

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CRUZ ALTA - RS**

Monografia de Conclusão de Curso de Especialização

Graciela da Silva Salgado

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CRUZ ALTA - RS**

Graciela da Silva Salgado

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Especialização *Latu-Sensu* em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Docência na Educação Infantil

Orientadora: Prof^ª. Dra. Liliane Madruga Prestes

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação
Especialização *Lato-Sensu* em Docência na Educação Infantil**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CRUZ ALTA - RS**

Elaborada por
Graciela da Silva Salgado

Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Docência para Educação Infantil

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliane Madruga Prestes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Monique Robain Montano, Es. (UFSM)

Eulália Beschorner Marin, Me. (UFSM)

Santa Maria, agosto de 2016.

*Dedico este estudo à minha mãe que me ensinou com seus
atos, dia a dia que a satisfação profissional
se conquista sendo responsável;
Ao meu pai (in memoriam) que sempre, mesmo de longe,
confiou a mim o orgulho de ter uma filha professora
- Pai, amor eterno!
À minha irmã, sobrinhas e cunhado pelo apoio;
Ao meu marido e filha, pessoas que me ensinam a ar
respeitar aquilo que há de mais cor
e excelente nas p*

Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças.
KRAMER,2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade do estudo e das experiências;

À minha orientadora Liliane Madruga Prestes que com paciência e humildade conduziu esta escrita.

Às professoras do Curso de Especialização em Docência para a Educação Infantil que com seus conhecimentos elevaram os nossos;

Em especial às minhas colegas de escola que me ajudaram com suas reflexões, concepções e contribuições a construir este trabalho;

Às muitas crianças que já passaram por minhas mãos ao longo desses anos de educação infantil e com sorrisos, brincadeiras e travessuras me levaram a querer saber mais sobre o mundo da infância e da complexa maravilha que é atrever-se a ser professor de crianças pequenas.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Docência na Educação Infantil
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CRUZ ALTA - RS

AUTORA: Graciela da Silva Salgado
ORIENTADORA: LILIANE MADRUGA PRESTES

Data e Local da Defesa:
Santa Maria, 24 de setembro

Esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado em 2014/2016, o qual teve como objetivo formar, em nível de especialização, professores, coordenadores, diretores de creche que integram as equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, bem como, atender as demandas de formação profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR). O foco do estudo foi investigar quais as concepções e práticas acerca da docência na Educação Infantil que embasam a formação continuada, em particular, a partir da escuta de docentes e das experiências realizadas no contexto de uma escola do município de Cruz Alta – RS. Ao propor a análise, em particular, das políticas públicas para a formação docente em serviço no contexto da Educação Infantil, busquei subsídios nas pesquisas realizadas por Campos (2009), Kramer (1994, 2003, 2007), Oliveira (2012), entre outros. Quanto a metodologia adotada, foi de cunho qualitativo, incluindo a participação de sete (07) educadoras que atuam no contexto pesquisado. Num primeiro momento, as participantes foram entrevistadas individualmente e, posteriormente, integraram um grupo focal, com o qual foram realizados cinco encontros um (01) por mês de maio a agosto com duração de 01(uma hora) cada. No decorrer dos encontros, através da escuta das docentes busquei investigar as concepções que pautam as ações pedagógicas, em particular, no que tange aos espaços de formação continuada em serviço. A partir da articulação dos dados produzidos a partir da escuta das docentes com os estudos realizados no decorrer do Curso apresento as reflexões realizadas visando apontar subsídios para o aprimoramento/redimensionamento da formação continuada em serviço no contexto pesquisado.

