseios [...] o período da tarde veio como um bálsamo e parceria e principalmente, em nos deixar muito claro, de que não estamos sozinhas neste desafio.
- Ótima metodologia, recursos utilizados acrescentaram muito à formação.
- Registro fotográficos são ótimos.
- Os Slides foram mais provocantes.
- Ilustrar a palestra com imagens.
- Foi ótima como fala da diversidade cultural.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

A diferença entre satisfação e insatisfação pode estar relacionada à forma como as ministrantes encaminharam o encontro, eventualmente dando pouco espaço à participação, embora se encontrem registros de avaliação positiva, como mostram os depoimentos acima.

Souza (2001, p. 29) afirma que “uma vez definido o tema a ser trabalhado [...] é o momento de estabelecer o como, a forma que irá favorecer o desenvolvimento dos objetivos propostos”.

Os comentários nos instrumentos de avaliação em 2011 também indicam que ao longo do período na condução das formações evoluiu para melhor, o que expressa o empenho por parte da DEI em atender às expectativas das profissionais:

- Melhor encontro.
- Foi melhor que o anterior, mais significativo, que o próximo seja melhor.
- Mais significativo.
- Esse encontro foi maravilhoso, aprendi muito e com gosto. Linguagem simples e contextualizada.
- De todos os dias de formação [...] este teve melhor aproveitamento no sentido de aprofundar mais a temática e gerar discussões.
- Melhor encontro durante toda trajetória.
- Esse foi o melhor encontro de formação até o momento, percebi que quando se dá espaço e oportunidade para as pessoas participarem o aprendizado se torna mais fácil.

- Pode melhorar mais.
- Melhorou bastante.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

A análise da totalidade dos instrumentos de avaliação da formação realizada em 2011 demonstra que a metodologia utilizada deixou a desejar; no entanto, há que se destacar que o mesmo não aconteceu em todos os grupos, uma vez que em alguns deles a avaliação contraria esta opinião. Segundo se pôde levantar, tal discordância está diretamente relacionada ao fato de que os grupos tiveram como ministrantes as assessoras pedagógicas da DEI, que, embora utilizando o mesmo material, a maneira como cada uma conduziu os encontros resultou em maior ou menor “satisfação” das participantes, tanto em relação às estratégias de exposição dos temas, quanto em relação ao grau de interação com o grupo. Esta distinção se evidencia na unanimidade das avaliações dos grupos que têm uma visão bastante positiva da ministrante.

- Melhor palestrante, adorei.
- Fez a diferença.
- Muito competente.
- Comprometida.
- Envolvida.
- Adorei a palestrante.
- Gostei de conhecer a ministrante.
- Adorei a palestrante.
- Gostei de conhecer a ministrante.
- Excelente, brilhante.
- Fantástica.
- Maravilhosa.
- Pessoa especial.
- Surpreendeu.
- É o máximo.
- Ótima.
- Espontânea.
- Determinação.
- Atenciosa.
- Entusiasmo.
- Surpreendeu.
- Mais encontros com a palestrante.

- Mais uma formação com essa profissional.
- Mais encontros com a ministrante.
- Que continue a mesma palestrante.
- Que permaneça com o grupo até para que se dê continuidade às discussões.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

O que parece ter pesado na reação das participantes, mais que o conteúdo formativo – o mesmo para todas -, foi a participação, com troca de experiências, discussão e interação, estratégia que dependia da condução, resultando, por isso, em avaliações diferentes. Ao incluir outros recursos, como a “contação de histórias”, alguns grupos de formação pareceram sentir-se correspondidos em suas expectativas, diferentemente de outros que mantiveram a exposição oral sem muitas variações.

Junto com a insatisfação ocasionada pela metodologia, aparece a insatisfação em relação à ministrante. Outras declarações apresentam aspectos que podem ser entendidos como características e/ou critérios necessários ao profissional que irá conduzir a formação:

- Despreparada.
- Sem domínio da temática.
- Que nos próximos, as palestrantes tenham (também) preparo e domínio do conteúdo.
- Insegura sobre a temática.
- Devem ter experiência como formadores.
- Palestrante com experiência para os próximos encontros.
- Que sejam mais capacitados para tal ação, não trazendo apenas experiências vividas por si mesmos e transformando a formação em troca de práticas pedagógicas.
- Trazer especialista sobre os temas propostos, ex. alguém das artes plásticas [...]
- Palestrantes mais especializados.
- Que o município invista em palestrantes especialistas em temas diversificados.
- Ser ministrantes que elaboraram o documento.
- Poderia ser alguém do grupo que redigiu o documento.

- Outros palestrantes.
- Palestrantes de fora.
- Seu nível de entendimento deve estar além da explicação dos documentos.
- Poderia ser mais enérgica.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011).

As assertivas indicam, portanto, que a ministrante¹⁰³ desempenha papel fundamental na mediação entre os conteúdos de formação e os participantes; assim, inferimos que o que foi considerado monótono, maçante, cansativo por uns, pode ter sido avaliado de forma positiva por outros. A forma como a ministrante encaminhou as atividades parece ter sido determinante:

- Aprendi que não é o período vespertino que não é favorável para o curso. Aprendi que é quem está coordenando o curso [...] foi um curso ótimo, uma tarde maravilhosa, na qual aprendi muito e vou levar muitas questões para refletir. Que a professora [...] continue conosco. Este foi o primeiro encontro no qual realmente aprendi.

(Excerto do Instrumento de avaliação da formação de 2011).

Em 2011 aconteceram poucas mudanças de parte das ministrantes, porque foram as próprias assessoras da DEI que conduziram a formação; além disso, alguns dos grupos tiveram a oportunidade de ter como ministrante a assessora pedagógica que acompanhava sua unidade educativa. O fato de existirem alguns vínculos anteriores à formação pode ter contribuído para seu desenvolvimento, uma vez que as assessoras pedagógicas da DEI são responsáveis pelo assessoramento pedagógico das unidades educativas, fator que pode ter facilitado maior contato e aproximação. É importante destacar que tais profissionais são funcionárias da rede, em sua maioria professoras convidadas a exercer a função junto à SME.

Bruno (2001, p. 84) salienta que a dependência inicial entre formador e formando faz parte do processo; é o momento em que

¹⁰³ Em 2011 todas as ministrantes eram mulheres.

começa a identificação. Quando o formando percebe que está aprendendo, admira o formador. O autor, porém, adverte que a dependência precisa dar lugar à autonomia intelectual, que só pode ser construída no interior das relações. Assim, a relação entre formador e formando deve ser construída; depende de tempo, de estratégias e de uma disposição que deve ser recíproca.

Diferentemente do ano de 2011, no qual a **troca de ministrante** foi menos frequente, já que as ministrantes eram as assessoras da DEI, em 2012 houve muitas mudanças. Este fato fez com que muitas das profissionais estabelecessem comparação entre as ministrantes:

- A primeira palestrante apresenta ótimo conhecimento e facilidade em comunicar suas ideias. Mas a "segunda" se tem mostrado muito quieta e pouco participativa.
- Apenas uma das ministrantes articulou com a prática.
- A mudança de palestrante foi significativa.
- Uma das palestrantes.
- O segundo sim; o primeiro deixou a desejar.
- Apenas um dos ministrantes.
- Um é mais dinâmico; o outro é mais repetitivo.
- Principalmente com uma das ministrantes.
- Uma das palestrantes está de parabéns.
- Primeira palestrante, melhor.
- Consegue, mas informações são muito dispersas; é muito enrolada e pouco objetiva.
- Mas não consegue explicitá-lo.
- Segunda palestrante não conseguiu se expressar.
- Dificuldade dos palestrantes em passar o tema.
- Apenas uma das palestrantes.
- A segunda palestrante conseguiu estabelecer melhor a relação entre teoria e prática, com exemplos do cotidiano.
- A primeira palestrante se distanciou um pouco delas.
- Cansativos com esta ministrante.
- As palestrantes mudaram muito.
- Ser apenas um palestrante até o final do curso, passamos por 4 [...]

- Se conseguissem começar e terminar o curso com o mesmo palestrante seria bem melhor; a troca fragmenta.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

As diferenças observadas entre os ministrantes¹⁰⁴ se deveram à forma de conduzir a formação, ao ponto de alguns grupos enfatizarem a considerável “alternância”¹⁰⁵ entre um e outro encontro:

- O ultimo encontro foi o que mais me interessou.
- No ultimo encontro, nossas indagações foram mais elucidadas. .
- Houve um encontro em que não senti instigado.
- Alguns.
- Depende do encontro.
- O último encontro foi ótimo.
- Apenas um encontro deixou a desejar.
- os dois últimos encontros foram cansativos e desestimulantes.
- Ficou cansativo no primeiro encontro porque foram exigido exercícios corporais às 3 horas, e houve pouco curso.
- Só no primeiro encontro houve dinâmica, mas não tivemos o retorno esperado.
- Depende muito da dinâmica apresentada.
- Depende do ministrante.
- Depende de como o ministrante conduz.
- Depende da didática do ministrante.
- Depende do conteúdo e da palestrante.
- Depende do palestrante.
- Esse foi o curso mais dinâmico de que participei.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

¹⁰⁴ Durante o ano de 2012, ocorreram trocas de palestrantes em alguns dos temas de formação.

¹⁰⁵ Expressão utilizada pelas próprias profissionais: alternância entre momentos agradáveis e cansativos.

A respeito da troca de ministrante em 2012, é importante destacar que o fato pode ter comprometido, em certa medida, o andamento das atividades em alguns dos grupos de formação, inviabilizando a superação de alguns dos aspectos avaliados negativamente em 2011. Embora o nível de satisfação tenha crescido consideravelmente em relação às estratégias utilizadas pelas ministrantes em 2011, alguns aspectos “negativos voltaram a reincidir” em 2012:

- Cansativos, quando a fala da palestrante se estende.
- [...] maçante, pois ela falava e não havia nenhuma atividade envolvente.
- Apenas palestrante falando.
- Só a palestrante fala.
- De certa maneira, o curso foi um monólogo.
- Nessa palestra quase não há debate.
- Às vezes, pois as palestrantes dão pouco espaço; elas querem falar o tempo todo.
- O tempo oferecido é pouco para que todos se expressem.
- Não dava abertura para os convidados se comunicarem.
- Não, a palestrante fala o tempo todo.
- Até o momento, os encontros eram bastante expositivos, sem oportunidade de experimentar outras dinâmicas.
- [...] Pois somente a leitura cansa.
- Menos leitura; utilizar outros recursos.
- Professora lia muito os slides.
- Cansativo. Teve (gente) que dormiu e muito. E não era bagrinho; era assessor da educação infantil.
- Cansativo, dá até vontade de dormir. Poderia ter coisas mais interessantes e não só falatórios.
- Em alguns momentos achei muito cansativo, por ter sido sempre usada a mesma metodologia de exploração do conteúdo.
- Cansativos; pensei que seriam oficinas, e não palestras.
- Cansativo.
- Muito cansativo [...] horas de curso [...]
- Quando a dinâmica é basicamente exposição de conteúdos, com socialização de experiências,

- chega um momento em que não conseguimos mais nos ater ao que está sendo falado [...] cansativo e maçante. Não sei se estou sendo injusta ou se não estou preparada para receber o que me é proposto; por inúmeras vezes não consegui me envolver de forma adequada, sempre fazendo um esforço bem grande para adentrar no assunto e na dinâmica da formação.
- A forma da apresentação nos deixa apáticos e desanimados.
 - Tom de voz baixo tornou cansativo.
 - A dinâmica foi um pouco desgastante, pois usou apenas um recurso tecnológico, tornando a palestra cansativa.
 - Monótonos.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

A troca de ministrantes ao longo de 2012 pode ter comprometido, além disso, a continuidade das discussões e o andamento do trabalho já iniciado. A entrada de novos componentes, ou ministrantes, requer de ambos os lados adaptações e uma disposição em reiniciar, o que em muitas situações pode ter significado partir do “zero”.

Ao desaprovar o uso de uma metodologia mais expositiva, as profissionais expressam o desejo por uma formação participativa, em que possam ser ouvidas e também possam ouvir as demais. Neste sentido, os encontros são considerados como espaço de troca e diálogo para o compartilhamento do trabalho realizado e de busca de soluções as situações vivenciadas.

Assim, destaca-se nesta categoria a ideia de uma formação que, por um lado, privilegie a interação entre os pares e, por outro, colabore com elementos a serem utilizados no trabalho com as crianças. Machado (1998, p. 205) afirma:

[...] O conflito gerado pelos confrontos de significados nas interações sociais, a apropriação de um conhecimento novo ou a reafirmação de ideias pré-concebidas, sua sistemática articulação em redes complexas e categorias mais e mais abrangentes, são molas que impulsionam os indivíduos a questionar e a questionar-se, a

refletir, a instigar e, possivelmente, a mudar de opinião

A formação continuada, pelas expectativas expressas, se configura especialmente pelo compartilhamento das experiências, pelo diálogo, pela oportunidade de construção de novos saberes construídos na coletividade pela interação e a troca.

O instrumento para avaliar a formação de 2012 revela claramente a utilização dos indicativos utilizados para avaliar a formação realizada em 2011. Evidencia, através das questões formuladas, que a intenção era organizar a formação sobre as sugestões formuladas pelas participantes no ano anterior. As questões constantes no instrumento de avaliação utilizado em 2012 enfocavam basicamente os mesmos aspectos de 2011: espaço, conteúdo, ministrantes, socialização de materiais, práxis, pontos positivos e negativos e o que poderia ser diferente. Em 2012, no entanto, o instrumento apresentava questões discursivas e a possibilidade de ser respondido após a formação, em grupo ou individualmente, o que pode ter colaborado para uma maior reflexão no momento de proceder às respostas.

Ao comparar as assertivas sobre as formações realizadas nos dois anos, encontram-se as seguintes afirmações: *“No ano passado só preenchíamos a ficha por obrigação”*; *“Neste ano tem sido um ambiente agradável, o que não ocorria em anos anteriores; além disso, trata sobre assuntos pertinentes e esclarecedores”*.(Excerto retirado das avaliações de 2012)

A leitura do conjunto de avaliações revela que os ajustes resultaram numa maior aprovação das estratégias, que favoreceram um maior envolvimento e interação:

- Boa metodologia.
- Palestrantes conseguem envolver o grupo nas dinâmicas; valorizam as falas, conhecimentos e experiências do grupo.
- Encaminhamentos da ministrante.
- Abertura e acolhimento respeitoso das contribuições das participantes.
- A forma como articula nos integra com o palestrante - o prisma sob o qual foi abordado o tema torna tudo muito interessante.
- Os encontros são: legais, divertidos, descontraídos, relaxantes, diversificados, envolventes.

- Foram dinâmicos, pois exemplos foram vivenciados por nós.
- Permite nossa participação.
- Interação.
- Conseguimos interagir.
- Dinâmicas fizeram todos participar.
- Envolveu todo grupo.
- Houve discussão, participação e interação.
- As atividades foram organizadas de forma que todos participassem e interagissem.
- As dinâmicas possibilitaram a interação do grupo, favorecendo um olhar mais sensível, preocupado com criança nas suas necessidades de sociabilidade.
- Possibilita interação entre os participantes.
- Entrosamento entre os participantes.
- Promoveram dinâmicas de grupo.
- Momentos de interação, descobertas, curiosidades.
- Fomos desafiadas a novas descobertas.
- Não foi cansativa.
- O diferencial desses encontros é justamente contemplar uma dinâmica que motive e que faça refletir sobre estratégias diferentes para abordar o tema.
- Tornam a aula provocativa e dinâmica.
- O grupo também participa.
- Os conteúdos foram bem selecionados e bem ministrados, de forma que envolveram os participantes e despertaram ainda mais a curiosidade de conhecer e aprender novas brincadeiras e outros jeitos de se movimentar.
- Nos envolvem muito.
- Ficou muito dinâmica e permitiu a interação entre as unidades.
- Agradáveis.
- [...] interessantes, produtivos e fundamentais.
- Fáceis de memorizar, descontraídos, prazerosos, dinâmicos. Proporcionaram momentos de relaxamento; motivaram a participação. Foram animados e estimulantes.
- Quebram a rotina escolar.
- Gratificante.

- Significativos.
- Quebram a monotonia.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

As avaliações evidenciam muitos aspectos relativos à metodologia utilizada em 2012, que demonstram, além de maior aprovação que no ano anterior, a valorização de uma formação que contemplava estratégias que permitiam uma dinâmica mais interativa.

Nesta perspectiva, os dados reenfazem uma formação prática, que colabore com “novas ideias”, com a resolução dos problemas cotidianos, que ofereça recursos que possibilitem a aplicação, que facilitem a compreensão do como fazer:

- Ficou muito nas vivências e não foram abordadas sugestões e novidades.
- O segundo momento foi mais interessante, porque se aproximou mais da prática.
- Falta ensinar como fazer.
- Faltou mostrar como trabalhar com a criança todo esse contexto da linguagem oral e escrita no dia a dia.
- Treinar algumas brincadeiras.
- Busquei um curso a mais, que me ofereceu mais prática e estou aplicando em meu trabalho.
- Ressaltamos a necessidade de exemplos práticos no cotidiano pedagógico.
- Mais atividades com as crianças [...] Exemplos da temática na prática da educação infantil.
- Dar exemplos práticos.
- Esperava conhecer mais brincadeiras.
- Poderia ter algo mais a acrescentar sobre esta temática (direcionamento para a nossa prática).
- Prática .
- Didática.
- Ampliar mais a vivência com prática.
- Ideias de práticas para auxiliar o professor em sua sala.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Freire (1999, p. 88), em artigo publicado no curso de *Especialização em Educação Infantil* da PUC-Rio, com o tema *Formação de Educadores em Serviço*, fruto da reflexão sobre oito anos de trabalho na formação em serviço das educadoras de uma creche conveniada, faz a seguinte observação:

Se queremos um trabalho voltado para a criança como produtora de cultura, ideias, transformação, vida, é essencial que a educadora que interage com ela também seja assim considerada. Daí entendermos toda a formação como processo mais amplo, como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade.

Dentre as estratégias a serem utilizadas nos encontros de formação, as profissionais enfatizam a importância da troca/socialização de experiências; destacam a modalidade oficina e sugerem metodologias como: compartilhar registros; enviar tarefas para as UEs; apresentar experiências realizadas; socializar registro e imagem de situações desafiadoras e significativas para as crianças; retomar a temática apontando erros e acertos.

- Ter mais trocas de experiências.
- Faltaram vivências, interação e troca de experiências.
- Abordar as temáticas a partir das experiências relatadas pelos profissionais.
- Trazer experiências da rede, pois antes havia as mostras educativas; há profissionais maravilhosos e trabalhos importantes, ricos.
- Que os encontros proporcionassem mais trocas de experiências: curso para aprender a tocar instrumentos, fabricar, construir instrumentos com sucata.
- São maravilhosos; o problema é a falta de dinâmicas de socialização e trocas entre as professoras.
- Realizar oficinas.
- Fazer oficinas, confeccionar brinquedos, promover brincadeiras, brincadeiras antigas.

- Gostaria de ter um aperfeiçoamento em oficina referente à educação infantil, uma formação mais prática, menos teórica.
- Oficinas no coletivo da EU.
- Oficinas que nos ajudem nesse processo de busca interior, de trazer esta criança que está dentro de nós.
- Muitas possibilidades de expressão corporal; oficinas de pintura e modelagem; maior consistência para o planejamento coletivo da unidade.
- Oficinas que explorem mais jogos, brincadeiras, música, o uso da voz e do corpo.
- Mais manuseio de materiais, oficinas.
- Oficinas para a construção de instrumentos musicais.
- Compartilhar os registros neste dia de encontro de formação será uma troca com o outro, um aprendendo formas diferentes de registrar.
- Analisar e observar alguns registros de profissionais para avaliar de forma construtiva e debater nos encontros.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Todavia, a tentativa de corresponder à solicitação por “prática”, segundo uma das participantes, levou a um “excesso de dinâmicas”:

- Excesso de dinâmicas, constringendo a participação, com pouca relação teórica.
- [...] temos que fazer muitas dinâmicas, coisa para a qual não sobra tempo depois de tanta discussão sobre o que foi trabalhado.
- Acabam tomando muito tempo e não conseguimos retomar a parte teórica. (Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Ao manifestar suas expectativas em relação à metodologia a ser adotada na condução da formação continuada, as profissionais reafirmam o interesse pelo como fazer. Os aspectos mencionados fazem emergir pontos relativos à prática pedagógica que, segundo podemos

concluir pelas avaliações, merecem ser estudados, explorados, aprofundados no contexto das formações, a exemplo do registro pedagógico. Nos dois anos, algumas das profissionais salientam a importância de estabelecer relação entre o trabalho realizado nas unidades e os cursos de formação e fazem sugestões de estratégias para ampliar as discussões realizadas.

Diante das avaliações, especialmente no ano de 2012, fica claro que os encaminhamentos realizados tiveram a intenção de aproximar a formação das expectativas e interesses das profissionais. As avaliações indicam que neste ano houve preocupação em contratar ministrantes com experiência nas temáticas abordadas e estes, por sua vez, procuraram seguir indicações, tais como: estabelecer a relação teoria e prática; oportunizar momentos de troca de experiência; viabilizar as discussões; indicar materiais tanto para aprofundamento e pesquisa como ao desenvolvimento das proposições junto às crianças. Estes aspectos são evidenciados no instrumento de avaliação da formação de 2012:

- Demonstra ter pesquisado sobre o assunto.
- Muita responsabilidade e compreensão do conteúdo.
- Clareza, domínio do conteúdo, carisma e muito mais.
- Tem intimidade com o conteúdo.
- É excepcional.
- Possui didática muito boa.
- Conseguiu relacionar teoria a prática.
- Ótima! Tem total conhecimento do conteúdo.
- Cita autores demonstrando conhecimentos.
- É excelente.
- [...] e conduziu muito bem todos os encontros.
- Segura em apresentar seu conhecimentos, como também em exemplificar que ações e olhares o profissional deve ter em relação à matemática.
- Bastante segurança na prática.
- Fez-nos refletir, acima de tudo, sobre o que precisamos para avançar no trabalho com nossas crianças.
- Aprendemos muito. Possui conhecimento, domínio. Apresenta adequadamente as propostas.
- Apontou possibilidades e encaminhamentos.

- Expressa muito bem o conteúdo.
- Conceitos bem trabalhados.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

As avaliações confirmam que as expectativas quanto a uma formação mais dinâmica, em que prevalecesse um modelo de aplicabilidade e troca de experiências, que utilizasse a modalidade oficina e apontasse referenciais à área para subsidiar estudos e dar-lhes continuidade a partir da formação.

Nóvoa (1995, p. 28) considera que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.”

Em relação à troca de experiência mencionada, vamos dizer, com tanta insistência das profissionais, Fernandes (2000, p. 73), em sua dissertação de mestrado, chega à seguinte formulação:

Desta maneira, minha hipótese inicial – de que a troca de experiências tão valorizada pelos professores participantes dos Grupos de Formação referia-se apenas às trocas num sentido prático-utilitário - não se confirma, pois ouvir a experiência do outro alcança outro significado, não se tratando única e exclusivamente de trocar atividades para serem desenvolvidas nas Creches e NEIs [...].

Neste sentido, a troca de experiências assume um caráter que ultrapassa o vislumbrar de um modelo a ser aplicado, que Fernandes (2000, p. 74.) indica como a possibilidade de trazer à tona “discussões e reflexões” acerca do trabalho com as crianças, para “ir buscando os aportes teóricos que possam ajudar a ir desfazendo os nós, desafiando-os a se lançarem numa outra ação que responda a seus interesses e necessidades.”

Seguindo a mesma lógica da troca de experiências, as profissionais também destacam a importância da promoção da interação no grupo com o uso de diferentes dinâmicas, mas salientam que o envolvimento e a participação devem também partir das profissionais.

- Houve pouco envolvimento.
- Sinto-me ouvida, porém a plateia tem participado pouco. No último encontro, só a nossa creche apresentou a atividade.
- O pessoal poderia trazer as atividades pedidas.
- Maior envolvimento dos participantes.
- Cansativo pela pouca participação da plateia; pouco dinâmico.
- [...] a plateia tem participado pouco [...] deveria utilizar uma forma mais dinâmica para envolver os participantes [...]
- Baixa preocupação de alguns participantes em propagar o aprendido; conscientizar os profissionais da importância de participar.
- Envolvimento dos profissionais.
- O grupo todo deve participar da proposta do dia.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

O envolvimento e a participação foram, com frequência, reafirmados como expectativa das profissionais, como um modelo de formação que privilegia maior interação entre ministrantes e participantes e destes entre si. Porém, é possível inferir, das assertivas, a participação deve fazer parte de um processo a ser construído: pode e deve ser encorajada, mas há que se manter o respeito pela escolha e a vontade das profissionais entre participar ou não das dinâmicas realizadas nos encontros de formação:

- Ter dinâmicas que, sem ser obrigatórias, atraiam os profissionais a participar.
- Pressão para que todos participem.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012)

Segundo Freire (1999, p. 89 – 90)

[...] a afetividade no desenvolvimento humano não está presente somente no que concerne às crianças. Durante esse processo em todas as modalidades de formação (assessoria, cursos, etc.)

temos identificado como é importante para as educadoras a relação afetiva que estabelecemos com elas; importante para impulsioná-las na busca por mais conhecimentos, na luta por melhores condições de trabalho e na própria relação com as crianças no dia a dia. É necessária, sim, uma grande dose de afeto, de empatia e de segurança. Caso contrário, as pessoas não falam, não se *libertam* [...] e não conseguem transpor barreira nenhuma de .

Relacionadas à afirmação da autora citada, destacamos as seguintes afirmativas:

- Somos tímidas; ouvimos mais do que falamos.
- Sempre temos procurado refazer as atividades dadas ou mesmo registrar outras que acreditamos que possam contribuir. Porém, como no último encontro só a nossa unidade apresentou, as professoras estão com vergonha de apresentar novamente.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

As respostas fazem pensar sobre a importância dos vínculos e sobre a relação que se deve estabelecer em especial nos processos de formação continuada. Nem sempre a participação é algo que está posto. É necessário, segundo o que se pode identificar na avaliação das participantes, construir uma ponte entre profissionais e ministrantes; isto não acontece de uma hora para a outra, pois, além de se promover a oportunidade, é preciso que exista alguma afinidade entre as partes para que o diálogo e a troca possam de fato se estabelecer.

As reflexões de Teixeira (2007, p. 432) sobre a docência possibilitam recolher elementos que favorecem uma melhor compreensão sobre a importância da relação entre ministrantes e participantes. Para a autora, “a docência se estabelece na relação social, implicada com processos da formação humana”, e nela os conhecimentos científicos têm fundamental importância, embora sejam insuficientes diante das “potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas”.

A respeito dessa relação, Teixeira (2007, p.432) argumenta:

O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. [...] Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento .

A docência, portanto, envolve muitos conhecimentos. Não se resume a uma classe deles; pelo contrário, abrange uma subjetividade que permeia as relações humanas na amplitude de todas as suas dimensões. Passam pela “amorosidade as questões do homem e da mulher”, pelo “cuidado de si e do outro com o sentido político”, pela “boniteza expressa na ética e na estética”, pela “delicadeza para com a vida e com cada vida como ensinou Paulo Freire. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

As avaliações consideram vários aspectos em relação às ministrantes: experiência profissional; ilustração do tema em questão; estratégias exposição; interação com as participantes; conhecimento específico em relação ao tema. Também são evidentes expectativas em relação à ministrante, fator importante a ser considerado nos processos de formação continuada. Além disso, entende-se que ao manifestar tais aspectos as profissionais partem de um pressuposto proveniente de suas vivências e experiências, constituído pelos conhecimentos/saberes adquiridos.

De acordo com Tardif (2010, p. 33), “o *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional”; portanto, ter conhecimento a respeito dos conteúdos trabalhados não garante por si só o êxito dos processos de formação.

Para Clementi (2001, p. 56), “a falta de clareza do que significa ser formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação”.

Cabe reafirmar ainda que o êxito de qualquer projeto de formação continuada, na escola ou em outro local, está relacionado, de acordo Fusari (2009, p. 22), a algumas condições que precisam ser asseguradas:

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideais e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que eles analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Estas condições deverão orientar a organização de estratégias apropriadas e estimular as profissionais a buscar novos conhecimentos, tal como afirmam algumas delas: [...] *Saí muito satisfeita, mas como educadora quero mais* (Excerto do instrumento de avaliação da formação de 2011).

Os processos de formação envolvem uma rede de relações, uma metodologia que expressa uma visão de mundo e de sociedade em que a participação tem um sentido pedagógico (FREIRE, 1999). Em meio a tanta diversidade de opinião, os processos de formação apresentam toda a complexidade inerente aos processos de formação humana. Diante dessa complexidade, os sujeitos não se formam sozinhos, mas na relação com o outro. Pensar nas proposições de formação continuada requer o (re)conhecimento desses processos que, mesmo sendo individuais, acontecem sempre na coletividade, na interação, no diálogo e na troca de experiências, nas quais cada um deve ser considerado protagonista e não mero receptor.

4.3 CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO

Esta terceira categoria - *condições da formação* - apresenta duas subcategorias:

- a) condições das profissionais mulheres para participar da formação, a opinião das participantes em relação à estrutura de organização dos encontros como condicionantes que com reflexo direto na participação;
- b) estrutura da formação continuada e RP, aspectos relacionados à organização da formação nos dias da reunião.

4.3.1 Condições das profissionais mulheres para participar da formação

Esta subcategoria demonstra que as diferentes cargas horárias de trabalho das profissionais, sobretudo das auxiliares de sala, cuja maioria trabalha 30 horas semanais, e, com menor incidência, mas sem deixar de ser relevante, das profissionais de 20 horas semanais, apresentou-se como um dos aspectos que interferiram na participação da formação. Tendo em vista que os cursos foram organizados em períodos alternados, ou seja, em um mês aconteciam no período da manhã, no outro, no período da tarde, a participação também acontecia alternadamente, salvo nos casos em que houvesse disponibilidade de tempo de parte de quem não exercia outra atividade no contraturno da formação ou em casos em que a decisão de participar dependia da “vontade” do profissional. É fato que para quem tinham carga horária inferior a 40 horas semanais, o prejuízo ocorria ou pela ausência nos encontros de formação, ou pela ausência nas RPs realizadas na UE. A realização da formação em períodos alternados - num mês de manhã e no outro à tarde -, ainda que para atingir um maior número de profissionais - na realidade comportou tanto a descontinuidade dos encontros de formação como a redução do número de profissionais participando das RPs. A jornada de trabalho inferior a 40 horas semanais impossibilitou a participação efetiva nas duas modalidades.

Ainda sobre este aspecto, algumas das profissionais são de opinião que a alternância da frequência dos participantes nos encontros de formação também interferia na condução do tema pelo ministrante, quando este, no intuito de atualizar as que haviam faltado ao encontro anterior, retomava o que havia sido tratado. Esta estratégia nem sempre agradava a todos, pois se colaborava com as que participavam alternadamente dos encontros, colocava as demais em situação de repetição de conteúdo, o que fazia o encontro ser repetitivo, cansativo e até prejudicial em relação ao tempo aplicado à retomada de conteúdo.

Ao explicitar algumas das implicações decorrentes desta organização que interferiram diretamente na condução dos encontros, as avaliações indicam a necessidade de rever o formato da formação, mas, em especial, reiteram a importância da participação efetiva de todas as profissionais: *“Todos os profissionais deveriam ser convocados a participar, mesmo os de 20, 30 horas”* (Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Mencionado com pouca frequência, mas também relacionado à carga horária, com indicação para as profissionais com 40 horas

semanais, aparece o fato de os participantes não receberem vale-transporte para o deslocamento entre os espaços de formação e a unidade educativa.

Os encontros dos cursos de formação organizados pela DEI nestes dois anos aconteceram em espaços cedidos pela comunidade, ou no Centro de Educação Continuada (CEC)¹⁰⁶. Isto explica as divergências de opinião em relação à infraestrutura dos encontros, em alguns casos considerados adequados, mas, em outros, totalmente inadequados. Embora o grau de satisfação tenha aumentado consideravelmente, alguns aspectos mencionados em 2011 continuaram sendo apontados no ano seguinte. Destacam-se como desafios a serem enfrentados: a carga horária insuficiente; a inadequação do espaço em virtude dos equipamentos; o número excessivo de participantes; o espaço inadequado em função da modalidade e/ou tema de formação; a dificuldade de acesso aos materiais (CDs, livros, brinquedos [...]); com insistência, a dificuldade de acesso aos textos relativos aos conteúdos da formação. Em relação ao horário, são indicados ajustes de início e término e no destinado ao lanche. O período matutino é visto como o melhor período para realização dos encontros; já as sextas-feiras são consideradas dias inviáveis por serem o último dia da semana, por isso de participação mais cansativa.

Pelas condições relatadas, ficam explícitos os desafios enfrentados para frequentar os cursos de formação, e com entusiasmo que seria de se esperar. Aqui são evidenciados aspectos de relevante importância: condições físicas das profissionais; condições relativas à estrutura de organização dos encontros que aconteceram no mesmo dia da reunião pedagógica deslocamento das participantes no período de intervalo ou no horário do almoço, de um para outro espaço); rotina de trabalho vivida por grande parte de quem tinha 40 horas de trabalho nas unidades educativas e, para muitas participantes, o fato de serem mulheres e terem, pelo menos muitas delas, uma jornada de atividades particulares além das atividades profissionais. A maioria das mulheres também desempenha outros papéis em suas vidas, como mães, esposas, donas de casa, etc., situação que requer desdobramento e muito jogo de cintura para conciliar todas as responsabilidades social e culturalmente construídas.

¹⁰⁶ Espaço cedido pela UFSC à Secretaria Municipal de Educação, onde acontece a maior parte das formações organizadas pelas diretorias da SME.

Há que se considerar, conforme apontam dados da pesquisa *Professores do Brasil*, realizada por Gatti, (2010, p. 27) impasses e desafios que:

Cruzando a condição na família com o sexo do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), índice de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Quando se observam essas estatísticas por nível de ensino, constata-se que as professoras chefes de família estão concentradas principalmente na educação infantil e no ensino fundamental (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente), modalidades que também apresentam proporções expressivas de não brancos nessa condição familiar. No ensino médio, por sua vez, prevalecem a chefia familiar masculina e os brancos (55% das pessoas de referência são homens e 60%, brancos) .

Estas peculiaridades da identidade das profissionais da educação infantil no País certamente são as mesmas das profissionais no município de Florianópolis. Não podem deixar de ser observadas, pois, se consideramos na formação da criança todas as suas dimensões, devemos, da mesma forma, considerar as dimensões das profissionais, o que requer conhecê-las, identificar sua identidade.

Na trajetória da educação, a mulher ocupou e tem ocupado papel de fundamental importância, sobretudo na educação das crianças. A ocupação deste espaço, no entanto, aconteceu em meio a ideologias criadas ao longo de nossa história face às transformações por que passou nossa sociedade, especialmente a partir da abertura do mercado de trabalho para o sexo feminino.

Para Cerisara (2002, p. 31):

Considerar relevante a discussão e o aprofundamento a respeito do papel de gênero da constituição dessa profissão significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em

todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder. Não pode ser considerada uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade dessa profissão e dessas profissionais.

Utilizando as palavras da autora, reconhecemos a importância de compreender a constituição da profissão na educação infantil a partir da representação do gênero feminino e suas implicações na área. Para tanto, utilizamos como referência os estudos de Almeida (1996), Cerisara (2002), Dubar (1997), Gaspar (1993), Louro (1986), Machado (1998) e Souza (1998).

Na era da modernidade, a industrialização ocorrida no século XVIII, iniciada na França, provocou grande impacto na estrutura familiar quando a mulher passou a ser requisitada pelo mercado de trabalho. Mesmo nos períodos de grandes taxas de desemprego, a atividade feminina não diminuiu; pelo contrário, as mulheres, além de permanecerem, expandiram sua entrada em outros segmentos (DUBAR, 1997, p. 194).

De acordo com Louro (1986, p. 15):

De fato o trabalho feminino proporcionava maiores lucros ao capitalismo e foi por este preferido [...] As mulheres já eram tradicionalmente desvalorizadas e mais submissas, portanto iria representar uma ameaça menor de reação à exploração.

As mulheres, consideradas sexo “naturalmente inferior” e “naturalmente dominado”, juntamente com estrangeiros e trabalhadores de origem rural, formavam um setor periférico, composto por empregos residuais, não protegidos e cada vez mais precários, em oposição a um setor central, formado por homens brancos, de origem urbana, caracterizado pela organização coletiva, com negociações de carreira e estabilidade de emprego (DUBAR, 1997).

Como elemento ligado à modernização e à urbanização, a escola, no modo de produção capitalista, se torna muito mais importante pelas necessidades de universalização do ensino; torna-se veículo fundamental na difusão e propagação do ensino (LOURO, 1986).

Foi em meados do século XX e XIX, com as grandes transformações na escola em todo o mundo, que as mulheres começaram a investir no campo educacional. No Brasil do Império, a situação do

ensino era precária; as escolas constituíam-se em espaços totalmente desprovidos de condições materiais e a função de professor era ocupada por homens que contavam com salários à beira da miséria. Na época, o setor privado teve grande crescimento, pois o poder público não demonstrava interesse pelas questões educacionais (SOUZA, 1998).

Para Almeida (1996), o fim da monarquia provocou grande agitação na sociedade: as mulheres reivindicavam a participação política através do direito ao voto e melhorias em sua educação. Inspiradas pelos movimentos europeus e norte-americanos, as mulheres da elite brasileira, apoiadas por homens influentes, em sua maioria políticos e intelectuais, queriam fazer parte do processo histórico vivido na época.

Intelectuais ligados ao movimento republicano queriam elevar a educação do Brasil aos patamares dos países desenvolvidos. O ensino racionalizado e padronizado aparecia como modelo que correspondia aos ideais postulados. A profissão adquiria um novo *status*, produzindo uma nova identidade profissional; no entanto, se havia demanda por novos profissionais para atuar na educação elementar, os salários não eram atrativos (SOUZA, 1998).

No final do século XIX, de acordo com Almeida (1996), grande parte da população brasileira era analfabeta. Em meio aos debates sobre a co-educação, introduziam-se, na terceira Escola Normal de São Paulo, as aulas mistas. Os movimentos pelo aprimoramento da educação das mulheres ganharam força - no eixo Rio-São Paulo e Porto Alegre - das escolas americanas de confissão protestante e das ideias republicanas e positivas, que passaram a fazer parte do ideário da época.

O despreparo das mulheres e a necessidade de ampliação de sua escolaridade foram utilizados como justificativa para a criação de vários cursos femininos. Foram criadas escolas técnicas femininas e as escolas normais, que incluíam disciplinas domésticas e puericultura com o objetivo de formar uma nova mulher (MIEIB, 2002).

O crescimento populacional resultou na criação de uma *escola normal* para preparar professores pelo governo republicano (ALMEIDA, 1996), estratégia fundamental para disseminar os ideais de crescimento e renovação. A conquista de espaço de trabalho na escola pelas mulheres aconteceu em meio a muitas contradições. Não se deu num percurso linear, mas marcado por ideologias e estratégias dentro do sistema capitalista de produção. O magistério se constituiu, portanto, em oportunidade de aumento de escolaridade das mulheres, ao tempo em que lhes oportunizou ampliar a atuação, antes restrita ao espaço doméstico, passando agora a atuar também no mercado de trabalho.

A desvalorização, em termos salariais, do magistério desde a época dos jesuítas não se restringia ao Brasil; manteve-se até o princípio do século XX, quando, a partir das organizações docentes e a profissionalização dos professores, melhoraram as remunerações (ALMEIDA, 1996).

Entre 1906 e 1908, jornais femininos e pedagógicos relatavam a resistência dos professores à entrada maciça das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1996). Semelhante aos muitos momentos de luta dos operários contra a presença feminina nas fábricas, por verem nela uma forte concorrente (LOURO, 1986), os professores também se opuseram à sua entrada no magistério. Alegavam que, não sendo elas responsáveis pela manutenção da família, não poderiam ter os mesmos direitos conferidos aos homens. Esta mentalidade serviu até mesmo para justificar os menores salários atribuídos às mulheres.

Para se ter uma ideia das diversas situações enfrentadas por elas neste período, em Portugal, quando foi permitido às professoras regerem as classes de meninos, deu-se início a uma verdadeira batalha, por se considerar uma imoralidade e um atentado ao desenvolvimento físico e mental dos meninos. Não teria importância se fossem crianças de menor idade, pois isso sempre havia sido atribuição das mulheres (ALMEIDA, 1996).

A reivindicação por melhores salários, portanto, coincide com a abertura do magistério às mulheres, que viram nesta oportunidade a possibilidade de se inserir na vida social.

Com a Proclamação da República, elas passaram a reivindicar mais escolas para o sexo feminino e o direito de votar e ser votadas. Em São Paulo, compunham grande parte do quadro docente. Dados apontam que neste período a matrícula do curso normal apresentava mais mulheres que homens (ALMEIDA, 1996).

Para Louro (1986, p. 5):

[...] a escola como parte do social, traz dentro dela as contradições da sociedade e é um espaço de luta [...] a escola não trabalha apenas com dominação dos dominadores – embora estas sejam mais fortes – mas nela se misturam também as falas dos dominados .

A autora afirma que a “condição feminina” não existe em abstrato, mas é determinada historicamente, e as instâncias ideológicas

entre elas a escola vão refletir as posições que a mulher ocupa no mundo produtivo (LOURO, 1986, p. 5).

O processo de socialização das mulheres e homens é orientado, em nossa sociedade, por modelos de papéis sexuais dicotomizados e hierarquizados. Esse processo supõe que as meninas sejam educadas dentro dos padrões sociais para que permaneçam em posições tradicionalmente ocupadas pelas mulheres, sem perder sua feminilidade, e que possam contribuir com elementos para a escolha da futura profissão (CERISARA, 2002).

Dubar (1997, p. 77) define socialização como:

[...] um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de origem com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer de sua existência. Sem dúvida, ela implica uma causalidade histórica do passado sobre o presente, da história vivida sobre as práticas atuais, mas essa causalidade é probabilística: exclui qualquer determinação mecânica de um “momento” privilegiado em relação aos seguintes. Quanto mais as pertencas sucessivas ou simultâneas forem múltiplas e heterogêneas, mais se abre o campo do possível e menos se exerce a causalidade de um provável determinado.

Depois da família, primeiro campo da socialização da criança, a escola da modernidade se transformou em espaço privilegiado de socialização. É nele que a criança começa a participar da vida social e ter acesso aos saberes historicamente produzidos. A escola cumpre importante papel na educação. Considerada a média de tempo em que cada um de nós frequenta este ambiente, é possível deduzir a dimensão de sua importância na socialização individual e coletiva. Ao considerar este tempo, podemos concluir que é suficiente para formar a imagem da profissão dos professores, uma vez que a convivência, de forma tão próxima e por tanto tempo, com estes profissionais possibilita uma visão alargada em relação à de outras profissões. Tal realidade pode ter um peso significativo na escolha da profissão ou em sua recusa, uma vez que a imagem que os estudantes fazem de seus professores pesam em sua escolha em relação ao futuro. Há casos em que a referência serve de apoio e incentivo na escolha da profissão. Pensando assim, é fácil

deduzir que, por ser a educação infantil um campo recente, poucas de nós talvez o tenham como referência ou, quando o têm, não se libertam de uma referência vinculada ao assistencialismo e/ou ao modelo escolar. Teremos de caminhar um pouco mais para que a profissão de professora da educação infantil se possa destacar pelas especificidades que lhes são próprias.

Na Europa e nos Estados Unidos, a entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu, sobretudo, com a saída dos homens para a guerra. Mudaram-se costumes e ideias; o poder teve de ser redistribuído, facilitando o acesso da mulher aos meios públicos. Ideologicamente, os países do mundo ocidental foram afetados, emergindo outro modelo de mulher. Muito embora esta não tenha sido a situação vivida em nosso país, as notícias veiculadas serviram de estímulo às mulheres brasileiras permitindo-lhes vislumbrar novas oportunidades (ALMEIDA, 1996).

A mulher deveria ser instruída de forma que sua educação se revertesse em prol da família e não a afastasse da essência de sua vida: para “reproduzir e dar homens fortes para a nação” era importante que exercessem uma profissão - o magistério - e colaborassem na formação das novas gerações, porém, sob a liderança masculina nas tarefas de direção do ensino e seleção dos conteúdos escolares (ALMEIDA, 1996).

Estudos recentes destacam indícios de que possivelmente frequentar a escola tenham significados diferentes para homens e mulheres. Na década de 80, as investigações constataram que, por não encontrar alternativas de trabalho e por não estar na idade de casar, a mulher continuava na escola (ROSENBERG; AMADO, 1992).

Na época, em pesquisa realizada pela Cadernos de Pesquisa, foi constatado que as mulheres tendiam a seguir, em todos os níveis de ensino, cursos ligados às áreas humanas, voltados para Letras, que resultavam diretamente nas profissões tradicionalmente realizadas por mulheres: magistério, arte e enfermagem. Os homens eram direcionados aos cursos técnicos. A aproximação das mulheres de outras carreiras, segundo observado, ocorria paralelamente ao desprestígio da profissão (ROSENBERG; AMADO, 1992).

Almeida (1986, p. 74), em artigo intitulado *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*, faz a seguinte indagação:

A gradativa feminilização do magistério que ocorreu no Brasil, logo em princípios do século, foi uma decorrência das lutas feministas, ou foi como se costuma apontar em alguns trabalhos

acadêmicos, resultado da retirada dos homens desse campo de trabalho devido a baixos salários?

Ao afirmar que esta questão merece aprofundamento, assevera que alguns historiadores revelam que, ao ser inaugurada a seção feminina na Escola Normal em São Paulo, a seção foi destinada a jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, para as quais o sonho de um bom casamento estava distante em razão de suas poucas condições econômicas. Precisavam, então, de um meio de subsistência, de uma profissão digna, dentro dos ideais femininos da época, para não serem um peso na sociedade (ALMEIDA, 1996).

Sendo assim:

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa como o trabalho remunerado feminino esvaziava-se perante a nobreza do magistério (ALMEIDA, 1996 p. 74).

A profissão de professora representou para a mulher, por muito tempo, a condição de exercer uma atividade profissional fora de casa, ao mesmo tempo em que mantinha a atenção à família e aos cuidados necessários ao lar. Somente nos anos 70, pela Lei n. 5.692/71, com a reforma do magistério e do ensino e a ampliação da jornada de trabalho, esta situação foi alterada (ALMEIDA, 1996).

Para Rosenberg e Amado (1992, p. 66), a escolha das carreiras femininas “reflete, por parte das mulheres, uma sabedoria de conciliação ou senso de realidade”. A partir da década de 70, foram realizados trabalhos acadêmicos sobre a participação feminina no magistério, com a intenção de demonstrar a ideologia oculta sob discursos mistificados, implícitas as características de subordinação pela atribuição do caráter de missão, vocação ou sacerdócio à profissão (ALMEIDA, 1996).

Estudo de Vera Lucia Gaspar da Silva (1993) sobre professoras da 1ª à 4ª série no município de Florianópolis demonstra, por meio de suas falas, a tentativa de ocultar o despreparo para o exercício da profissão, com o discurso de vocação e de necessidade de suprir as carências afetivas apresentadas pelos alunos.

Todavia, segundo Almeida (1996, p. 74), essa desmistificação dos sentidos herdados do positivismo e da Igreja, que impregnavam os

discursos da educação desde o início do século, em especial após a entrada maciça das mulheres nas escolas, instalou um vazio conceitual e existencial:

Isso se deu, principalmente, por não se atentar, nesse momento, que o magistério como profissão feminina tinha especificidade que o diferenciava das profissões em que tal feminilização não ocorreu. Por outro lado as professoras não foram ouvidas, ou, se o foram, não se considerou o que afirmaram, dado que os paradigmas adotados não admitiam categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos.

A autora chama a atenção para as investigações sobre o universo profissional feminino e, mais especificamente, sobre o magistério, na particularidade sobre escolhas e seus questionamentos, com a intenção de capturar o sentido e o significado de vocação ou missão, que seriam sinônimos de gostar de crianças e do magistério em si. Existe, geralmente, uma tendência a desvalorizar e desqualificar a fala das professoras, ignorando o que está por trás do discurso afetivo, atribuindo a ele a possibilidade de acobertar mecanismos ocultos de ideologização e dominação sexista. Portanto, cabe perguntar se valores como afeto, vontade de ensinar e solidariedade (considerada pelas professoras essencial na docência) fazem parte de um discurso real ou fictício. O certo é que, ao ignorar sua opinião, é preciso saber que se está negando seu papel de sujeito histórico regulador de seu destino, capaz de fazer escolhas pela concretude de sua existência (ALMEIDA, 1996).

Há que se considerar que a mulher é fruto de um processo de socialização marcado pelo jogo de disputa de poder, num sistema de dominação e exploração justamente por sua condição de mulher, com as características que lhe fixaram a posição ocupada na sociedade. “O lugar da mulher na vida humana, em determinado grupo cultural, não é diretamente o produto do que ela fez, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta” (CERISARA, 2002, p. 31).

Se, de um lado, para ocupar espaço nas escolas regulares as mulheres despenderam muito empenho, sobretudo para superar estigmas sociais presentes na sociedade, por outro, a educação infantil, desde sua origem, constituiu espaço exclusivamente feminino, onde presença da mulher pode ser justificada pelos atributos considerados inerentes à natureza feminina.

Na educação infantil, gestada pelo modelo das creches, historicamente constituído como espaço de guarda das crianças das camadas menos favorecidas, e pelos modelos dos jardins de infância destinados às classes mais favorecidas, que tinham como objetivo preparar as crianças para o ensino regular, a presença da figura feminina sempre se destacou.

No 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922, quando foram discutidas as primeiras regulamentações do atendimento às crianças em escolas maternais e jardins de infância, juntamente com o debate de temas relacionados a educação moral e higiênica, a mulher aparece no papel de cuidadora (RICARDI, 2008).

Trabalhando com acepção de mito, Arce (2001) constatou, em seus estudos, que a constituição da imagem da profissional da educação infantil está intimamente relacionada ao mito da maternidade, da educadora nata, associada a atividades domésticas ligadas às atenções necessárias às crianças nesta faixa de idade. A autora indica que, para compreender melhor a função desses mitos na educação infantil, buscou respostas nos teóricos Rousseau, Froebel e Maria Montessori, estudiosos influentes sobre o trabalho realizado na educação infantil em nosso país.

Para Rousseau, o lugar da mulher na sociedade foi definido pela amamentação, pois, mais que dar à luz, amamentar representa a primeira forma de interação entre os seres humanos, o que definia ao mesmo tempo o papel de mãe e educadora. Froebel, seguindo esta linha de raciocínio, propõe uma educação fora do lar, mas transporta a imagem da figura da mãe para a instituição que denomina *jardim de infância*. Sendo a professora a jardineira, atenta ao desenvolvimento da criança, a certeza é de que ela a nutre de afeto e atenções, sem interferir em seu crescimento. Instruído com elementos da psicologia e da religião, Froebel concebe esta mulher, a jardineira, não como profissional, mas como “meia mãe”, que deve estar pronta para atender aos interesses e necessidades da criança. Segundo pesquisa realizada por Kuhlmann (2006) nos jardins de infância de São Paulo, havia atividades distintas para meninos e meninas, embora esta não fosse a proposta de Froebel. Já no século XX, Montessori absorve o mito da educadora nata, associado à psicologia do desenvolvimento. Em seus estudos, a jardineira dá lugar à mestra, que tem como função orientar e facilitar a aprendizagem. Montessori insistiu que a professora deveria possuir uma moral inabalável e fé na criança.

Na análise de Arce (2001), Froebel e Maria Montessori deram início à psicologização da formação da profissionalização/mulher,

inaugurando a cientificidade na área, sem deixar de destacar o caráter doméstico ao atribuírem à professora o mito da imagem materna.

Ao analisar artigos e trabalhos publicados a partir da década de 70, Rosenberg e Amado (1992, p.72) concluem:

[...] as agências educacionais e a reflexão acadêmica parecem assimilar implicitamente maternagem a docência, tanto nos discursos didáticos como no recrutamento de professoras e pajens, onde a qualificação profissional parece limitar-se a, ou pelo menos incluir, componentes tidos como inerentes a sua profissão.

Seguindo uma tendência comum na trajetória da educação das crianças pequenas, observada no Brasil e em muitos outros países, também em Florianópolis, na década de 70, a educação infantil na rede municipal se inicia pelas mãos de professoras que, na época, poder-se-ia e dizer, estavam habilitadas a exercer a profissão.

Em trabalho sobre a trajetória da educação infantil no município, realizado pela professora Luciana Esmeralda Ostetto (2000), a presença das mulheres se destaca desde o início de sua implantação. Segundo os relatos presentes no referido trabalho, a Sesas¹⁰⁷ não contava com profissionais que “entendessem” de pré-escola e a estrutura não dispunha de recursos para investimento na área. Assim, o então secretário de Educação, o professor Aderson Flores, partiu em busca de pessoas que pudessem “ajudá-lo” na nova empreitada. A primeira coordenadora do Serviço de Educação Pré-escolar que descreve em detalhes como aconteceu:

[...] De repente o Aderson, meu primo, veio a ser secretário da educação... ele andava atrás de uma pessoa para implantar a rede, a pré-escola aqui no município [...] Não estava vindo porque era parente, mas porque estava precisando e não tenha encontrado. Na nossa cidade não existia o curso, não existia nada, não tinha profissional e perguntou se eu não queria (OSTETTO, 2000, p. 45).

¹⁰⁷ Integrava, em uma única secretaria, Saúde, Educação e Assistência.

Em sua investigação, Ostetto (2000) mostra que o projeto de atendimento às crianças em idade pré-escolar trazia como principais argumentos: capacidade de aprendizagem cientificamente comprovada no período compreendido entre dois e seis anos; altos índices de repetência nas 1ª séries do ensino fundamental, atribuídos ao despreparo da criança ao entrar na escola e ao fato de haver no município comunidades economicamente carentes, em que as crianças apresentavam subnutrição, falta de cuidados relativos à saúde e a estímulos necessários ao desenvolvimento das funções cerebrais, afetivas e motoras, refletindo-se mais tarde na fase escolar. Tais argumentos evidenciavam a consonância com a concepção do Projeto Nacional para a Educação, que correspondia, então, à Teoria da Privação Cultural, conhecida em âmbito nacional como “educação compensatória”.

Tendo esses argumentos como base, foi realizado um diagnóstico junto com as assistentes sociais para identificar quais seriam as comunidades beneficiadas por primeiro com o projeto, recaindo a escolha sobre Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Colônia (OSTETTO, 2002).

Em princípio, foram localizados, nas comunidades, espaços provisórios, cedidos pelas próprias comunidades, que pudessem comportar entre 20 e 25 crianças. O espaço, organizado com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, deveria conter lápis pretos e coloridos, papéis, cola, tesouras, tintas, jogos de recreação e materiais para educação física (OSTETTO, 2002).

Para a contratação de professoras, como na época não havia concurso público e profissionais formados nesta especialidade, a então coordenadora da pré-escola, Sonia Maria Dutra Luciano, ex-aluna e professora do Colégio Coração de Jesus¹⁰⁸, selecionou as primeiras

¹⁰⁸ O Colégio Coração de Jesus (CCJ) foi uma importante instituição educacional de Florianópolis, fundado pelas irmãs da Divina Providência em 1895; dedicou suas atividades à educação feminina até 1970, quando começou a praticar a coeducação. O curso normal se iniciou no Colégio Coração de Jesus no século XX, sendo tradicionalmente frequentado por mulheres. O CCJ foi se constituindo numa instituição de ensino feminina, reforçando seu *status* de “boa educação”, à medida que suas ex-alunas iam se destacando na sociedade, nos setores mais tradicionais da elite catarinense, como esposas de homens públicos, de altos funcionários de instituições financeiras e de empresários, entre outros. Elas produziam práticas assistencialistas, auxiliando um sistema de instituições como asilos, abrigos, organizações de eventos caritativos e religiosos.

professoras da pré-escola dentre as alunas do curso de magistério do mesmo colégio, na época referência da educação privada, praticamente o único na cidade; além disso, contava com o curso adicional de férias, sendo o materno-infantil considerado a grande novidade, por sua especificidade no atendimento às crianças pequenas (OSTETTO, 2002).

Em seus poucos mais de 30 anos, a rede municipal de educação infantil apresenta um quadro de expansão bastante significativo. Inicia-se em 1976, com apenas uma unidade educativa, o NEI Coloninha, com quatro professoras e cerca de 96 crianças. Chega-se a 2013 com 83 unidades, entre creches, NEIs e NEIs vinculados, com 3.142 profissionais¹⁰⁹ e aproximadamente 11.398¹¹⁰ crianças matriculadas.

Durante esse período, muitas conquistas foram realizadas. As crianças passaram a ser encaradas com sujeitos sociais de direito; em 1996, a LDB 9.394/96 definia a educação infantil como primeira etapa da educação básica, indicando a formação mínima em magistério como requisito para o trabalho com as crianças de zero a seis anos. Surgia uma nova concepção de creche e de pré-escola, que se distinguiam legalmente pela idade das crianças que iriam frequentá-las: a creche destinava-se a crianças de zero a três anos e a pré-escola, a crianças de quatro a cinco anos. Esta demarcação representa muito mais que a simples indicação das idades a serem atendidas nos espaços institucionais; aponta a união entre o cuidado e a educação, dissociados nas concepções presentes no atendimento das crianças, caracterizando-se a creche por princípios mais assistenciais e a pré-escola, por seu caráter mais educativo, voltada ao ensino. A formação das profissionais torna-se requisito indispensável, uma vez que estas concepções estão presentes em sua formação pessoal e profissional. Durante este período, a rede de atendimento à educação infantil teve uma ampliação significativa, com o aumento do número total de profissionais¹¹¹ (Quadro 19) em cada um dos segmentos profissionais da SME.

Embora possamos considerar que, em proporção ao número de mulheres atuantes na educação infantil o número de homens seja significativamente menor, este percentual vem apresentando alterações nos diversos segmentos, com expressiva ampliação no cargo de

¹⁰⁹ Ver quadro anexo – todos os segmentos de profissionais da educação infantil, quadro civil e magistério.

¹¹⁰ Dados do movimento mensal de setembro de 2012.

¹¹¹ Para mais informações, ver Anexo F.

auxiliares de sala¹¹², o que pode representar o presságio de futuras alterações na ocupação da profissão na área.

Machado (1998), em sua tese de doutorado, afirma que os homens demonstram preocupação com as crianças e superam as expectativas para a profissão; no entanto, a exemplo do que acontece na América do Norte, onde os homens não sofrem discriminação e ascendem na carreira com facilidade, sua presença na educação infantil também é minoria. Segundo a autora, isto acontece em decorrência da menor remuneração, das condições adversas de trabalho e da indefinição da categoria profissional.

Quadro 19 - Número de profissionais da rede municipal de educação infantil

Profissionais da rede municipal de Educação Infantil	
CARGO	TOTAL
Educação Infantil	855
Educação Física	103
Educação Especial	6
Administrador Escolar	01
Auxiliar de Ensino	38
Auxiliar de Ensino da Educação Especial	49
Auxiliar de e Ensino da Educação Infantil	191
LIBRAS	01
Supervisor Escolar	59
Auxiliar de Sala I	23
Auxiliar de Sala II	1139
Auxiliar de Serviços Gerais	361
Auxiliar Operacional	06
Cozinheira Escolar	300
Nutricionista	0
Vigia	01
Diretor	02
Subtotal Temporário	07
Total	3.142

Fonte: PMF/SME/DAE.

¹¹² Em pesquisa realizada por Cerisara, em 1996 havia apenas um auxiliar de sala na rede municipal de Florianópolis.

O quadro 20 apresenta o número de profissionais do sexo masculino¹¹³ em alguns dos segmentos. Os números revelam que, do total de 3.142 profissionais, apenas 65 são homens, pouco mais de 2%. É maior o número de profissionais do sexo masculino no segmento de educação física, o que não surpreende, uma vez que os homens é que tradicionalmente se ocupam dessa função, diferentemente do cargo de auxiliar de sala

Quadro 20 - Profissionais homens rede municipal de educação infantil

Profissionais do sexo masculino na Educação Infantil	
CARGO	TOTAL
Auxiliar de ensino educação especial	03
Auxiliar de ensino de educação infantil	06
Auxiliar de sala	17
Professor educação física	29
Professor educação infantil	08
Supervisor Escolar	02
Total	65

Fonte: PMF/SMA/SRH.

Machado (1998) acrescenta que existem mais opções profissionais para os homens do que para as mulheres e que, além disso, o fato de ocuparem a posição de provedor na família faz com que procurem profissões com melhores salários.

Florianópolis, assim como as demais cidades do País, apresenta uma rede feminina de profissionais. Segundo Gatti (2009, p. 24), em pesquisa realizada pela Unesco:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino

¹¹³ Dados da Secretaria Municipal da Administração – SRH/Sistema de Recursos Humanos, em 14 fev. 2013.

médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Os dados do IBGE¹¹⁴ de 2011 mostram que, no Brasil, o número de mulheres com atividade principal em educação, saúde e serviço social é três vezes superior ao número de homens: 6.619 mulheres para 2.008 homens nas mesmas atividades. Como sabemos, a mulher ocupa em nossa sociedade uma relevante atribuição social, que se configura pelos diversos papéis que ocupa.

Estes papéis se distribuem entre as atividades desenvolvidas em sua vida profissional e social; portanto, além da posição profissional, muitas também assumem outras posições no âmbito familiar. Uma das profissionais em relação ao cumprimento das atividades solicitadas na formação no período de 2011 e 2012, em um dos instrumentos de avaliação, expressa o seguinte:

– Tempo. Difícil concretizar na prática os elementos oferecidos, subjetivos durante o curso. O tempo para registros e leituras, devido à carga horária, deveria ser diretamente em sala. Chegar em casa às 17:30, com janta para fazer, mochila do filho, lanche para a escola, roupa para recolher, atenção para sentar e brincar e conversar como foi o dia do filho, banho, troca tudo isso para o marido também e o momento da gente com a gente mesmo. Não dá.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Na escrita da profissional, fica evidente o acúmulo de tarefas e papéis desempenhados, além das atividades profissionais. Esta realidade, segundo as pesquisas realizadas por Gatti (2009), não difere da realidade encontrada no restante do País. É importante ter em vista o peso disso, quando, atualmente, muitas mulheres são responsáveis pela manutenção e subsistência de suas famílias:

¹¹⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011.

Cruzando a condição na família com o sexo do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Quando se observam essas estatísticas por nível de ensino, constata-se que as chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente), modalidades que também apresentam proporções expressivas de não brancos nessa condição familiar (GATTI 2009, p. 28).

Os dados apresentados comprovam que grande contingente de professoras, em especial na educação infantil, são pessoas de referência na família, ou responsáveis por seu sustento e manutenção.

A vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores, homens ou mulheres, particularmente em situações de gravidez, nascimento e criação dos filhos (GONÇALVES, 1992).

A partir da resposta de uma das profissionais no instrumento de avaliação, constata-se que a sobrecarga de atribuições também está presente entre as assessoras¹¹⁵ (também mulheres e, em sua maioria, professoras da rede), que coordenaram o processo de formação: “[...] São ótimas, mas parecem cansadas e sobrecarregadas”.

Aliados aos aspectos relacionados à dupla jornada, podemos localizar aspectos relativos à profissão que colaboram para aumentar a responsabilidade das profissionais. Aspectos atualmente associados, de maneira direta, à carreira e às condições de trabalho. Segundo as

¹¹⁵ As assessoras, funcionárias da rede e em sua maioria professoras no ano de 2012, assumiram a coordenação das formações realizadas pela DEI, o que requer uma demanda de tempo para estudo, pesquisa e elaboração dos cursos. Além disso, acumulam outras atribuições no acompanhamento pedagógico das unidades educativas, como análise dos calendários letivos, participação nos projetos desenvolvidos pela SME, acompanhamento do processo de matrícula, eleição de diretores, atendimento às demandas internas da DEI, atendimento ao público, participação nos processos de avaliação funcional, participação dos processos de mediação, dentre outros.

profissionais, a formação se torna cansativa, pois: “Cansativo por ser muito teórico e por estarmos desgastados pela carga horária de 40 horas¹¹⁶ e pela desvalorização do nosso trabalho”; “Cansativo devido à jornada do professor ser desgastante, com 25 crianças em sala”¹¹⁷.

A maioria das professoras de educação infantil na rede municipal de Florianópolis tem jornada de 40 horas semanais; além disso, até 2012, todas essas horas de trabalho se efetivavam em sala com as crianças, reservando-se um dia por mês, previsto em calendário, para as reuniões pedagógicas para estudo, planejamento e avaliação. Algumas unidades organizam, de acordo com sua realidade - dependendo da frequência de profissionais ou da existência do supervisor escolar -, momentos de planejamento e/ou estudo dentro da carga horária dos profissionais, quando, reafirmamos, as condições favorecem e desde que não haja “prejuízo¹¹⁸” para o atendimento das crianças. A partir de 2013, pela Portaria 023/2013, as professoras passaram a gozar as horas-atividade em tempo, o que significa direito a horas para estudo, planejamento e avaliação dentro da jornada de trabalho, subtraídas de um período de trabalho em sala com as crianças. Tal iniciativa confere às professoras um direito há muito tempo reivindicado, e que possivelmente poderá ser revertido em benefício das crianças. Todavia, salientamos a importância das estruturas necessárias para que este direito possa se efetivar, desde o espaço em que as professoras realizam tais atividades nas unidades educativas, até o papel que deve assumir a coordenação pedagógica para subsidiar sua implementação.

As profissionais evidenciam aspectos relacionados a condições físicas; uma delas, específica da natureza feminina, que pode interferir diretamente em sua participação nas formações:

- Depende do dia e da nossa TPM.
- Depende muito do dia.
- Tem dia que me sinto cansada pelo fato de no período seguinte haver reunião pedagógica e

¹¹⁶ Ver quadro anexo.

¹¹⁷ Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012.

¹¹⁸ Quando se fala em prejuízo, pensa-se no fato de que, para o profissional sair de sala para participar de tais atividades, as crianças devem continuar com um atendimento que lhes possa assegurar a continuidade do trabalho em andamento, e que esta saída possa significar para o profissional não uma preocupação, por ter deixado seu grupo, mas que este espaço de fato seja aplicado ao objetivo que lhe deu origem.

minha coluna ficar bem ruim; o curso, porém, é agradável e uma troca imensa de experiências

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012)

Em investigações empíricas realizadas na França por Dubar (1997, p. 223) entre as décadas de 60 e 80 sobre identidade dos assalariados em empresas privadas, foi constatado que os projetos coletivos de seus superiores dificilmente consideram as aspirações individuais. O estudo identificou que:

Todas as mulheres questionadas, no inquérito sobre as inovações de formação, e cuja identidade releve do modelo aqui apresentado, insistem, no entanto, na exigência de desenvolvimento pessoal e na sua aspiração de um **‘trabalho interessante e descontraído’**, tendo uma relação com as **‘possibilidades de aprender cada vez mais’** no trabalho e insistem, muitas vezes, na transferibilidade destas “valorizações” para a esfera familiar (ajudar as crianças a serem bem sucedidas no estudo”, “abrir novos horizontes”, **‘comunicar com elas’**, etc.). Efetivamente, trata-se de algo mais do que uma reorganização das condições de trabalho: trata-se de fazer evoluir o próprio conteúdo das atividades, desenvolvendo nomeadamente, a autonomia interna e as relações externas [...]

A investigação realizada na França comprova que as mulheres encontram outras disposições e manifestam interesses diversos em relação à formação que ultrapassa o simples investimento na carreira. Algumas das profissionais manifestam algo semelhante:

- Está me ajudando no redimensionamento da minha prática e me deu uma luz para ajudar meu filho nas dificuldades que ele está enfrentando no ensino fundamental.
- Possibilitam uma reflexão sobre a concepção de mundo, de vida...

- Sempre aprendemos alguma coisa para ampliar nosso pensamento, refletir para o trabalho e a vida.
- O nosso problema é justamente nos libertar das amarras que não nos deixam brincar como crianças. Isso precisa ser trabalhado em nós, junto com a teoria. Queria chegar no curso e me “rolar em colchões”.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

O estudo, realizado por Cerisara (2002) no âmbito das creches municipais de Florianópolis, revela que, para muitas mulheres, trabalhar fora de casa na educação infantil é considerado um avanço e um espaço de lazer, porque oportuniza a ampliação de suas relações.

Outro aspecto, que consideramos importante destacar, é o fato de pesquisas sobre as identidades masculinas e femininas demonstrarem diferenças significativas e revelarem que o universo familiar e doméstico influencia mais a tomada de decisão das mulheres que dos homens; no entanto, também demonstram que as mulheres são menos reticentes à ideia da formação (DUBAR, 1997).

Portanto, ao pensar a formação das profissionais da educação infantil, é necessário considerar que são, em sua maioria, mulheres, e que a constituição da identidade profissional feminina no magistério tem acontecido em meio ao antagonismo das relações de gênero. Enquanto categoria social, as mulheres trazem uma marca de dominação, inferioridade e submissão, que persiste ainda nos dias de hoje.

Para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal dessas mulheres, constituída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada – a educadora de crianças de 0 a 6 anos e vinculada de modo direto ao universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos (CERISARA, 2002, p. 33).

Tiriba (2010, p. 409) afirma que, historicamente, as mulheres são relacionadas à emoção e à natureza. Mesmo admitindo que a situação

lhes foi socialmente imposta, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, sejam elas negativas ou positivas.

O fato é que, sendo a educação infantil uma instituição caracterizada por suas especificidades e por eixos indissociáveis - educar e cuidar -, é impossível desconsiderar que as relações que ali se estabelecem não incluam o afeto e a emoção, uma vez que o encontro entre adultos e crianças se dá de forma muito próxima e constante, quando sua convivência acontece em cinco dias na semana e, para muitas das crianças, por mais de dez horas diárias. Além disso, acrescenta-se o fato de que sua permanência no espaço da instituição é, em média, de cinco anos.

Sobre a relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem, Almeida (1996, p. 76) afirma:

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor [...] gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério

Embora possamos afirmar que a legitimação da formação profissional tenha reafirmado o caráter educativo das instituições de educação infantil, é de suma importância atentar para o fato de que os processos de constituição da profissão estão intimamente relacionados à constituição do gênero feminino em nossa sociedade. Se, nos dias atuais, a escolha pela profissão na área da educação infantil não se pode pautar mais pelo “gostar de crianças”, cumpre afirmar que esta profissão se diferencia das demais justamente por exigir por parte daqueles que a escolhem a disposição de se relacionar com crianças e adultos de forma afetiva. Não é possível pensar a educação das crianças sem incluir a dimensão do afeto.

A formação das profissionais, sobretudo a formação inicial, há que considerar a feminilização da profissão, no sentido de superar os paradigmas que por tanto tempo definiram o perfil das profissionais de

educação infantil. A área é campo recente; nesse campo, a profissão ainda está em constituição, embora alguns passos importantes já tenham sido dados. Como escreve Tiriba (2010), porém, hoje não pode mais ser considerada como “terra de todos e terra de ninguém”. Temos uma ampla legislação que define diretrizes e parâmetros de qualidade ao atendimento as crianças de zero a cinco anos para a implementação das políticas em âmbito nacional e que oferecem elementos para a continuidade dos debates e discussões, tanto no nível da formação inicial, quanto no das formações continuadas em serviço.

Cruz (2010, p. 352) afirma:

A formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade¹¹⁹ específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professoras de crianças pequenas.

Entram em jogo as especificidades do trabalho realizado na educação na faixa etária, tendo como pano de fundo as concepções de criança, infância, educação infantil, educação, escola, decisivas na consolidação do perfil das profissionais e para romper com os estigmas produzidos na trajetória constituição da profissional: ser meiga, paciente, gostar de crianças... Não que estes não possam ser atributos presentes na constituição da pessoa (da ou do profissional) que exerce a função, mas que estes não sejam tomados, como tempos atrás, como

¹¹⁹ Segundo Katz (1993, apud Oliveira Formosinho e Formosinho, 2001), o conceito de profissionalidade, “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância” (CRUZ, 2010, p. 352).

determinantes para a escolha da carreira. Cerisara (2002, p. 101) afirma com precisão que “é a pedagogia da infância que deve servir como indicador para a constituição da identidade da profissão de professora da educação infantil”. É ela então que deve orientar a formação das profissionais que atuam ou irão atuar na área.

Por fim, precisamos trabalhar para que os sujeitos - mulheres e homens - vejam no magistério uma carreira atrativa, com suas contradições e potencialidades; que, à diferença das demais, possui um ingrediente muito especial, que é o de poder compartilhar de um período extremamente importante na vida dos seres humanos e, além disso, o de poder desfrutar desse convívio com a certeza e a garantia de um aprendizado constante, uma renovação a cada dia, de ter que lidar com o novo, o imprevisto e o inusitado, verdadeiro desafio.

4.3.2 Estrutura da formação continuada e RP

Nesta segunda subcategoria, as profissionais manifestam discordar do formato das formações nos anos de 2011 e 2012, quando os encontros de formação aconteceram nos mesmos dias de reunião pedagógica. No decorrer da formação, as avaliações apresentam muitos argumentos que justificam sua contrariedade em relação a este aspecto.

Vale recordar que em 2011 as formações foram organizadas contemplando mais de uma unidade educativa; assim, o coletivo de profissionais de cada UE participou do mesmo tema de formação, um tema diferente a cada mês. Em 2012, os profissionais das UEs participaram, no decorrer do ano, de apenas um tema de formação; portanto, o coletivo da UE foi distribuído entre os diversos temas. Em 2011, o coletivo participou durante todo o ano dos mesmos encontros de formação; em 2012, ao contrário, as profissionais foram distribuídas pelos diversos temas de formação.

Segundo a avaliação, realizando-se as formações nos mesmos dias em que aconteciam as reuniões pedagógicas, como mencionado anteriormente as profissionais precisavam deslocar-se das unidades educativas para os locais onde aconteciam os cursos. A maioria dos encontros de formação aconteceu em locais que, pela distância, exigiam percorrer determinado percurso das unidades educativas aos locais de formação, e vice-versa, o que, de acordo com a opinião das participantes, resultou em certo desconforto e descontentamento.

– Deveria ser em dia que não o das reuniões pedagógicas; fica cansativo.

- Para quem tem a formação perto da UE, para as pessoas que têm que se deslocar do local de trabalho para um local longe, não é fácil.
- Cansativo, porque estamos em dois locais no mesmo dia e o deslocamento se torna desgastante.
- Cansativo pela distância.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Para exemplificar o fato de as formações acontecerem em outros espaços que não nas unidades educativas, destacamos a avaliação de uma das profissionais:

- Quero registrar que a temática abordada foi muito apropriada, principalmente o resgate da importância da documentação e o papel do supervisor na unidades ... quando cumpre seu papel de promover as discussões, objetivar as propostas. A carga horária deixa a desejar. É importante retornar à unidade para discutir e planejar em cima do estudo da manhã, mas, chegando lá, já encontramos uma pauta que inclui outros assuntos igualmente importantes. O PPP, como um todo, é um dos pontos desta pauta: discutir e sistematizar nossas produções para a nova versão deste documento. O tempo que nos resta neste dia inclui o deslocamento até lá, o almoço e os outros pontos de pauta, como já mencionei, e ainda ajudar os colegas da creche que nos recebeu a organizar o espaço.

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Esta e outras respostas demonstram desaprovação quase unânime a respeito da coincidência dos cursos de formação com os dias de RP.

Isto não significa oposição, salvo em alguns casos, em participar da formação continuada organizada pela SME, mas argumentação sobre as implicações tanto sobre os encontros quanto sobre as RP, com prejuízo para os processos de discussão e planejamento da própria

unidade e para o aprofundamento das discussões relativas aos temas da formação:

- Que essa formação (curso) não seja nas RPs (tempo para discutir, trocar ideias e preparar o ambiente para crianças), tem sido de grande valia.
- Formação em horário de trabalho, sim! Mas em dia de reunião pedagógica, não!!!
- Ser fora da RP, ênfase à importância. Não estamos dando conta de nossas angústia, do planejamento das questões do cotidiano da UE.
- No dia da RP, atrapalha o planejamento e a discussão do cotidiano.
- Novamente venho referendar a necessidade da reunião pedagógica de oito horas, pois este texto traz encaminhamentos que devem ser discutidos no grupo e a reunião de quatro horas dificulta a movimentação para as discussões.
- [...] Sugiro ... os cursos [...] em outros momentos e horários, porque precisamos manter as reuniões pedagógicas integrais. Obs. O barulho está acontecendo porque as professoras estão discutindo os “problemas” das suas unidades.
- Mais tempo na RP para podermos colocar toda teoria em prática... Será que temos pensado e proporcionado às crianças tudo ou quase tudo o que temos visto nos NAPs?
- Formação no horário da RP, fazendo com que ambas se tornem aligeiradas (sem aprofundamento).
- Deveria ser em outro dia que não o das reuniões pedagógicas, pois isto a deixa defasada; na maioria das vezes não conseguimos dar conta de tudo o que tem que ser feito, deixando muitas coisas de lado. Assim, vamos empurrando com a barriga. Levarei a certeza de que necessitamos, cada vez, mais rever o que é realmente refletir nesta formação. Por que não fazer a relação teoria e prática dentro das necessidades de nossas instituições? Por ex.: quanto é relevante ter este dia de reunião pedagógica para organizar, revisar, planejar, pesquisar, socializar

nossas práticas com o grupo da instituição. Estes textos são importantes, sim, mas para outro momento (grupo de estudos em outro momento, somente para este fim). O dia da RP é extremamente importante para o educador reavaliar suas práticas, conceitos [...]

(Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Nesta categoria, as profissionais reafirmam a importância das reuniões pedagógicas enquanto espaço de estudo, planejamento e avaliação do trabalho realizado nas unidades educativas e também reconhecem o valor da formação continuada; porém, de forma bastante incisiva, questionam a estrutura de sua organização. Por assim dizer, destacam aspectos que interferiram de maneira pontual tanto na qualidade das RPs quanto na qualidade dos cursos de formação, o que significou, em parte, adaptação dos participantes ao modelo empreendido e exclusão de algumas das profissionais, seja pelo horário, seja pela impossibilidade dos segmentos de cozinheiras e auxiliares de serviços gerais¹²⁰.

O percurso do trajeto entre os espaços de formação e de trabalho como vimos antes exigiu da parte das profissionais estratégias especiais. Em Florianópolis, como em muitas das cidades brasileiras, enfrentamos muitas dificuldades com relação aos meios de transporte, sendo comum encontrar professoras que precisam percorrer longos trajetos entre o local de sua residência e o local de trabalho; há quem resida em outros municípios.

Segundo Oliveira (2010, p. 53):

[...] a rede viária e os sistemas de transportes públicos da região que afeta o deslocamento das educadoras da casa para o trabalho, para as instituições de formação, para os centros de formação contínua ou para a sede do projeto rede; a localização geográfica dos jardins e o tipo de ordenamento do território podem afetar o tipo de dinâmica do desenvolvimento profissional.

¹²⁰ Em grande parte das unidades educativas de educação infantil, a prática de incluir a participação deste segmento vem sendo adotada há alguns anos; no entanto, o formato da formação de SME impede sua participação.

Pensando na “maratona” que muitas das profissionais têm de realizar cotidianamente (aí incluídas as atividades relacionadas à família, como, levar e buscar o filho na creche ou na escola), pegar vários ônibus durante o dia para depois, ao final do dia, em muitas situações, encarar mais uma jornada. Diante dessa realidade, o dia de formação e RP pode ser muito cansativo ou muito prazeroso: entram em jogo esses e muitos outros elementos que interferem diretamente nas condições de participação das profissionais nas duas atividades.

As profissionais evidenciam, com propriedade e clareza, argumentos sobre o transtorno vivido por boa parte delas neste dia, além da diminuição do tempo previsto reservado, em especial, às RPs. Com a redução da carga horária da RP mensal na unidade, os processos de continuidade das discussões relacionadas aos temas da formação ficaram prejudicados e, possivelmente, passaram a segundo plano quando, diante de tantos assuntos a serem tratados, o “urgente acaba tomando o lugar do importante”. Em relação a este aspecto, Torres (2001, p.47) faz uma observação que é importante destacar:

A própria designação “reuniões pedagógicas” parece não indicar correspondência com seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo. Faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões; qualquer discussão deveria voltar-se para a reflexão sobre a ação de maneira mais ampla, não comportando reuniões comumente divididas em três partes: avisos gerais, discussão sobre problemas e análise das questões pedagógicas. São, portanto, compartimentalizadas e marcadas pela ausência de uma visão dialética.

Se, comumente, corremos o risco de transformar as reuniões pedagógicas em espaços fragmentados, com pouca relevância para os processos de diálogo e construção das ações coletivas, a organização da formação nos dias de RP pode ter colaborado para acentuar a ausência de uma visão dialética na estruturação desse espaço nas unidades educativas, conforme apontado pela autora.

Embora as RPs possam ter sido prejudicadas, o reconhecimento pelo espaço de formação é, por vezes, manifestado por muitas das profissionais, mas as assertivas evidenciam, com objetividade, que o formato da formação utilizado nos anos de 2011 e 2012 compromete de forma pontual a qualidade das reuniões pedagógicas nas UES.

As avaliações de 2011 enfatizam a importância do trabalho coletivo: como estratégia seja para organizar o trabalho na unidade educativa, como o trabalho pedagógico, e como instrumento de sensibilização dos profissionais a trabalhar determinados temas na coletividade.

Apesar do esforço das profissionais para que os espaços reservados às reuniões pedagógicas favorecessem cada vez mais a qualidade no trabalho realizado através da participação e reflexão coletiva dos profissionais, a redução do tempo físico o transformou em espaço para tratar apenas das emergências cotidianas, ou repasse de informes administrativos. Os que já passaram pelas instituições de educação infantil, públicas e/ou particulares, sabem da importância que representa o dia de reunião pedagógica. Não nos opomos à formação continuada em serviço mas considerando, porém, os argumentos levantados pelas profissionais, há que se admitir que esta realmente não foi, e não é, a estratégia mais adequada, em se tratando de um processo tão intensamente vivido por todos os envolvidos, tanto participantes quanto ministrantes. As respostas das profissionais nas avaliações revelam que a formação gerou muitas importantes repercussões em termos de reflexão, aquisição de conhecimentos, avaliação do próprio trabalho, levando a repensar a própria trajetória, desencadeando, enfim, muitos processos. A nosso juízo, o risco é de essas repercussões terem tocado apenas superficialmente cada um desses aspectos, uma vez que o espaço coletivo de discussões foi comprometido pela própria organização do encontro no dia da RP e pelos profissionais, que, devido à menor carga horária, deixavam de participar da dita reunião ou da formação. Outro aspecto a comentar é o da mobilidade entre os espaços, que demandou estratégias que por vezes impediram as profissionais de viver com mais intensidade e proveito tais encontros. Este aspecto merece ser repensado com muita atenção, pois, segundo uma das profissionais, *“prejudicar a RP penso não ser o objetivo do curso; deveriam rever tempo de curso, dia e hora e os funcionários interessados”* (Excertos dos instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2012).

Na pesquisa documental realizada nos arquivos da DEI, em alguns projetos de formação enviados para emissão de parecer, percebemos que as unidades educativas fazem questão de sublinhar a importância da RP enquanto espaço coletivo de discussão, planejamento e avaliação.

A reunião pedagógica, como bem afirma Torres (2001, p. 45), é um espaço muito importante na dinâmica das instituições; em muitos

casos, porém, precisa de ajuste para atender aos reais objetivos a que se destina:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática.

Entretanto, criticadas e desacreditadas, as reuniões pedagógicas vêm mostrando grandes distanciamentos entre o desejado e o real.

[...] essas críticas não são expressas com clareza [...] ocorrem de forma difusa nos encontros casuais dos professores e coordenadores, deixando de ser contribuições efetivas para que saltos qualitativos se efetivem.

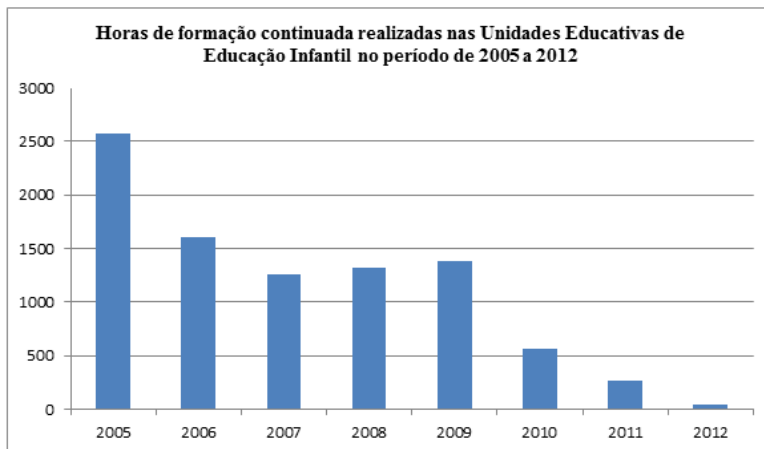
De “palco de negociações”, as reuniões pedagógicas acabam por se configurar em “palco de encenações”, cumprindo muitas vezes um papel meramente formal

Portanto, é de fundamental importância considerar todos os aspectos apresentados pelas profissionais em suas avaliações. Analisando detidamente os argumentos por elas utilizados, concluímos serem pertinentes, desde os aspectos vinculados ao deslocamento, ao acesso e distância num curto espaço de tempo (dentro no intervalo do almoço), até os relacionados a carga horária e vale-transporte, que aparecem com menor incidência. No entanto, o ponto principal parece estar localizado no conhecimento que se tem de que na maioria das unidades, senão em todas as elas, a reunião pedagógica é o único momento coletivo instituído e legitimado, oportunidade que reúne a maioria para pensar, organizar, planejar, reavaliar sua proposta pedagógica. Deixar de considerar esses argumentos, que, em princípio, podem parecer secundários, é desconsiderar toda a luta pela reivindicação dos profissionais desta rede de ensino, que tanto trabalharam para adquirir e, depois, para manter este dia no calendário geral da SME; é minimizar algo de relevante importância na organização das atividades realizadas nas unidades educativas.

Pensamos dever destacar que observamos uma considerável redução nas formações descentralizadas, ou seja, das proposições de formação organizadas no âmbito das UEs, especialmente nos últimos anos da segunda gestão do governo Dário Berger.

O gráfico 9, formulado a partir das informações coletadas no Sigepe, mostra a redução das formações continuadas realizadas nas UEs no período compreendido entre 2005 e 2012.

Gráfico 9 - Formações realizadas nas UES no período de 2005 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sigepe.

Comparando os anos de 2008 e 2009, observamos uma pequena elevação no número de formações nas unidades; tal ocorrência pode estar relacionada ao fato de que a DEI não a ofereceu a alguns segmentos das profissionais: professoras e auxiliares de sala, conforme apresentado em capítulo anterior.

A partir de 2010, coincidentemente quando tiveram início as formações em dias de reunião pedagógica, gradativamente foram diminuindo as formações continuadas nos dias de RP. Embora não possamos afirmar que isto seja uma decorrência da organização, de alguma forma se pode inferir que o fato, dentre muitos outros, pode ter contribuído significativamente para a redução das formações continuadas nas UEs.

O quadro 21 apresenta o título das formações realizadas nas unidades educativas especificamente nos anos de 2010 a 2012.

Quadro 21 - Formação continuada nas UEs 2010 a 2012

Ano	Curso
2010	"Resignificando as Ações do Projeto Político Pedagógico através das Diretrizes"
	"Repensando nossa Prática Pedagógica"
	"Diretrizes Educacionais - Pedagógicas da Educação Infantil da Creche
	"Refletindo sobre o Trabalho Pedagógico - Uma Possibilidade para Novos Fazeres na Educação Infantil"
	"Educação das Relações Étnico-Raciais"
	"Diretrizes Curriculares
	"Pedagógicas Curso: "Relações Interpessoais e Cultura de Paz"
	"Refletindo nosso Cotidiano - 2010"
	"Aproximando Creche e Família"
	"Formação em Serviço - 2010"
	"Em busca de conhecimentos"
	"Refletindo a Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais"
	"Ações Pedagógicas na Educação Infantil"
	"A Formação Continuada como Possibilidade de Socialização de Saberes"
	"Construindo Possibilidades Inovadoras na Educação Infantil"
"Creche como Espaço de Formação Continuada"	
2011	Creche Bem-te-vi: Espaço de Formação
	Creche Irmão Celso: Um espaço de Formação
	Reflexões sobre as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil
	Refletindo e discutindo saberes através do Grupo de Estudos
	Educação Infantil: Reflexões sobre a prática
	Introdução à Educação Biocêntrica no NEI Armação
	Confrontar e Transformar o Cotidiano
	Educação para Cultura de Paz
	A Formação é Essencialmente um Tempo de Encontro
	Orientações para Prática Educativa
Relação Creche e Família	
2012	Estratégias de ação pedagógica - aprofundamento sobre Registro Planejamento e Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Sigepe.

Em virtude do tempo destinado à análise das avaliações das profissionais sobre as formações realizadas em 2011 e 2012, destacamos não ter sido possível identificar o conteúdo das formações realizadas nas UEs. As diretrizes curriculares, porém, são mencionadas nos títulos de algumas das formações realizadas em 2010 e também em 2011, o que dá

ideia de continuidade da formação continuada oferecida pela SME nas discussões e estudos realizados na formação descentralizada, ou seja, nas unidades educativas. O mesmo ocorre com outros temas que apresentam aproximações com os temas trabalhados na formação de 2010 a 2012.

Esta evidência, apesar da diminuição de formações nas unidades educativas, mostra a importância/necessidade da continuidade dos processos de formação realizados pela DEI, mas a diminuição das formações realizadas nas UEs nos coloca em alerta, pois reafirma a necessidade do espaço/tempo no coletivo da instituição, o que sugere outros estudos que possam investigar este aspecto com maior aprofundamento.

Sobre a organização da formação realizada em 2012, uma das profissionais faz a seguinte observação:

- Acho que a formação de 2011 foi mais bem aproveitada que a de 2012 pelo seguinte motivo: sempre que todos da UE fazíamos juntos, percebia-se um maior envolvimento. Com essa divisão por tema, não vejo esse envolvimento; não se tem espaço e tempo para troca. Assim não temos acesso aos outros cursos e materiais utilizados.

(Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2012)....

Em relação ao espaço/tempo para estudo, planejamento e avaliação do trabalho, destacamos que a partir de 2013 as professoras de educação infantil passaram oficialmente a ter direito à hora-atividade em tempo. A Portaria n. 023/13 estabelece:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional.

Também prevê:

Artigo 2º A organização da hora/atividade do auxiliar de ensino e do professor de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino e demais instituições conveniadas, durante o ano letivo de 2013, está prevista na Lei Complementar n.º 427/12, a saber:

I – Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará do equivalente a 02 horas/atividade semanais;

II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 04 horas/atividade semanais.

Parágrafo único: Excepcionalmente, durante o ano letivo de 2013, a hora/atividade poderá ser acumulada e implementada a cada duas semanas.

Para o ano letivo de 2014, nova portaria, a de n. 130/13, traz alterações significativas em relação à anterior, em especial por uma intencionalidade:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional.

§ 4º A participação em cursos e eventos, reuniões e/ou conselho de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado à hora/atividade, nos termos do § 2º e § 3º deste artigo.

§ 5º A organização da hora/atividade deverá ser previamente definida, respeitadas as diretrizes da

respectiva Diretoria de Ensino e o calendário de atividades da Unidade Educativa e da Secretaria Municipal de Educação.

A organização também altera o número de horas destinadas a esse fim:

Artigo 2º A organização da hora/atividade do professor auxiliar e do professor de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino e demais instituições conveniadas, durante o ano letivo de 2014, está prevista na Lei Complementar n.º 427/12, a saber:

I – Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará do equivalente a 04 (quatro) horas/atividade semanais;

II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 08 (oito) horas/atividade semanais.

Salvo as questões relacionadas à operacionalização nas unidades educativas, o que demanda uma estrutura física de recursos humanos e materiais, a hora-atividade vem objetivar outras possibilidades para fins de estudo, planejamento e avaliação. A legislação prevê um tempo destinado ao individual e ao coletivo. Este tempo deve, acima de tudo, ser entendido como tempo para a formação. É nele que as professoras têm a oportunidade de momentos individuais para sua formação (podendo fazer escolhas e optar por temas de seu interesse) e participar de momentos coletivos de formação, organizados de acordo com a proposta pedagógica da unidade educativa. Instala-se, assim, um grande desafio: cabe à SME, às equipes pedagógicas das UEs e aos profissionais fazer com que esse tempo possa de fato ser revertido em benefício do trabalho realizado com as crianças.

Num dos instrumentos de avaliação da na formação realizada em 2011, encontramos a seguinte afirmação:

– A rede, que já avançou muito com a educação infantil, poderia pensar em transformar a jornada dos professores de 40 horas para 30 e estas 10 horas poderiam ser usadas para socialização, planejamento, confecção de material, pois, apesar de recebermos a nossa

hora/atividade em dinheiro, não há dinheiro que pague este tempo tão precioso para repensarmos nossa prática pedagógica.

(Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2011).

Outra profissional argumenta, a respeito da hora-atividade em relação à participação da formação:

– Não temos um tempo para realizar estas leituras, revisão de materiais, análise dos registros, entre outros. Para os professores, a falta da hora/atividade dificulta o trabalho pedagógico e a nossa formação.

(Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2012).

De acordo com Christov (2007, p. 10), as condições para viabilização da formação continuada podem ser resumidas a três grandes aspectos: “vontade política por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar em tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores”.

Outra profissional destaca em sua avaliação:

– Apesar da importância do registro, é humanamente impossível registrar diariamente, porque, para isso, são necessários tempo, recursos humanos e isso está muito distante da realidade das UEs. O professor é engolido por situações diversas, motivo pelo qual ele vai ter que priorizar a sua ação educativa. O ideal seria o que as diretrizes preconizam, porém é utópico.

(Excerto do instrumento de avaliação da formação realizada em 2011).

Disponibilizar o tempo é um dos primeiros passos; todavia, a disponibilidade, por si só, não assegura melhores condições de trabalho ou de atendimento às crianças. Dentro dos três grandes aspectos mencionados por Christov (2007), está o envolvimento de todos, o

compromisso com o planejamento e com as diretrizes para a educação infantil.

No instrumento de avaliação, as profissionais fazem algumas sugestões, que, embora pareçam sugerir apenas um paliativo, reafirmam seu interesse em fazer parte deste espaço e indicam sua importância para o desenvolvimento profissional. Fica claro que reconhecem e valorizam a formação oferecida pela SME. Algumas apontam a formação em um sentido mais amplo: consideram que ela contribui com sua vida. Daí ser urgente rever o formato das formações, uma vez que o modelo utilizado interfere diretamente na organização das RPs, impossibilitando a continuidade das discussões referentes aos temas de formação, o que, como vimos, compromete a participação dos profissionais:

– [...] Questionamentos, reflexões, possíveis discussões e encaminhamentos. Penso que não podemos nos deixar desanimar pelos limites impostos, mas sim de “não abrir mão” dos princípios, dos direitos e dos compromissos com uma educação para além, educação cidadã que nos faz sujeitos críticos, pensantes, que sempre contribui para a discussão dos próprios valores de conduta, de escolhas de possibilidades [...] que podemos agregar/ampliar, nos fazer ouvir, enxergar, sentir [...] ou não! Manter o status quo, o sistema já o faz. Nossa função deverá ser a de compreender que ampliar significa respeitar aquilo que está posto (não negá-lo), mas acrescentar, fazer pensar reflexivamente o nosso papel nesse percurso.

(Excerto do instrumentos de avaliação da formação de 2011).

Esta subcategoria conta com aspectos essenciais e sumamente importantes, como a elaboração das proposições de formação. Tanto os aspectos considerados positivos como os considerados negativos devem servir de base para a elaboração de novas proposições de formação. Não existe modelo pronto; a realidade da rede municipal de Florianópolis exige empenho para superar as dificuldades localizadas e o compromisso coletivo de avançar ainda mais nas conquistas supostamente alcançadas: reunião pedagógica, formação continuada centralizada e descentralizada e hora-atividade. A crítica por parte das

profissionais pode conduzir a novas possibilidades de organização, ao estabelecimento de novas modalidades e estratégias que privilegiem sobretudo a continuidade, o aprofundamento e o trabalho coletivo.

5 AO FINAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores da educação básica em nosso país faz parte, hoje, da Política Nacional de Formação de Professores e vem, há algum tempo, ocupando espaço nos debates acerca da educação infantil, especialmente quando o foco é a qualidade do atendimento oferecido a crianças de zero a cinco anos.

A formação inicial e continuada de professores tem sido alvo de investigações que, em certa medida, colaboram na identificação de lacunas, avanços e retrocessos, além de problematizar aspectos relacionados à especificidade da docência nesta etapa da educação básica, campo recente e em constituição.

A presente investigação teve como principal objetivo reconstituir a trajetória de formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, tendo como norteadoras as seguintes questões:

- Quais as expectativas das professoras em relação à formação oferecida pela SME?
- Existe articulação entre as proposições da formação centralizada e as formações descentralizadas?
- A formação colabora com os processos de participação coletiva na elaboração do PPP e na proposta pedagógica?
- Em que medida a formação tem contribuído para ressignificar a relação com as famílias?
- Na avaliação das professoras, que contribuições efetivas a formação tem oferecido ao trabalho com as crianças?
- Os encontros de formação favorecem o diálogo e a troca de experiências?
- A formação centralizada promove outros desdobramentos com o aprofundamento e continuidade dos temas nas reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos organizados na instituição?

A partir delas, nos dispusemos a fazer o levantamento de documentos nos arquivos da SME para remontar a trajetória de formação continuada no período de 2001 a 2012, o que permitiu localizar os instrumentos utilizados para avaliar as formações realizadas nos anos de 2011 e 2012. Tal levantamento conduziu à análise das respostas das profissionais às perguntas contidas no referido

instrumento, para identificar se os processos de formação realizados neste período contemplaram suas expectativas.

Foram analisados os instrumentos de avaliação relativos às formações do período (2.727 de 2011 e 633 de 2012), pela metodologia da análise crítica de discurso formulada por Norman Fairclough (2001), que propõe três dimensões do discurso: como texto, como prática discursiva e, por fim, como prática política.

A partir das respostas das profissionais às questões formuladas, foram gerados os dados com os quais se formou um banco de informações com o auxílio dos recursos tecnológicos do programa Excel. O programa possibilitou visualizar a totalidade das informações, agrupar as assertivas, contabilizar as ocorrências e, posteriormente, agrupar os dados dando vistas à construção das três grandes categorias, além de identificar aspectos que nos permitissem responder às questões acima listadas.

A metodologia da análise crítica de discurso de Fairclough (2001) possibilitou capturar a opinião das profissionais a respeito das formações realizadas em 2011 e 2012 e responder a algumas das questões referidas, a despeito da utilização, como fonte de busca, de documento não especificamente elaborado com esta finalidade. De acordo com Fairclough (2001, p. 91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Analisamos criticamente o discurso seguindo a orientação do autor, pois, de acordo com ele, “os discursos não apenas refletem ou representam as relações sociais; eles as constroem ou as “constituem [...] de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...] e são esses efeitos sociais que são focalizados na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Ao analisar as categorias, procuramos evidenciar alguns dos aspectos levantados pelas profissionais em suas avaliações relativas aos processos formativos realizados no período 2011 – 2012, segundo o critério de maior relevância para esta investigação; muitos outros aspectos, portanto, foram desconsiderados, por não constituírem objeto de estudo, ou em função da limitação do tempo disponível para realização deste estudo.

A posição foi, o tempo todo, de manter fidelidade aos fatos, sem deixar que a sedução pela tomada de defesa de algumas das partes, a SME ou as UEs, pudesse interferir, mas trazer à tona os processos formativos da rede e os movimentos vividos pelas profissionais.

Destacamos que a análise dos instrumentos de avaliação revela que em 2012, em comparação a 2011, as profissionais demonstram maior “satisfação” em relação às suas expectativas de formação. Conforme pudemos constatar, a avaliação sobre a formação de 2011 colaborou com elementos que serviram para o ajuste da formação de 2012 em seus aspectos metodológicos e organizacionais, e fomentarem a elaboração do instrumento para avaliar a formação deste ano.

Pela análise, no município de Florianópolis, especificamente na rede de educação infantil, a formação continuada tem sido organizada em diferentes modalidades e de acordo com a proposta de cada gestão: grupos de estudo, seminários, mostras educativas, conferências, cursos e oficinas, podendo acontecer por segmentos ou no coletivo de profissionais. A formação continuada em serviço previa dois formatos: centralizada, ou formação oferecida pela SME, e descentralizada, realizada nas unidades educativas, obedecendo à proposta pedagógica dentro do PPP.

Ao concluir a pesquisa, reafirmamos a importância da formação continuada em serviço na carreira das profissionais que atuam no magistério, pois a concebemos como um processo contínuo, sistemático, que deve servir para a qualificação do trabalho das profissionais no exercício de sua profissão.

Destacamos que a formação continuada, embora hoje constitua, em grande medida, um mecanismo para suprir lacunas deixadas pela formação inicial, tem como objetivo principal criar um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática de cada profissional no coletivo da instituição.

Nosso esforço deve ser para que a formação inicial contemple o núcleo teórico geral, que integra conhecimentos de pedagogia, sociologia, antropologia, história, incluindo a legislação pertinente à área e ao núcleo de conhecimentos específicos que constituem a relação teoria/prática com crianças de zero a cinco anos de idade, pautados na pedagogia da infância em todas as suas peculiaridades e dimensões.

É preciso destacar que vários estudos indicam que a especificidade da educação infantil nos cursos de formação inicial carecem de maior aproximação com as práticas realizadas no cotidiano das creches. Os debates concluem que esta formação deve acontecer em instituições de ensino superior (IES), portanto vinculados ao ensino e à pesquisa.

A análise das respostas das profissionais, na avaliação das formações realizadas nos anos de 2011 e 2012, levam a concluir que valorizam os cursos de formação enquanto oportunidade de refletir,

renovar, repensar o trabalho realizado. A formação, em sua opinião, teria servido, em grande medida, para ressignificar a prática pedagógica, pelas muitas possibilidades de trabalho oferecidas, assim como pelos elementos de reflexão para avaliar tal prática. Cabe salientar, no entanto, que esta reflexão, segundo nosso ponto de vista, pode não ter resultado em outros desdobramentos, uma vez que, segundo as profissionais, não foi possível socializar os temas de formação na UE. As reuniões pedagógicas, como bem sabemos, durante estes dois anos foram organizadas em dois momentos: um período na instituição, para encaminhar as demandas da unidade, e, em outro período, para a realização dos cursos de formação. Desta forma, a ampliação das reflexões e debates acerca do conteúdo das formações dependeu, em grande parte, dos encaminhamentos realizados nas unidades que podem, ou não, consideradas as condições internas, ter proporcionado espaços de discussão no coletivo.

As profissionais atribuem à formação um caráter de aplicação que se traduz em como fazer, no sentido de traduzir a teoria, de transformar os conteúdos apresentados em práticas a serem desenvolvidas com as crianças. Do nosso ponto de vista, consideramos que esta posição não se reduz à “aplicabilidade”, uma vez que, ao demonstrar o interesse em realizar com as crianças, as profissionais reconhecem sua importância no trabalho realizado na educação infantil.

Merece destaque a observação que fizemos em relação à expectativa das profissionais sobre os conteúdos/conceitos/temas a serem trabalhados na formação. Embora em 2011 os instrumentos de avaliação não fizessem menção a este aspecto, vemos, na comparação com o ano seguinte, que em 2012 as profissionais demonstraram interesse, de forma precisa e pontual, em continuar as discussões e estudos sobre o tema do qual tiveram a oportunidade de participar. Os temas sexualidade e agressividade, limites que por vezes acompanharam a solicitação de discussão nos encontros de formação, foram paulatinamente substituídos por outros. Podemos inferir que esta mudança de interesse está totalmente relacionada aos processos de formação instaurados. Segundo vemos, a própria formação provocou outras expectativas, novos interesses à medida que foram surgindo e dando espaço a novas perguntas e indagações.

Foi possível perceber que existem, entre as profissionais, diversos níveis de formação e diferentes estágios e/ou níveis de experiência, fato em geral desconsiderado na formulação das proposições de formação. Os dados revelam uma diversidade de experiências decorrentes dos próprios processos de formação na trajetória de formação da rede.

Considerar este aspecto, segundo o levantamento dos dados e os estudos realizados, favorece a proposição de estratégias que possam ser implementadas para qualificar ainda mais os processos de formação continuada. A ideia de ouvir as profissionais; partir do seu conhecimento, de suas concepções, ajuda a identificar aspectos que emergem de sua prática, localizar ausências, desvios, pontos fortes, pontos fracos, enfim, aspectos que precisam ser tocados. É certo que este movimento, que deve ser construído, não resulta da simples pergunta sobre que temas consideram ser relevantes para sua formação; emergem de um processo dialógico entre teoria e prática, da participação, do questionamento, da discussão no coletivo, de um movimento que ultrapassa os formatos esporádicos e rompe com os isolamentos. As profissionais da educação infantil têm de ser consideradas em sua trajetória individual e coletiva, pois, pelo nível de ensino, pela categoria profissional e sua história, revelam um percurso relevante, diverso e rico em experiências que aguardam por aceitação e reconhecimento.

Destaca-se o fato de que, sendo a maioria das profissionais mulheres, a constituição da profissão é associadas à figura da professora que também é mãe, esposa e dona de casa. Um espaço que a profissionalidade ainda tem de explorar, levando em conta seus momentos ora de submissão, ora de resistência.

A opinião das profissionais em relação à organização das formações em dias de reunião pedagógica evidencia, de forma clara e pontual, que a coincidência inviabiliza o “aproveitamento da formação” e compromete o encaminhamento das reuniões na unidade, configurando, desta forma, o que as profissionais consideram prejuízo, por comprometer tanto uma quanto a outra. De acordo com a análise das assertivas, esta organização inviabilizou a continuidade das discussões acerca dos temas abordados na formação e impediu o que se constituía na socialização dos temas de formação pelos profissionais. Além disso, há registros de uma grande diminuição nas formações realizadas nas unidades educativas. Tal situação, podemos concluir, contribuiu para que os cursos de formação se reduzissem a encontros mensais desconectados dos processos de formação em andamento nas unidades, sem maiores aprofundamentos e continuidade das reflexões levantadas ao longo de sua participação durante o ano.

Outra implicação desta organização refere-se ao fato de que as profissionais com carga horária inferior a 40 horas semanais de trabalho não puderam participar efetivamente nem dos cursos de formação, nem das reuniões pedagógicas na instituição. Este aspecto, que consideramos

muito importante, merece atenção, uma vez que dificulta os processos de formação e impede o estudo por parte dos profissionais da rede, sobretudo dos auxiliares de sala, que representam o segmento com maior número de profissionais.

Em relação à organização dos cursos de formação, as próprias profissionais fazem algumas sugestões: alternância entre os dias de formação e reunião pedagógica, reservando um dia de período integral para formação em um mês, um dia para reunião pedagógica em outro mês. Embora sabendo das limitações presentes em uma ou outra sugestão, fazemos saber que as profissionais apresentam alternativas para minimizar o vivido por elas durante os dois anos de formação. Além disso, participar da formação e da reunião pedagógica no mesmo dia requer, por parte de todos os envolvidos, esforço e disposição para que este dia não se transforme em cansativo e pouco produtivo. Os profissionais também reivindicam a possibilidade de todos os profissionais participarem da formação, uma vez que os profissionais de apoio não foram contemplados na participação dos cursos de formação.

A figura do supervisor escolar aparece em poucas das avaliações; quando fazem menção a este profissional, evidenciam a importância de seu papel na condução da formação. Sobre este aspecto, cabe registrar sua atuação enquanto articulador entre os processos de formação e a prática pedagógica realizada pelas profissionais.

Temos plena convicção de que o supervisor escolar é peça fundamental na elaboração das proposições de formação continuada no âmbito da unidade educativa, uma vez que uma de suas atribuições é organizar espaços de formação que ensejem a reflexão da prática pedagógica à luz das pesquisas e estudos realizados na área. A ele compete organizar e implementar momentos de estudo, planejamento, avaliação e replanejamento para assegurar uma formação constante e permanente no *locus* da prática pedagógica; portanto, deve ser objetivo das secretarias municipais de Educação fortalecer a equipe pedagógica para que possa dar suporte à formação nas unidades, estabelecendo a conexão com as demais modalidades de formação oferecidas aos profissionais da educação. Ao salientar que à equipe pedagógica cabe a responsabilidade pela organização de espaços coletivos de estudo e reflexão, há que se considerar que para isso é preciso contar com determinados mecanismos que favoreçam essa organização, como: pessoal suficiente, de forma que o atendimento às crianças não seja inviabilizado; disponibilidade de espaço/tempo para a promoção dos encontros; acesso a produções que possam subsidiar as discussões; corresponsabilidade entre os profissionais, de maneira que a formação

seja encarada como uma das prioridades da proposta pedagógica da instituição e seja encarada como direito do funcionário e dever do poder público.

É de fundamental importância, portanto, que, sendo um direito das profissionais regulamentado em lei, a formação continuada seja vista com propriedade pelas profissionais, que, por sua vez, devem entendê-la como instrumento de valorização e aprimoramento da própria profissão. Em relação à formação, as profissionais devem assumir uma posição ativa, substituindo a condição de espectadoras pela de protagonistas. As profissionais devem conhecer as especificidades e sutilezas da educação das crianças de zero a cinco anos de idade para poder identificar aspectos e/ou temas importantes para a formação continuada em serviço, identificar os pontos frágeis, o que precisa ser repensado em sua prática pedagógica. Tal movimento deve estar sempre alinhado ao coletivo da instituição e vinculado à proposta pedagógica da unidade. Assim, o trabalho de acompanhamento do supervisor escolar é de extrema importância, no sentido de colaborar na identificação dos pontos que precisam ser reforçados, aprofundados ou mesmo inseridos nas discussões no âmbito da unidade educativa. Tomar consciência da própria formação é um dos primeiros passos a serem dados, mas isso é possível quando as profissionais têm clareza de sua função social e do papel que desempenham na unidade educativa, na comunidade e, em sentido mais amplo, na sociedade.

A formação continuada jamais pode ser encarada como favor. Muitas das profissionais agradecem e parabenizam pela oportunidade de poderem participar da formação. Esse gesto tanto pode ser interpretado como agradecimento pelos momentos considerados de aprendizagem, descontração ou encontro, como pode refletir uma condição de submissão e subserviência, motivada por ideologias ainda presentes na constituição da profissão em educação infantil, como o demonstram outros estudos. É necessário romper com a condição de aceitação, que mantém as profissionais numa posição cômoda e tranquila à espera do que os demais tenham a oferecer. A formação profissional deve ser encarada com seriedade, concebida como fator essencial ao seu incremento, uma vez que a convivência diária com as crianças, as famílias e a comunidade em geral apresenta desafios que requerem competência cada vez mais ampliada de todos os profissionais que atuam nessa área.

A formação continuada em serviço, depois da formação inicial, deve ser a maior fonte de recursos para as professoras; é por ela que se devem encontrar elementos para alimentar e realimentar a prática

pedagógica. As diversas modalidades de formação - oficinas, seminários, cursos com temas específicos, etc. - não devem substituir a formação continuada em serviço, que tem por finalidade manter um diálogo direto no coletivo com as atividades desenvolvidas diariamente no cotidiano da instituição.

No município de Florianópolis, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Educação Infantil, assim o atestam os documentos, demonstra empenho e esforço no sentido de qualificar o atendimento à educação infantil, proporcionando aos profissionais espaço de formação em diversas modalidades ao longo de sua trajetória. Especificamente nas gestões compreendidas entre os anos 2005-2008 e 2009-2012, várias estratégias foram utilizadas com a finalidade de viabilizar uma formação mais ampla, com vistas a contemplar as várias áreas de conhecimento, buscando capturar a experiência produzida pela própria rede. Em 2010, com a publicação das diretrizes municipais, são retomados os princípios da educação infantil sistematizados em 2000, o que deu início às formações em dias de reunião pedagógica organizados pela SME, com a finalidade de divulgar o documento e iniciar um processo de discussão entre as profissionais, culminando em 2012 com a publicação dessas diretrizes. É oportuno destacar a parceria firmada com a Universidade Federal, tendo a participação de professoras e pesquisadoras na área, que participaram da consultoria, elaboração e condução dos cursos de formação. Esta parceria, que acontece há muitos anos, tem possibilitado o diálogo entre a universidade e as unidades de educação infantil, favorecendo a ampliação das discussões através das pesquisas e estágios e, em especial, pelas atividades desenvolvidas pelo Nupein através de seus pesquisadores.

A rede de Florianópolis, como apresentada em outras pesquisas, tem crescido a passos largos. Antes, era possível reunir os profissionais em uma das unidades e **oferecer** formação para todos. Atualmente, seu número é muitíssimo superior, o que demanda estratégias diversas para contemplar a totalidade dos profissionais. Sabemos que compete ao município proporcionar formação continuada aos profissionais; no entanto, do nosso ponto de vista, é inevitável alterar as estratégias de formação, estabelecendo como foco a unidade educativa. A questão é justamente valorizar as experiências de formação realizadas para, a partir delas, elaborar outras estratégias que contemplem a formação na instituição. As discussões organizadas pela SME devem e podem colaborar com os processos de discussão realizados nas UEs, mas devem deixar de ser o centro da formação, de forma que a organização utilizada não comprometa a formação local, provocando

descontinuidade e fragmentação nos estudos, reflexões e pesquisas já iniciados.

A socialização dos temas dos cursos pelas profissionais nas unidades parece ser um contrassenso da modalidade de formação realizada em 2012, quando a experiência vivida por cada uma das profissionais é única e intransferível e, aliás, como indicado em capítulo anterior, essa socialização, em muitas unidades, não pôde ser viabilizada, segundo o que podemos identificar pelas respostas às perguntas no instrumento de avaliação.

Por fim, é oportuno salientar que se a formação das crianças acontece por meio das experiências vividas, a formação das profissionais também acontece por meio delas; dessa forma, a socialização dos temas parece não caber dentro da proposta de formação dos profissionais da educação infantil implementada pela SME. Necessário se faz advertir que a socialização dos temas de formação não pode se resumir a mero repasse de conteúdos, trazendo à tona, como já vimos em várias outras modalidades e experiências de formação de professores, o modelo dos multiplicadores. Com certeza, este não se configura num modelo a ser adotado pela DEI, mas podemos correr esse risco, uma vez que a socialização dos temas estudados não garante seu aprofundamento, mas apenas configurar experiências “esporádicas e de cunho emergencial”, que podem não resultar em mudanças significativas do ponto de vista pedagógico (KRAMER, 2005).

A formação continuada nesses dois últimos anos, que teve como objetivo beneficiar a todos os profissionais do magistério e auxiliares de sala das creches e NEIs da RME de Florianópolis, acabou subsidiando as Orientações Curriculares Municipais, um projeto de relevante importância. Ainda assim, sobram questionamentos:

- por que a proposta de formação continuada em serviço tem sido organizada para o período de um ano letivo?
- por que não pensar em propostas de formação que possam ser organizadas em um período de tempo maior?
- por que a preocupação com o início e o término das discussões, quando sabemos que as discussões nunca terminam, mesmo porque os ciclos de formação nunca se fecham?
- por que não podemos organizar uma formação que possa acontecer para dois ou três anos, ou mesmo para uma gestão?

Compreendemos que a sistematização desse processo e a determinação de objetivos para a formação tenha que ser considerado em todas as instâncias: SME e unidades educativas.

O processo de formação, realizado especialmente na última gestão do governo municipal foi muito intenso e promoveu um amplo leque de reflexões, mas parece ter sido interrompido por falta de estrutura e pela ausência de um planejamento a longo prazo que permitisse a todas as profissionais aprofundar os estudos relativos a cada um dos temas apresentados. As avaliações, mostram que houve muita receptividade das profissionais e promoveram, acima de tudo, o repensar a prática pedagógica. Repensar a prática cotidiana, formar novos conceitos, mudar concepções não é algo que acontece de uma hora para outra; é preciso dispor de tempo e de estratégias que possam mobilizar os sentidos individuais até chegar ao coletivo.

O fato de estender a formação por um período maior de tempo poderia, inclusive, qualificar os processos de formação, a exemplo do que aconteceu em 2012, comparado ao ano de 2011. Poder-se-ia pensar em abrir, para que as profissionais pudessem escolher um ou mais temas de seu interesse nos próximos anos e também a continuidade das discussões nas unidades, o que nesta forma de organizar a formação, ficou praticamente impossível de acontecer.

Sabemos que estão em jogo muitos aspectos como recursos financeiros, humanos e até físicos relacionados ao espaço a ser utilizado. Mas se pensarmos numa formação a “longo prazo”, também é possível ganhar tempo para identificar novas estratégias e fontes de recursos favoráveis a um maior “aproveitamento” dos momentos de formação, que não servem somente aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, mas a toda a equipe pedagógica das unidades educativas e da própria SME, o que configura formação da rede, podendo até promover o diálogo com os demais níveis de ensino.

O caminho parece apontar para a formulação de uma política de formação continuada que possa consolidar o processo de formação instaurado na rede, de forma a promover a articulação entre as discussões realizadas no âmbito local com as proposições oferecidas pela SME em âmbito central e vice-versa.

Neste sentido, fortalecer a equipe pedagógica das unidades educativas parece ser um caminho que não tem mais volta. A formação continuada em serviço, em Florianópolis, tem de firmar seu *locus* no interior das unidades educativas. O sentido, nos parece, tem de ser revertido. A formação centralizada, portanto, deve constituir uma das fontes de recurso e não estratégia central de formação dos profissionais.

Os dados gerados a partir das avaliações das profissionais evidenciam que a formação continuada deve contemplar questões específicas do cotidiano das unidades educativas, proporcionando continuidade e aprofundamento aos estudos projetados através das propostas pedagógicas. Não há dúvidas sobre a contribuição da formação oferecida pela SME; no entanto, considerar a realidade de cada uma das unidades é como que reconhecer a diversidade da formação entre as profissionais. A SME ofereceu uma formação igual para realidades diferentes, mas estas demandam estratégias também diferentes. Assim como as profissionais, as unidades educativas seguem trajetórias de formação e realidades diferentes entre si. Apesar das peculiaridades que as assemelha, exigem encaminhamentos distintos. Por fim, uma formação desse porte requer estratégias que privilegiem o trabalho iniciado em cada uma das instituições, que possa fomentar as discussões realizadas no contexto, que problematize questões presentes no cotidiano e possa evidenciar novos aspectos a serem refletidos.

As expectativas das profissionais coincidem com a necessidade de reconhecimento de suas experiências e saberes, exigindo o deslocamento do foco em suas carências ou incompletude, para a valorização de seu papel social, respeitando suas condições e direitos historicamente constituídos como profissionais responsáveis pela socialização, cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos de idade

Salientamos que os instrumentos de avaliação preenchidos pelas profissionais durante este período de formação representa um rico material que possibilita conhecer a opinião das profissionais em muitos aspectos e que dentre eles destacamos apenas alguns que consideramos de maior relevância a esta pesquisa. Por isso estreitar esse diálogo, conhecer o que pensam as profissionais a respeito de sua própria formação é de suma importância à formulação das políticas de formação continuada.

A importância de que os formadores conheçam os estudos e pesquisas sobre a formação inicial e a formação continuada das profissionais de educação infantil possibilita conhecer aspectos de extrema importância na elaboração dos processos de formação de professores, a saber:

- a constituição da profissionalidade na educação infantil, emasculação, segundo expressão de Goodson;
- os processos de socialização na carreira do magistério;

- considerar o conhecimento das profissionais;
- conhecer suas reais expectativas em relação à função docente e ao provimento da carreira.

Espera-se chegar a uma perspectiva de formação que ultrapasse a concepção de incompletude e lance mão de estratégias de participação em que os profissionais possam ser sujeitos de sua formação.

As indicações apresentadas por esta pesquisa apontam ainda a necessidade de novos estudos sobre os impactos das políticas públicas de formação continuada quanto às condições, estratégia e modalidades no âmbito local.

O fato de a formação oferecida pela SME ter atingido a totalidade de profissionais da rede de educação infantil pode ser expressiva pelo número de participantes, mas pode ter-se configurado em estratégia pouco “eficaz” no que se refere aos processos de formação profissional e qualificação do atendimento à educação infantil, se comparado a outras experiências e modalidades de formação.

Compreende-se que a formação continuada em serviço se configura como espaço de reflexão da própria prática pedagógica em suas motivações cotidianas, diferentemente das demais, que, na maioria dos casos, não contam com a participação do coletivo da instituição. Também parece importante destacar que a formação continuada em serviço constitui um conjunto de ações planejadas dentro da proposta pedagógica da instituição de educação, incluindo momentos de estudo, troca de experiências e reflexão, os quais, realizados de forma sistemática e articulada com a secretaria e a universidade, colaboram com o exercício de diálogo teoria/prática, sempre apontando para novos conhecimentos e diferentes formas de perceber, organizar e realizar o trabalho com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ALMEIDA L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALVES, A. J. A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ANDALO, C. S. A. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 204 p.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 6).
- ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29 fev. 1990. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/Helena_C.Araujo_p.81-103.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BARCELOS, A. R. F. de. **Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública.** 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores.** Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996.** 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.º 1, de 7/04/1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Educação Infantil. Avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. Brasília: FCC/ BID/MEC, 2010.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação e suas implicações na educação infantil. In: FILHO, Altino Jose Martins (Org.). **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formação/habilitação para ser professor.** Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. **Projeto De Lei Do Plano Nacional De Educação (Pne – 2011/2020).** Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira Bruno; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva, (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui**, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais na educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Morchida T. (Org.). **Formação em contexto uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**, ano. XX, n. 68, dez. 1999. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In. BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 31-42.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43. n. 148, p. 22 – 43, jan./abr. 2013. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; 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, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARDOSO, M. L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**. Niterói; Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2004. p. 107-125.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil, com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras análises. In: GOULART, Ana Lúcia e PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB, rumos e desafios**. 4. ed. Florianópolis: UFSC/ UFSCAR, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa A. C.; FILHO, J. da S. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, [s.n.], 2002. p. 203-236.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, Brasília, n. 43, ago. 2007.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: FRADE, de Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632 p. (Didática e prática de ensino).

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79–89, maio 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/330.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p.23-35.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUBAR, Claude. A socialização Construção das Identidades profissionais. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1997.

FAIRGLOUGH, N. **Discurso e mudança Social**. Brasília. Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB, rumos e desafios**. 4. ed. Florianópolis: Editoras UFSC/UFSCAR, 2003.

FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Sonia C. de L. **Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.** 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FERNANDES, T. M. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009).** 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar a formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança – um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação infantil. **Documento de avaliação das ações da DEI.** Florianópolis, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010a. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Formação em serviço: possibilidades e perspectivas.** Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2008.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria Nº 062/2005.** O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições resolve normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas. Florianópolis, 2005.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Traduzindo em ações:** das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Projeto da formação em serviço nas reuniões pedagógicas.** Florianópolis, 2011. Não paginado.

FLORIANÓPOLIS. **Missão, visão /atribuições e diretrizes da Diretoria de Educação Infantil do da Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.** Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=10>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2012. Versão Preliminar.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis.** Florianópolis, 2010b.

FORMAR. In: HOUAISS. Enciclopédia e Dicionário Ilustrado. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1997.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Mochida T. (Org.). **Formação em contexto uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

FRAGA, Livia Vieira Fraga. Creches no departamento nacional da criança (1940 – 1970). **Cad. Pesq,** São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

FRAGA, Livia Vieira Fraga. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista,** Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

FREIRE, Adriane Pinheiro. Formação de Educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia. **Infância e educação Infantil.** Campinas: [s.n], 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil).

Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.

Relatório Final. Novembro, 2010. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

FUSARI José Cerchi. Formação continuada de educadores e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

GANDINI, Lella; CAROLYN, Edwards (Org.). **Bambini:** A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização. Abordagens históricas**. Tradução de vera Jocelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo** - sentidos e formas de uso. Cascais: Principia Editora, 2008.

GUIMARÃES, Ana Arcangelo Guimarães. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. População de crianças de 0 a 6 anos em Florianópolis e crianças que frequentam creche e pré-escola. 2012. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2011.

INTERFÓRUNS. Movimentos Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. A título de conclusão: formação de professores a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 216–228.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; NUNES, F. R.; CORSINO, P. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p.152-175 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/08.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANES. Erone Hemann. **Formação continuada dos professores da educação infantil no Oeste Catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal superior In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

LEVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 1., n. 89, p. 1275-1297, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

LOURO, G. L. Prendas e antiprendas: **Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1086. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017883&fd=y>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução, elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação profissional para educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. 274 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise. **Caderno CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINI, Estela M. S. **Mulheres destinadas ao êxito**: trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591010>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MAZZOTTI, Alda Judite Alves. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança”. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 125-135.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

MORAES, Marta Correa de; ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. A gestão do cuidado sob a ótica da formação dos educadores. In: SOUZA, Ana Maria Borges de (Org.). **Ética e gestão do cuidado**. Florianópolis: CED/UFCS, 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tiepo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília, 2002.

NEIVERTH, Thaisa. **A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis:** entre o FUNDEB e a focalização. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança – um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança – um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson e Learning, 2002.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades, centros de estudo das crianças**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.19-47.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS**. Um olhar sobre a atuação das profissionais da educação infantil. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (Coord.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/UFSC/CED, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil: Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. [s.l.]: [s.n.], 2000.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROSENBERG, F. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43. n. 148, p.44-75, jan./abr. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

ROSENBERG, F.; AMADO T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62 -74, fev. 1992.

SANTOS, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SANTOS, Rubia Andréa Duarte dos. **Formação continuada dos professores da educação infantil: análise da produção de Teses e Dissertações na região sudeste (1996 a 2004)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Nove de Julho São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano. XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

SCHMITT, Rosinete. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SERRÃO, Maria Isabel Batista, Superando a racionalidade Técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi. **Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e supervisão**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998. p. 19-62.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano. XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TIRIBA, Léa. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, de Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 66-86.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VIEIRA, Livia Fraga. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940 – 1970). **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.67, p. 3-6, nov. 1988.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANEXO A - Levantamento realizado no banco de dados da Capes

Banco de Dados – Capes

Assunto/palavras-chave	Período	Total de Pesquisas
Educação infantil nas instituições conveniadas	2006-2011	09
Programa de formação de profissionais das instituições conveniadas	2006-2011	02
Formação do professor da pré-escola	2006-2011	60
Formação continuada de professores de creche	2006-2011	18
Formação da identidade profissional dos professores da educação infantil	2006-2011	19
Formação docente dos profissionais da educação infantil	2006-2011	80
Formação inicial de professores de educação infantil	2006-2011	74
Formação profissional de professores da educação infantil	2006-2011	61
Identidade profissional de professores de crianças 0 a 6 anos	2006-2011	00
Identidade profissional dos educadores da primeira infância	2006-2011	02
Profissionalização na educação infantil	2006-2011	16
Subjetividade e identidade profissional na educação infantil	2006-2011	00
Subjetividade e profissão na educação infantil	2006-2011	02
TOTAL	2006-2011	343

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do banco de dados da Capes. (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>)

**ANEXO B - Levantamento realizado no banco de dados da
Anped - Total de trabalhos localizados nos grupos**

Banco de Dados – Anped 2006/2012 - Total geral de trabalhos
apresentados no ano por GTs

ANO	GRUPOS DE TRABALHO	TOTAL DE PESQUISAS
2006 - 29	05 Estado e Política Educacional	17
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	22
	08 Formação de Professores	29
	11 Política de Educação Superior	13
2007 - 30	05 Estado e Política Educacional	24
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	18
	08 Formação de Professores	31
	11 Política de Educação Superior	12
2008 - 31	05 Estado e Política Educacional	16
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	19
	08 Formação de Professores	18
	11 Política de Educação Superior	14
2009 - 32	05 Estado e Política Educacional	12
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	16
	08 Formação de Professores	21
	11 Política de Educação Superior	12
2010 - 33	05 Estado e Política Educacional	-20
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	17
	08 Formação de Professores	21
	11 Política de Educação Superior	13
2011 - 34	05 Estado e Política Educacional	22
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	15
	08 Formação de Professores	22
	11 Política de Educação Superior	18
2012 - 35	05 Estado e Política Educacional	19
	07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	18
	08 Formação de Professores	22
	11 Política de Educação Superior	12

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento no banco de dados da
Anped.

ANEXO C - Levantamento realizado no banco de dados da Anped (2006/2012) – Trabalhos selecionados a partir dos descritores

Total de trabalhos selecionados a partir dos primeiros descritores

GTs	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total no GT
GT 05 - Estado e Política Educacional	-	-	-	01	-	01	-	02
GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	12	07	06	04	04	04	02	39
GT 08 - Formação de Professores	07	12	12	14	09	09	02	65
GT 11 - Política de Educação Superior	01	-	02	01	-	01	-	05
TOTAL	20	19	20	20	13	15	04	111

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento no banco de dados da Anped.

ANEXO D - Trabalhos selecionados após redefinição do projeto Anped – 2006/2012

Total de trabalhos selecionados após redefinição do projeto
 Descritor: formação continuada de professores de educação infantil na rede
 pública

GTs	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total no GT
GT 05 Estado e Política Educacional	-	-	-	-	-	-	-	-
GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	-	-	-	-	01	-	-	01
GT 08 Formação de Professores	-	-	-	-	-	01	-	01
GT 11 Política de Educação Superior	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	01	-	-	-	01	01	-	03

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento no banco de dados da Anped.

**ANEXO E - Trabalhos selecionados no banco de dados do
SciELO**

Bando de dados do SCIELO 2006/2011								
ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Ano não localizado	Trabalhos indisponíveis online
Número de trabalhos localizados	12	09	14	09	07	03	07	09
Total de trabalhos	61							09

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento banco de dados da SciELO.

ANEXO F - Total de profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil

REGIME ÁREA	CARGA HORÁRIA DOS EFETIVOS						SUBSTITUTOS E TERCEIRIZADOS					TOTAL
	10	20	30	40	READ.	TOTAL	10	20	30	40	TOTAL	
ÁREA/CARGA HORÁRIA	10	20	30	40	READ.	TOTAL	10	20	30	40	TOTAL	
Educação Infantil		27		360	101	488		183		184	367	855
Educação Física		07		50	04	61	02	12	5	23	42	103
Educação Especial				06		06					0	6
Subtotal de professores	0	34	0	416	105	555	2	195	05	207	409	964
Administrador Escolar				01		01					0	01
Auxiliar de Ensino			01	28	09	38					0	38
Auxiliar de Ensino da Educação Especial			01	12		13		14		22	36	49
Auxiliar de e Ensino da Educação Infantil		05		51	05	61		93		37	130	191
LIBRAS				01		01					0	01
Supervisor Escolar				58	01	59					0	59
Subtotal da equipe pedagógica	0	07	0	151	15	173	0	107	0	59	166	339
Subtotal do Magistério	0	41	0	567	120	728	02	302	05	266	575	1303
Auxiliar de Sala I			18	05	23						0	23
Auxiliar de Sala II			1031	24	84	1139					0	1139
Auxiliar de Serviços Gerais			28	25	53		01	214	93	308	361	
Auxiliar Operacional			05	01	06						0	06
Cozinheira Escolar			30	25	55			199	46	245	300	
Nutricionista					0						0	0
Vigia				01		01					0	01
Subtotal Civil	0	0	1112	25	140	1277	0	01	413	139	553	1830
Estagiário						0		02		02	02	02
Diretor						0		02		02	02	02
Subtotal Temporário						0			07	07	07	07
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	02	07	09	09
	0	41	1112	592	260	2005	02	303	420	412	1137	3142

Contratação de professoras para 9 instituições conveniadas com a rede municipal

REGIME ÁREA	CARGA HORÁRIA DOS EFETIVOS						SUBSTITUTOS E TERCEIRIZADOS					TOTAL
	10	20	30	40	READ.	TOTAL	10	20	30	40	TOTAL	
Educação Infantil	0	0	0	0	0	0	0	20	0	51	71	71
Educação Especial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	20	0	51	71	71

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados da PMF/SME/DAE – Florianópolis, abril de 2013.

ANEXO G- Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2012



PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS

AValiação DA FORMação - 2012

Prezado educador

A formação oferecida por esta diretoria aos profissionais da educação infantil neste ano tem por objetivo o aprofundamento dos estudos sobre as orientações curriculares da Educação Infantil, bem como a discussão e o indicativo de possibilidades concretas do fazer pedagógico com base neste documento.

Findamos o primeiro semestre e acreditamos que este seja o momento de fazer a nossa primeira avaliação da formação. Serão duas ao todo: a primeira é a que se segue; a segunda, ao final do processo. Sugerimos que a avaliação seja realizada em grupos (formados pelas pessoas que participam juntas da mesma formação); no entanto, caso haja interesse, poderá ser realizada individualmente. Devolver até dia 9/07 à Diretoria de Educação Infantil.

Identifique-se: _____

Unidade Educativa: _____

Formação: _____

Palestrante: _____

- 1) Espaço
 - a) O espaço é adequado à formação? Justifique a resposta, identificando possibilidades de melhoramento neste sentido.
- 2) Ministrante
 - a) Consegue demonstrar conhecimento sobre o conteúdo que apresenta?
 - b) Em sua opinião, as dinâmicas dos encontros contemplam a teoria e a prática educativas? Exemplifique.
 - c) Ainda sobre a dinâmica dos encontros: você considera que estes momentos são agradáveis ou cansativos? Justifique.
 - d) Você se sente ouvido pelo palestrante em suas indagações e inquietudes? Por quê?
- 3) Conteúdos:

- a) Os conteúdos apresentados na formação são condizentes com as orientações curriculares apresentadas em 2011?
 - b) Os conteúdos apresentados são interessantes? Fazem você se sentir instigado?
 - c) Qual o conceito você considera que merece aprofundamento na sua formação?
- 4) Socialização de materiais (texto, indicação de bibliografias, de *sites*, etc.):
- a) Você consegue realizar as tarefas solicitadas pelo formador (leituras de textos, pedidos de registros pedagógicos, etc.)? Em caso negativo, quais as dificuldades encontradas por você para tal realização?
 - b) Os palestrantes indicam textos, *sites*, vídeos, músicas que ampliam o seu repertório no que se refere à formação específica?
- 5) Práxis: Você tem redimensionado suas práticas diante da formação oferecida?
- 6) O que poderia ser diferente? Quais os pontos positivos e negativos desta formação?

Fonte: PMF/SME/DEI.

**ANEXO H - Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2011
– Primeiro semestre**



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Avaliação da formação dos profissionais da Educação Infantil
Reunião Pedagógica 2011**

TEMÁTICA: _____
Local: _____ Data
: ___/___/___

COMO VOCÊ AVALIA?

Local	() Ótimo	Ministrante	() Ótimo
	() Bom		() Bom
	() Regular		() Regular
	() Ruim		() Ruim
Carga Horária	() Ótimo	Metodologia adotada	() Ótimo
	() Bom		() Bom
	() Regular		() Regular
	() Ruim		() Ruim
Temática abordada	() Ótimo	Teve acesso ao texto	() Sim
	() Bom	previamente à Reunião Pedagógica	() Não
	() Regular		
	() Ruim		

Comentários e sugestões:

Fonte: PMF/SME/DEI.

ANEXO I - Instrumento de avaliação utilizado no ano de 2011 - Segundo semestre



PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Avaliação da formação dos profissionais da Educação Infantil – 2011

Temática: _____

Local: _____

Data: ___/___/___/Período: _____

O que aprendi neste encontro?

O que posso levar como proposta para meu local de trabalho?

Sugestões: _____

Fonte: PMF/SME/DEI.

ANEXO J - Unidades educativas da Rede Municipal de Educação Infantil - 2013



Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Secretaria municipal de educação
 Diretoria de Educação Infantil
 Rua Conselheiro Mafra, nº656 – 9º andar – sala 903 centro
 CEP: 010 – 902 – Florianópolis – SC
 Telefone: (48) 3251-6101 – Telefax: (48) 3251-6125

UNIDADE EDUCATIVA

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------|
| 1. CRECHE ABRAAO | 43. CRECHE POETA CRUZ E SOUSA |
| 2. CRECHE ALMTE LUCAS BOITEUX | 44. CRECHE GOVERNADOR CELSO RAMOS |
| 3. CRECHE ALTINO D. CABRAL | 45. CRECHE STELLA MARIS C. CARNEIRO |
| 4. CRECHE ANJO DA GUARDA | 46. CRECHE VICENTINA M. DA C. LAURINDO |
| 5. CRECHE ANNA SPYRIOS DIMATOS | 47. CRECHE VILA CACHOEIRA |
| 6. CRECHE APAM M. PEDRAS | 48. CRECHE VILA UNIÃO |
| 7. CRECHE BEM TE VI | 49. CRECHE WALDEMAR DA SILVA FILHO |
| 8. CRECHE CAETANA M DIAS | 50. NEI ARMAÇÃO |
| 9. CRECHE CARLOS H. P. CORREA | 51. NEI BARREIRA DO JANGA |
| 10. CRECHE CELSO PAMPLONA | 52. NEI CAIEIRA DA B. DO SUL |
| 11. CRECHE CHICO MENDES | 53. NEI CAMPECHE |
| 12. CRECHE CRISTO REDENTOR | 54. NEI CANTO LAGOA |
| 13. CRECHE DIAMANTINA B. DA CONCEIÇÃO | 55. NEI COLONIA Z_11 |
| 14. CRECHE DONA COTA | 56. NEI COQUEIROS |
| 15. CRECHE DORALICE TEODORA BASTOS | 57. NEI COSTEIRA |
| 16. CRECHE PROF. ELIZABETH N. ANDERLE | 58. NEI DRA ZILDA ARNS NEUMANN |
| 17. CRECHE FERMÍNIO F. VIEIRA | 59. NEI INGLESES |
| 18. CRECHE FRANCISCA I LOPES | 60. NEI JOÃO MACHADO DA SILVA |
| 19. CRECHE FRANKLIN CASCAES | 61. NEI JUDITE F. DE LIMA |
| 20. CRECHE HERMENEGILDA C. JACQUES | 62. NEI LUIZ PAULO DA SILVA |
| 21. CRECHE IDALINA OCHOA | 63. NEI MARIA SALOMÉ DOS SANTOS |
| 22. CRECHE ILHA CONTINENTE | 64. NEI PREF NAGIB JABOR |
| 23. CRECHE INGLESES | 65. NEI ORISVALDINA SILVA |
| 24. CRECHE IRMA SCHEILA | 66. NEI PÂNTANO SUL |
| 25. CRECHE IRMÃO CELSO | 67. NEI DORALICE MARIA DIAS |
| 26. CRECHE JARDIM ATLÂNTICO | 68. NEI PRAIA DOS INGLESES |
| 27. CRECHE JOAQUINA M PERES | 69. NEI RAUL FRANCISCO DE LISBOA |
| 28. CRECHE JOEL ROGÉRIO DE FREITAS | 70. NEI SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA |
| 29. CRECHE JULIA M. RODRIGUES | 71. NEI SÃO JOÃO BATISTA |
| 30. CRECHE MACHADO ASSIS | 72. NEI TAPERÁ |
| 31. CRECHE MARCELINO B DUTRA | 73. NEI VINC COSTA DENTRO |
| 32. CRECHE MARIA BARREIROS | 74. NEI VINC PRAIA DO FORTE |
| 33. CRECHE MARIA NAIR DA SILVA | 75. NEI VINC JURERÊ |
| 34. CRECHE MATEUS DE BARROS | 76. NEI VINC MORRO HORÁCIO |
| 35. CRECHE MONSENHOR FREDERICO HOBOLD | 77. NEI VINC COSTA DA LAGOA |
| 36. CRECHE MONTEIRO LOBATO | 78. NEI VINC RETIRO DA LAGOA |
| 37. CRECHE MORRO QUEIMADA | 79. NEI VINCULADO ANÍSIO TEIXEIRA |
| 38. CRECHE MORRO DO MOCOTÓ | 80. NEI VINC JOSÉ AMARO CORDEIRO |
| 39. CRECHE LAUSIMAR M. LAUS | 81. NEI VINC VARGEM GRANDE |
| 40. CRECHE N. SRA APARECIDA | |
| 41. CRECHE ORLANDINA CORDEIRO | |
| 42. CRECHE PROF. PAULO MICHELS | |

Fonte: PMF/SME/DEI - 2013

ANEXO K - Organização dos grupos de formação - 2011

ANEXO DA PORTARIA Nº 016/2011

NORTE RPN1 RPN2 RPN3 RPN4 RPN5 RPN6 RPN7

RPN2 11/04M 09/05V 13/06M 08/08V 19/09M 17/10V

SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
NEI JUDITE	09	12	21	63
CRECHE VILA CACHOEIRA	12	16	28	
NEI SANTO ANTONIO	06	08	14	

LOCAL: EB Donícia Maria da Costa (confirmado e com multimídia).

RPN3 11/04M 09/05V 13/06M 08/08V 19/09M 17/10V

SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
CRECHE ORLANDINA	16	24	40	70
NEI BARREIRA	12	18	30	

LOCAL: Não especificado.

RPN4 11/04M 09/05V 13/06M 08/08V 19/09M 17/10V

SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
NEI JURERÊ	05	06	11	59
CRECHE INGLESSES	16	24	40	
NEI PRAIA DO FORTE	04	04	08	

LOCAL: Não especificado.

RPN5 11/04M 09/05V 13/06M 08/08V 19/09M 17/10V

SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
NEI INGLESSES	14	20	34	61
NEI PRAIA DOS INGLESSES	06	06	12	
NEI LUIZ PAULO	07	08	15	

LOCAL: EB Gentil Mathias da Silva (confirmado c/ multimídia).

RPN6 11/04M 09/05V 13/06M 08/08V 19/09M 17/10V SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
CRECHE DORALICE	14	20	34	72
CRECHE STELA MARIS	10	14	24	
CRECHE FRANKLIN	06	08	14	

LOCAL: CUT (confirmado c/ multimídia).

RPN 11/04V 09/05M 13/06V 08/08M 19/09V 17/10M SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX SALA	TOTAL	
CRECHE HERMENEGILDA	12	16	28	74
NEI MARIA SALOMÉ	09	12	21	
NEI RAUL	06	08	14	
CRECHE ALTINO	05	06	11	

LOCAL: Não especificado.

RPN7 11/04V 09/05M 13/06V 08/08M 19/09V 17/10M SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
NEI VARGEM GRANDE	03	02	05	71
NEI PONTA DO MORRO	10	14	24	
CRECHE VILA UNIÃO	09	12	21	
CRECHE VICENTINA	09	12	21	

LOCAL: EB Luiz Cândido (confirmado c/ multimídia).

CONTINENTE RPCO1 RPC2 RPC3 RPC4

RPCO1 11/04V 09/05M 13/06V 08/08M 19/09V 17/10M SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE DONA COTA	10	14	24	68
CRECHE ABRAÃO	04	04	08	
NEI COQUEIROS	07	08	15	
NEI NAGIB	09	12	21	

LOCAL: Não especificado.

RPCO2 11/04V 09/05M 13/06V 08/08M 19/09V 17/10M SEGUNDA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE PAULO MICHELS	07	10	17	72
CRECHE MARIA BARREIROS	09	12	21	
CRECHE JARDIM ATLANTICO	09	08	17	
CRECHE ILHA CONTINENTE	07	10	17	

LOCAL: Não especificado.

RPCO3 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE CELSO PAMPLONA	10	14	24	68
CRECHE JULIA MARIA RODRIGUES	11	16	27	
CRECHE JOEL	07	10	17	

LOCAL: Comunidade Cristã de Fpolis (confirmado c/ multimídia).

RPCO4 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE CHICO MENDES	09	12	21	73
CRECHE MATEUS DE BARROS	09	12	21	
CRECHE MACHADO	13	18	31	

LOCAL: Dia 15/04, na biblioteca pública do continente sem multimídia.

SUL RPS1 RPS2 RPS3 RPS4 RPS5 RPS6

RPS1 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
NEI TAPERA	08	10	18	68
CRECHE ANNA SPYRIUS	14	20	34	
CRECHE MARCELINO	04	04	08	
NEI CAIEIRA	04	04	08	

LOCAL: Salão do Clube Cruzeiro (confirmado sem multimídia, com exceção do dia 13/05).

RPS2 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
NEI D ^a ZILDA	12	16	28	87
CRECHE IDALINA	12	16	28	
CRECHE MONTEIRO	09	12	21	

LOCAL: Não especificado.

RPS3 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL
CRECHE FRANCISCA IDALINA	09	12	21
CRECHE APAM	04	04	08
CRECHE CAETANA	14	20	34
			63

LOCAL: Clube Bandeirante Ribeirão (confirmado sem multimídia).

RPS4 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL
NEI COSTEIRA	08	10	18
CRECHE MONS. FREDERICO	10	14	24
CRECHE MARIA NAIR	09	12	21
EB ANISIO TEIXEIRA	03	04	07
			70

LOCAL: EB Anísio Teixeira (confirmado c/ multimídia).

RPS5 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL
NEI CAMPECHE	09	12	21
CRECHE DIAMANTINA	09	12	21
CRECHE IRMÃ SCHEILLA	06	08	14
			56

LOCAL: Conselho Comunitário do Rio Tavares (confirmado c/multimídia).

RPS6 15/04M 13/05V 17/06M 12/08V 23/09M 21/10V SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL
NEI PANTANO	04	04	08
NEI COSTA DE DENTRO	03	02	05
NEI ARMAÇÃO	14	20	34
EB. JOSÉ AMARO	03	01	04
			51

LOCAL: EB. Dilma Lúcia dos Santos (confirmado sem multimídia).

CENTRO RPC1 RPC2 RPC3 RPC4 RPC5 RPC6**RPC1 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA**

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL
CRECHE SANTA TEREZINHA	09	12	21
CRECHE MORRO DA QUEIMADA	07	10	17
CRECHE MORRO DO MOCOTO	09	12	21
CRECHE CRISTO REDENTOR	09	12	21
			80

LOCAL: Não especificado.

RPC2 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE ALMTE LUCAS	17	26	43	77
CRECHE BEM-TE-VI	14	20	34	

LOCAL: Não especificado.

RPC3 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE ROSA MARIA PIRES	05	06	11	47
NEI JOÃO MACHADO	05	06	11	
CRECHE IRMÃO CELSO	09	08	17	
NEI MORRO DO HORACIO	04	04	08	

LOCAL: Não especificado.

RPC4 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE N. S. DE LURDES	12	18	30	54
CRECHE ANJO DA GUARDA	10	14	24	

LOCAL: Não especificado.

RPC5 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE WALDEMAR	15	22	37	58
CRECHE N. S. APARECIDA	09	12	21	

LOCAL: EB Beatriz de Souza Brito, exceto para a reunião do dia 15/04.

RPC6 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
CRECHE JOAQUINA	10	14	24	58
CRECHE FERMINIO	14	20	34	

LOCAL: Não especificado.

LESTE RPL1 RPL2

RPL1 5/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M

SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGISTÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
NEI ORISVALDINA	09	12	21	71
NEI CANTO DA LAGOA	04	04	08	
NEI COSTA DA LAGOA	04	04	08	
NEI RETIRO DA LAGOA	03	02	05	
NEI COLONIA Z-11	09	12	21	
CRECHE ELISABETE	04	04	08	

LOCAL: EB Acácio Garibaldi (confirmado c/ multimídia).

RPL2 15/04V 13/05M 17/06V 12/08M 23/09V 21/10M

SEXTA-FEIRA

UNIDADE	MAGIS TÉRIO	AUX. SALA	TOTAL	
NEI SÃO JOÃO BATISTA	14	20	4	8
CRECHE MUQUEM	14	20	4	

LOCAL: EB Maria Conceição Nunes (confirmado c/ multimídia).

TOTAL DE VAGAS OFERECIDAS = 1.659

Fonte: PMF/SME/DEI.

ANEXO L - Organização dos grupos de formação - 2012

PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANEXO PORTARIA Nº 12/2012

DATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS/FORMAÇÃO

Grupo A Segundas-feiras Datas: 12/03(vesp.), 09/04 (mat.), 14/05 (vesp.), 11/06 (mat.), 13/08 (vesp.), 10/09 (mat.), 08/10 (vesp.)	Grupo B Segundas-feiras Datas: 12/03(mat.), (09/04 (vesp.), 14/05 (mat.), 11/06 (vesp.), 13/08 (mat.), 10/09 (vesp.), 08/10 (mat.)	Grupo C Sextas-feiras Datas: 09/03(mat.), 18/04 (vesp.), 11/05 (mat.), 15/06 (vesp.), 17/08 (mat.), 14/09 (vesp.), 05/10 (mat.)	Grupo D Sextas-feiras Datas: 09/03(vesp.), 18/04 (mat.), 11/05 (vesp.), 15/06 (mat.), 17/08 (vesp), 14/09 (mat.), 05/10 (vesp.)
Creche Altino	NEI Vargem Grande	Creche Dona Cota	NEI Tapera
Creche Doralice	NEI Doralice	Creche Abraão	Creche Anna Spyrius
Creche Franklin	Creche Vicentina	NEI Coqueiros	Creche Marcelino
Creche Hermenegilda	Creche Santa Terezinha	NEI Nagib	NEI Caieira
Creche Ingleses	Creche Morro da Queimada	Creche Professor Paulo Michels	NEI Dra. Zilda
Creche Orlandina	Creche Morro do Mocotó	Creche Maria Barreiro	Creche Idalina
Creche Stella Maris	Creche Cristo Redentor	Creche Jardim Atlântico	Creche Monteiro
Creche Vila Cachoeira	Creche Almirante Lucas	Creche Ilha Continente	Creche Francisca Idalina
Creche Vila União	Creche Bem-te-vi	Creche Celso Pamplona	Creche APAM
NEI Barreira do Janga	Creche Rosa Maria Pires	Creche Julia Maria Rodrigues	Creche Caetana
NEI Judite	NEI João Machado	Creche Joel Rogério	NEI Costeira
NEI Jurerê	Creche Irmão Celso	Creche Chico Mendes	Creche Monsenhor Frederico
NEI Luiz Paulo	NEI Morro do Horácio	Creche Mateus de Barros	Creche Maria Nair
NEI Maria Salomé	Creche Nossa Senhora de Lourdes	Creche Machado de Assim	Escola B Anísio Teixeira
NEI Praia do Forte	Creche Anjo da Guarda	NEI Orisvaldina	NEI Campeche
NEI Praia dos Ingleses	Creche Waldemar	NEI Canto da Lagoa	Creche Diamantina
NEI Raul	Creche Nossa Sra. Aparecida	NEI Costa da Lagoa	Creche Irmã Sheilla
NEI Sto. Antonio de Pádua	Creche Joaquina	NEI Retiro da Lagoa	NEI Pântano
	Creche Fermínio	NEI Colônia Z11	NEI Costa de Dentro
	Creche Carlos Humberto Perdeneira	Creche Elizabeth Nunes Anderli	NEI Armação
		Nei São João Batista	Creche Poeta Cruz e Souza
		Creche Lausimar Maia Laus	
19 Unidades	20 Unidades	22 Unidades	21 Unidades

Fonte: PMF/SME/DEI.

ANEXO M - Roteiro da entrevista concedida pelo diretor da DAE em 10/05/2013

Qual o percentual de professores da educação infantil com formação em pedagogia antes e depois da LDB 9.394/96?

Qual o percentual de professores (hoje) com formação em pedagogia?

Houve um período em que havia duas possibilidades de ingresso na carreira, com o curso de magistério e/ou com o curso de pedagogia. A partir de que ano é exigida a formação em grau superior para admissão de professores para atuar na educação infantil do município?

Qual o número dos editais ou que documentos regulamentam as alterações a partir da LDB?

Qual o percentual de professores da educação infantil formados em curso de pedagogia presencial e qual a percentagem de professores formados em cursos a distância?

Qual o percentual de auxiliares de sala com formação em curso de pedagogia presencial e qual a percentagem de auxiliares de sala formados em cursos à distância?

Que ações foram realizadas pela SME após a LDB 9.394/96 em relação à formação dos professores?

Qual o número de profissionais nos segmentos: diretor, supervisor, professores de educação física, professores de educação infantil, auxiliares de sala e auxiliares de ensino em exercício?

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO N- Formação descentralizada – 2005 - 2012

Formação nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Florianópolis – Quadro elaborado com base nos dados do Sigepe

UNIDADE EDUCATIVA	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
1. CRECHE ABRAÃO	-	-	-	24	108	-	-	-	12	-	-	-	144
2. CRECHE ALMTE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX	-	-	132	92	38	28	63	62	-	-	-	-	415
3. CRECHE ALTINO DEALTINO CABRAL (MUNICIPALIZADA)	-	-	28	140	36	31	42	20	20	13	-	-	330
4. CRECHE ANJO DA GUARDA* (MUNICIPALIZADA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. CRECHE ANNA SPYRIOS DIMATOS	-	12	64	68	84	43	29	21	14	-	-	-	335
6. CRECHE APAM M. PEDRAS	-	-	-	12	-	-	-	17	-	-	-	-	29
7. CRECHE BEM-TE-VI (MUNICIPALIZADA)	-	-	-	-	-	-	-	-	56	20	18	-	94
8. CRECHE CAETANA MARCELINA DIAS	-	-	27	16	-	-	-	-	-	-	-	-	43
9. CRECHE CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS CORREA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. CRECHE CELSO PAMPLONA	-	-	48	61	105	58	-	-	-	-	-	-	272
11. CRECHE CHICO MENDES	-	24	84	36	31	-	16	21	57	-	-	-	269
12. CRECHE CRISTO REDENTOR (MUNICIPALIZADA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13. CRECHE DIAMANTINA BERTOLINA DA CONCEIÇÃO	-	-	-	34	-	20	-	-	-	-	-	-	54
14. CRECHE DONA COTA	-	20	44	92	64	40	69	45	30	24	-	-	428
15. CRECHE DORALICE TEODORA BASTOS	-	-	40	38	32	-	22	46	21	48	33	-	280
16. CRECHE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Continua

PROFESSORA ELIZABETE NUNES ANDERLE* (ANTIGO NEI COLÔNIAZ 11)													
17. CRECHE FERMÍNIO FRANCISCO VIEIRA		60	43	51	37	-	-	-	35	-	-	-	226
18. CRECHE FRANCISCA IDALINA LOPES	-	12	10	24	24	-	24	26	34	-	-	-	154
19. CRECHE FRANKLIN CASCAES* (MUNICIPALIZA DA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20. CRECHE HERMENEGLD A CAROLINA JACQUES	-	-	80	99	65	40	40	29	30	-	-	-	383
21. CRECHE IDALINA OCHOA	-	52	40	92	64	22	58	53	50	32	10	-	473
22. CRECHE ILHA CONTINENTE	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30
23. CRECHE INGLESES	-	-	24	-	44	-	46	37	35	12	-	-	198
24. CRECHE IRMA SCHEILA (MUNICIPALIZA DA)	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-	17
25. CRECHE IRMÃO CELSO	-	-	-	56	28	-	-	-	24	-	41	-	149
26. CRECHE JARDIM ATLÂNTICO	-	-	304	149	59	64	-	45	50	30	-	-	701
27. CRECHE JOAQUINA MARIA PERES	-	-	30	162	44	32	28	33	18	12	-	-	359
28. CRECHE JOEL ROGÉRIO DE FREITAS	-	-	38	32	105	58	-	-	-	24	10	-	267
29. CRECHE JULIA MARIA RODRIGUES	-	-	51	-	20	20	30	30	40	14	14	-	-
30. CRECHE MACHADO ASSIS* (MUNICIPALIZA DA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31. CRECHE MARCELINO BARCELOS DUTRA	-	-	51	-	32	20	30	30	40	14	14	-	231
32. CRECHE PROFESSORA MARIA BARREIROS	-	-	36	28	-	-	-	28	-	-	-	-	92
33. CRECHE MARIA NAIR DA SILVA	-	-	-	56	68	40	-	-	22	24	-	-	210
34. CRECHE MATEUS DE BARROS (ESTA DENOMINAÇÃO SUBSTITUI A DENOMINAÇÃO	-	-	-	-	-	40	51	-	-	-	-	-	91

Continuação

ANTERIOR: CRECHE CONJUNTO HABITACIONAL CHICO MENDES)														
35. CRECHE MONSENHOR FREDERICO HOBOLD	-	-	59	49	35	29	$\frac{3}{2}$	12	-	26	-	-	-	242
36. CRECHE MONTEIRO LOBATO (ANTIGO PRÉDIO ONDE FUNCIONAVAM AS INSTALAÇÕES DA CRECHE IDALINA OCHÔA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37. CRECHE MORRO DA QUEIMADA	-	-	48	43	69	28		16		-	-	-	-	204
38. CRECHE MORRO DO MOCOTÓ	-	-	-	-	-	-	$\frac{1}{6}$	62	26	-	-	-	-	104
39. CRECHE LAUSIMAR MARIA LAUS(INCORPO ROU ANTIGA CRECHE MUQUÉM EM 2010)														
40. CRECHE N. SRA APARECIDA	-	-	26	54	69	60	-	43	85	-	-	-	-	337
41. CRECHE N. SRA LOURDES (MUNICIPALIZA DA)	-	-	-	-	-	-	-	-	117	-	-	-	-	117
42. CRECHE ORLANDINA CORDEIRO			53	133	96	57	$\frac{2}{0}$	17	-	-	-	-	-	376
43. CRECHE PAULO MICHELS	-	-	36	48	24	-	-	-	-	-	-	-	-	108
44. CRECHE POETA JOÃO DA CRUZ E SOUSA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
45. CRECHE ROSA MARIAPRES	-	26	-	22	14	16	$\frac{2}{1}$	14	11	52	-	-	-	176
46. CRECHE CELSO RAMOS (MUNICIPALIZA DA EM 2012, INCORPOROU ANTIGA CRECHE STA. TEREZINHA DO MENINO JESUS)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47. CRECHE STELLA MARIS CORREA CARNEIRO (INCORPOROU ANTIGO NEI	$\frac{1}{2}$	-	-	20	30	40		32	-	-	-	-	-	-

PONTA DAS CANAS)													
48. CRECHE VICENTINA MARIA DA COSTA LAURINDO (ESTA DENOMINAÇÃO SUBSTITUI A DENOMINAÇÃO ANTERIOR : CRECHE VARGEM PEQUENA)	-	-	44	62	41	37	23	-	64	13	-	-	284
49. CRECHE VILA CACHOEIRA	-	16	16	52	80	-	-	-	44	-	-	-	208
50. CRECHE VILA UNIÃO	-	28	34	24	44	-	37	-	-	-	18	-	185
51. CRECHE WALDEMAR JOAQUIM DA SILVA FILHO	-	-	14	60	123	30	10	69	76	22	-	-	404
52. NEI ARMAÇÃO	-	-	56	108	82	92	23	-	32	-	16	-	409
53. NEI BARREIRA DO JANGA	-	-	-	78	20	-	28	21	15	-	24	-	186
54. NEI CAIEIRA DA B. DO SUL	-	-	-	68	-	-	-	-	-	-	-	-	68
55. NEI CAMPECHE	-	36	68	60	58	28	30	17	15	10	12	-	334
56. NEI CANTO LAGOA	-	-	40	20	46	-	24	20	-	-	-	-	150
57. NEI COLONIA Z_11 (INCORPOROU ATENDIMENTO DO NEI VINCULADO À BARRA DA LAGOA)	-	-	-	-	57	22	26	19	-	21	13	-	158
58. NEI COQUEIROS	-	22	38	44	83	30	30	-	22	20	-	-	289
59. NEI COSTEIRA (FUNCIONA NAS ANTIGAS INSTALAÇÕES DA E. B. ATOTIVA LIBERATO VALENTIM)	-	-	-	-	-	-	-	157	50	-	-	-	207
60. NEI Dra ZILDA ARNS NEUMANN (ANTIGO NEI CRIANOS)	-	-	30	34	-	-	31	20	-	-	-	-	115
61. NEI INGLESES	-	-	24	58	14	20	20	-	13	-	-	-	149
62. NEI JOÃO MACHADO	-	-	-	-	42	-	10	-	17	-	-	-	69
63. NEI JUDITE FERNANDES DE LIMA	-	-	100	44	-	31	42	12	23	-	-	-	252
64. NEI LUIZ PAULO (ANTIGO NEI ARANHAS)	-	20	20	54	-	16	16	-	-	-	-	-	126

Continuação

65. NEI MARIA SALOMÉDOS SANTOS	-	-	36	124	20	-	16	16	-	-	-	-	212
66. NEI NAGIB JABOR	-	20	62	48	-	29	19	36	-	-	-	45	259
67. NEI ORISVALDINA SILVA	-	20	20	20	50	40	40	-	-	-	12	-	202
68. NEI PÂNTANO SUL	-	-	13	21	13	-	-	-	-	-	-	-	47
69. NEI DORALICE MARIA DIAS (ESTA DENOMINAÇÃO SUBSTITUI A DENOMINAÇÃO ANTERIOR: NEI PONTA DO MORRO)	-	-	40	20	-	20	27	13	19	52	34	-	225
70. NEI PRAIA DOS INGLESES (FUNCIONA NAS ANTIGAS INSTALAÇÕES DA E. B. GENTIL MATIAS DA SILVA)	-	-	-	-	-	-	-	-	20	32	-	-	52
71. NEI RAUL FRANCISCO DE LISBOA	-	-	52	-	-	25	-	-	-	-	-	-	77
72. NEI SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	-	36	80	84	39	-	-	-	30	30	-	-	299
73. NEI SÃO JOÃO BATISTA	-	-	42	28	50	68	37	23	12	12	-	-	272
74. NEI TAPERA	-	-	49	32	34	22	30	36	28	20	-	-	251
75. NEI VINC COSTA DENTRO	-	30	70	73	26	-	-	-	-	-	-	-	199
76. NEI VINC PRAIA DO FORTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
77. NEI VINC JURERÉ	-	-	-	56	25	92	-	20	20	-	-	-	213
78. NEI VINC MORRO HORÁCIO	-	48	24	44	90	92	16	16	20	-	-	-	350
79. NEI VINC COSTA DA LAGOA	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-	-	36
80. NEI VINC RETIRO DA LAGOA	-	-	60	50	80	-	-	-	-	-	-	-	190
81. NEI VINCULADO ANÍSIO TEXEIRA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
82. NEI VINC JOSÉ AMARO CORDEIRO	-	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
83. NEI VINC VARGEM GRANDE	-	-	146	30	20	-	-	-	-	-	-	-	196
46. CRECHE STA TEREZINHA DO MENINO JESUS (INCORPORADA PELA CRECHE CELSO RAMOS)	-	-	32	34	10	40	-	-	-	-	-	-	106

Continua

Conclusão

MUNICIPALIZA DA EM 2012)													
47. CRECHE MUQUÊM (NCORPORADA PELA CRECHE LAUSIMAR MARIA LAUS)	-	-	48	32	-	-	-	-	-	-	-	-	80
49. E. B. ACÁCIO GARIBALDI SÃO THIAGO (FUNCIONAVA O ANTIGO NEI VINCULADO BARRA DA LAGOA. INCORPORADO AO NEI COLÔNIA Z 11)	-	-	44	64	-	20	9 2	92	18	-	-	-	330
50. E. B. ADOTIVA LIBERATO VALENTIM (ONDE FUNCIONAM ATUALMENTE AS INSTALAÇÕES DO NEI COSTEIRA)	-	56	72	52	-	68	-	-	-	-	-	-	248
51. NEI SERRINHA (EXTINTO)	-	-	34	24	-	-	-	-	-	-	-	-	58
52. E. D. PRAIA DE FORA (ATUALMENTE NEI VINCULADO PRAIA DO FORTE)	1 2	20	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	60
TOTAL POR ANO	2 4	558	2.8 44	3.4 39	2.57 2	1.6 08	1. 2 6 4	1.32 6	1.3 82	565	269	45	15. 667

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Sigepe.

ANEXO O - Formação nas instituições conveniadas

Formação nas Instituições Conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação

Instituições	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	total
AEBAS - Assoc. Evag. Benef. Assistência Social (extinta)	-	-	14	24	-	-	-	-	-	-	-	-	38
AFLOV - Assoc. Florianopolita na de Voluntários	-	-	-	180	-	-	-	-	-	-	-	-	180
APAM - Morro das Pedras (municipalizada)	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	12
Associação Conselho Comunitário da Colônia	-	-	-	21	95	-	-	-	-	-	-	-	116
CEI Ebenezer - A casa do povo	-	-	-	-	-	44	41	-	-	-	-	-	85
CEI Canto da Ilha (municipalizada)	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
CEI Recanto da Barra (municipalizada)	-	-	-	-	40	-	16	-	-	-	-	-	56
Centro de Educação Infantil Girassol	-	-	12	20	20	-	26	-	-	-	-	-	78
CEUGULA - Centro Espírita da Estrela Guia (Atualmente Filhos - Filantropia Hildo Luiz de Souza)	-	-	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	16
Conselho Comunitário de Coqueiros (extinta)	-	-	12	12	-	-	-	-	-	-	-	-	24
Creche Crescer - Cons. Comun. da Costeira do Pirajubaé	-	-	44	10	-	-	-	-	-	-	-	-	54
Creche do Duduco (extinta)	-	-	-	24	-	8	-	40	-	-	-	-	72

Continua

Conclusão

Creche Irmão Delmiro-Grupo Escola Irmão Delmiro (extinta)	-	-	-	48	18	40	30	72	-	24	-	-	232
Creche Mont Serrat - Soc. da Divina	-	-	32	62	60	-	-	80	-	-	-	-	234
Creche Nossa Senhora da Boa Viagem	-	-	-	48	49	-	-	-	-	-	-	-	97
Creche São Francisco de Assis	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
Lar Fabiano de Cristo	-	-	-	20	12	10	-	-	-	35	-	-	77
Lar Recanto do Carinho	-	-	-	-	-	10	-	-	18	-	-	-	28
SEEDE - Seara Espírita Entrepósito da Fé	-	-	-	-	12	44	-	-	-	-	-	-	36
SERTE - Soc. Espírita de Recuperação, Trabalho e Educação	-	-	-	10	27	-	-	-	-	-	-	-	37
Sociedade Alfa Gente	-	-	32	128	100	89	40	64	50	-	-	-	503
Total	30	-	158	619	449	245	153	256	68	59	-	-	17

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Sigepe.

ANEXO P - Portaria N° 62/05



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA N° 62/05

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições resolve **normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas.**

- Art. 1º** A expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino, será atribuição exclusiva da Coordenadoria de Eventos.
- Art. 2º** Entende-se por evento as diversas modalidades de formação continuada, tais como: Cursos, Treinamentos, Fóruns, Congressos, Seminários, Simpósios Encontros, Jornadas e Oficinas.
- Art. 3º** Atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente de trabalho (conselhos de classe, reuniões administrativas, pedagógicas e outras), não são consideradas eventos para fins específicos de certificação.
- Art. 4º** Serão expedidos e registrados os certificados autorizados pelos Diretores de Departamento e/ou Secretário Municipal de Educação, com carga horária mínima de 8 (oito) horas.
- Art. 5º** Os participantes receberão os certificados de acordo com a frequência obtida, sendo que a ausência, mesmo que justificada, não poderá ser considerada como carga horária participada.
- Art. 6º** A emissão e registro de certificados dos eventos promovidos pelas unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino dar-se-á mediante envio do projeto,

anteriormente à data de início do mesmo, ao respectivo Departamento de Educação, para análise e parecer.

Parágrafo único: A autorização para expedição e registro de certificados deverá ser encaminhada à Coordenadoria de Eventos, anteriormente a data de início do evento, para que o(s) coordenador(es) / organizador(es) receba(m) as orientações acerca dos procedimentos básicos de: controle de frequência, identificação dos palestrantes, conteúdo programático, cronograma e carga horária.

Art. 7º Para cada evento deverá ser designado um coordenador / organizador, que será o responsável pelo Controle de Frequência e demais atribuições inerentes à função.

Art. 8º Integram esta portaria os Anexos: I – Identificação do Evento; II – Controle de Frequência.

Art. 9º Cabe à Coordenadoria de Eventos baixar normas complementares objetivando otimizar os processos de expedição e registro de certificados.

Florianópolis, 10 de Agosto de 2005

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

Fonte:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.44.17.8def32aeaf3997452a974188146d4eff.PDF
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.44.17.8def32aeaf3997452a974188146d4eff.PDF

ANEXO Q - Quantidade de instrumentos de avaliação da formação de 2012 por unidade educativa

Número de avaliações da formação realizada no ano de 2012 por unidade educativa

Unidades Educativas	Temas de formação							Total
	Linguagem Visual	Relações Culturais e Sociais	Linguagem oral e escrita	Relações com a Natureza	Brincadeira	Linguagem Sonoro Corporal	Matemática	
<i>CRECHE ABRAÃO</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE ALMTE LUCAS BOITEUX</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE ALTINO D. CABRAL</i>	-	1	-	1	-	-	-	2
<i>CRECHE ANJO DA GUARDA</i>	2	1	1	2	3	2	1	12
<i>CRECHE ANNA SPYRIOS DIMATTOS</i>	1	2	1	-	1	1	1	7
<i>CRECHE APAM M. PEDRAS</i>	1	-	-	1	-	-	-	2
<i>CRECHE BEM-TE-VI</i>	2	1	-	-	-	3	-	6
<i>CRECHE CAETANA M. DIAS</i>	-	-	1	-	-	-	1	2
<i>CRECHE CARLOS H. P. CORREA</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE CELSO PAMPLONA</i>	2	2	3	2	-	-	-	9
<i>CRECHE CELSO RAMOS</i>	1	1	1	2	2	-	3	10
<i>CRECHE CHICO MENDES</i>	1	1	1	2	1	1	1	8
<i>CRECHE CRISTO REDENTOR</i>	-	1	2	1	2	-	1	7
<i>CRECHE DIAMANTINA B. DA CONCEIÇÃO</i>	1	2	3	2	1	4	2	15
<i>CRECHE DONA COTA</i>	2	2	2	2	2	2	2	14
<i>CRECHE</i>	5	1	1	6	5	2	3	23

Continua

<i>DORALICE T. BASTOS</i>								
<i>CRECHE FERMÍNIO F. VIEIRA</i>	1	1	-	-	1	-	-	3
<i>CRECHE FRANCISCA IDALINA LOPES</i>	-	-	-	-	-	1	-	1
<i>CRECHE FRANKLIN CASCAES</i>	-	-	-	2	1	-	-	3
<i>CRECHE HERMENEGILDA C JACQUES</i>	3	1	3	1	3	2	4	17
<i>CRECHE IDALINA OCHOA</i>	4	1	5	3	5	6	2	26
<i>CRECHE ILHA CONTINENTE</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE INGLESES</i>	3	1	2	3	2	3	3	17
<i>CRECHE IRMÃ SCHEILA</i>	1	2	-	4	2	2	-	11
<i>CRECHE IRMÃO CELSO</i>	1	1	-	-	-	-	-	2
<i>CRECHE JARDIM ATLÂNTICO</i>	-	1	3	7	1	1	-	13
<i>CRECHE JOAQUINA M PERES</i>	-	-	-	1	-	-	-	1
<i>CRECHE JOEL ROGÉRIO DE FREITAS</i>	-	-	1	1	1	3	3	9
<i>CRECHE JULIA M. RODRIGUES</i>	1	1	1	1	1	1	1	7
<i>CRECHE LAUSIMAR M. LAUS</i>	2	1	1	1	2	2	2	11
<i>CRECHE MACHADO ASSIS</i>	2	2	4	7	2	1	1	19
<i>CRECHE MARCELINO B. DUTRA</i>	2	2	1	2	2	-	-	9
<i>CRECHE MARIA BARREIROS</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE MARIA</i>	-	1	-	-	1	1	-	3

Continuação

<i>NAIRDA SILVA</i>								
<i>CRECHE MATHEUS DE BARROS</i>	1	1	1	1	1	1	3	9
<i>CRECHE MONSENHOR F. HOBOLD</i>	2	4	1	1	4	3	2	17
<i>CRECHE MONTEIRO LOBATO</i>	4	2	2	2	4	1	1	16
<i>CRECHE MORRO QUEIMADA</i>	2	1	-	1	2	2	1	9
<i>CRECHE MORRO DO MOCOTÓ</i>	-	2	2	2	2	1	1	10
<i>CRECHE N. SRA. APARECIDA</i>	1	-	-	-	-	-	1	2
<i>CRECHE N. SRA LOURDES</i>	-	-	-	1	2	2	-	5
<i>CRECHE ORLANDINA CORDEIRO</i>	1	-	1	5	1	2	3	13
<i>CRECHE PROFESSORA ELIZABETH NUNES ANDERLE</i>	1	1	1	1	1		1	6
<i>CRECHE PROF PAULO MICHELS</i>	-	1	-	-	1	1	1	4
<i>CRECHE POETA CRUZ E SOUSA</i>	-	-	-	-	-	-	1	1
<i>CRECHE ROSA MARIA PIRES</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>CRECHE STELLA MARIS C. CARNEIRO</i>	1	2	2	2	1	1	1	10
<i>CRECHE VICENTINA M. DA COSTA LAURINDO</i>	3	2	1	1	1	3	4	15
<i>CRECHE VILA CACHOEIRA</i>	1	-	2	1	1	2	-	7
<i>CRECHE VILA UNIÃO</i>	2	2	2	3	1	1	2	13
<i>CRECHE WALDEMAR J DA</i>	2	1	4	3	2	1	2	15

Continua

<i>SILVA FILHO</i>								
<i>NEI ARMAÇÃO</i>	-	5	2	5	4	2	2	20
<i>NEI BARREIRA DO JANGA</i>	1	-	-	2	1	-	-	4
<i>NEI CAIEIRA DA B. DO SUL</i>			2	-	1			3
<i>NEI CAMPECHE</i>	1	1	1	-	2	1	2	8
<i>NEI CANTO LAGOA</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI COLONIA Z - 11</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI COQUEIROS</i>	-	2	-	-	1	-	1	4
<i>NEI COSTEIRA</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI DORALICE MARIA DIAS</i>	1	2	-	-	1	1	-	5
<i>NEI Dra. ZILDA ARNS NEUMANN</i>	2	2	2	1	1	2	2	12
<i>NEI INGLESES</i>	1	2	2	2	2	2	1	12
<i>NEI JOÃO MACHADO DA SILVA</i>	2	1	2	2	3	1	1	12
<i>NEI JUDITE FERNANDES DE LIMA</i>	-	1	-	1	2	2	1	7
<i>NEI LUIZ PAULO DA SILVA</i>	3	2	1	2	1	1	1	11
<i>NEI MARIA SALOMÉ DOS SANTOS</i>	2	2	1	3	1	1	-	10
<i>NEI Prefeito NAGIB JABOR</i>	9	3	3	4	3	2	2	25
<i>NEI ORISVALDINA SILVA</i>	2	2	1	1	1	1	2	10
<i>NEI PÂNTANO SUL</i>	-	-	-	1	-	-	-	1
<i>NEI PRAIA DOS INGLESES</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI RAUL FRANCISCO DE LISBOA</i>	2	1	-	3	1	1	-	8
<i>NEI SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA</i>	-	-	1	2	1	-	-	4
<i>NEI SÃO JOÃO BATISTA</i>	5	1	2	2	2	1*	-	13

Conclusão

<i>NEI TAPERA</i>	-	1	2	3	3	2	1	12
<i>NEI VINC. COSTA DENTRO</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI VINC. PRAIA DO FORTE</i>	-	-	-	-	1	-	-	1
<i>NEI VINC. JURERÊ</i>	1	1	-	-	1	1	-	4
<i>NEI VINC MORRO HORÁCIO</i>	-	-	-	-	1	1	-	2
<i>NEI VINC. COSTA DA LAGOA</i>	-	1	1	1	1		1	5
<i>NEI VINC. RETIRO DA LAGOA</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI VINC. ANÍSIO TEXEIRA</i>	-	-	3	-	-	-	-	3
<i>NEI VINC. JOSÉ AMARO CORDEIRO</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>NEI VINC. VARGEM GRANDE</i>	-	1	-	-	-	-	-	1
Sem identificação	1	5	5	1		2	4	15
Total	92	85	82	114	100	84	76	633

Fonte: Elaborado pela autora.