Palavras – chave: Docência, Formação continuada em serviço, Educação Infantil.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Docência na Educação Infantil
Universidade Federal de Santa Maria

This research was developed during the course of Specialization in Teaching in Child Education, offered in 2014/2016, which had the objective of forming, at the level of specialization, teachers, coordinators, day care directors that integrate the children's education teams of the networks Public education, as well as to meet the vocational training demands of early childhood education spelled out in the Articulated Actions Plans (RAPs). The focus of the study was to investigate the conceptions and practices about teaching in Early Childhood Education that support continuing education, in particular, through the listening of teachers and the experiences carried out in the context of a school in the municipality of Cruz Alta - RS. In proposing the analysis, in particular, of the public policies for in-service teacher training in the context of Early Childhood Education, I looked for subsidies in the research conducted by Campos (2009), Kramer (1994, 2003, 2007), Oliveira . Regarding the methodology adopted, it was qualitative, including the participation of seven (07) educators who work in the context researched. At first, the participants were individually interviewed and later joined a focus group, with which five meetings were held one (01) per month from May to August, lasting one (1) hour each. In the course of the meetings, through the listening of the teachers I sought to investigate the conceptions that guide the pedagogical actions, in particular, regarding the spaces of continued formation in service. Based on the articulation of the data produced from the teachers' listening with the studies carried out during the course, I present the reflections made in order to point out subsidies for the improvement / resizing of the continuing education in service in the researched context.

Keywords: Teaching, Continuing education in service, Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Atendimento da Educação Infantil no contexto de Cruz Alta com relação as metas do PNE..... | 15 |
| Tabela 2 -Percentual de atendimento de demandas na Educação Infantil conforme metas do PNE e do relatório do TCE/RS | 15 |
| Tabela 3 - Caracterização das participantes da pesquisa..... | 29 |
| Tabela 4 – Panorama geral de formação inicial e continuada dos docentes da educação infantil da Rede de Cruz Alta..... | 30 |
| Tabela 5 – Dados referentes ao corpo docente da escola pesquisada..... | 30 |
| Tabela 6 – Dados dos docentes do Berçário – crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos..... | 31 |
| Tabela 7 – Dados dos docentes do Maternal I – crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos..... | 31 |
| Tabela 8 – Dados dos docentes do Maternal II – crianças de 03 (três) a 04 (quatro) anos ... | 31 |
| Tabela 9 -Dados dos docentes da pré-escola nível 1 – crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos..... | 31 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores |
| Proinfância | Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil |
| TCE | Tribunal de Contas do Estado |
| UFMS | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNICRUZ | Universidade de Cruz Alta |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. MOTIVAÇÕES E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA | 12 |
| 1.2. Contextualizando o estudo – a oferta da Educação Infantil no contexto municipal de Cruz Alta – RS | 14 |
| 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 18 |
| 3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DO ESTUDO..... | 20 |
| 4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO PESQUISADO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS | 26 |
| 4.1. Formação continuada no contexto pesquisado: reflexões a partir dos sujeito | 26 |
| 4.2. Reflexões e desafios acerca da formação em serviço a partir da escuta de docentes que atuam no contexto pesquisado..... | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| REFERÊNCIAS | 43 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado em 2014/2016, o qual teve como objetivo formar, em nível de especialização, professores, coordenadores, diretores de creche que integram as equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, bem como, atender as demandas de formação profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR).

O foco do estudo foi investigar quais as concepções e práticas acerca da docência na Educação Infantil que embasam a formação continuada, em particular, a partir da escuta de docentes e das experiências realizadas no contexto de uma escola do município de Cruz Alta – RS. Para tanto, a escola, foco do estudo, integra a Rede Municipal de Educação Infantil de Cruz Alta – RS.

Quanto à metodologia constou de pesquisa qualitativa, a qual contou com a realização de entrevistas individuais e grupo focal contando com a participação de sete (07) educadoras que atuam no contexto de uma escola municipal da rede pública. No decorrer dos encontros, através da escuta das docentes busquei investigar as concepções que pautam as ações pedagógicas, em particular, no que tange aos espaços de formação continuada em serviço.

O texto está organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro aborda as motivações da escolha da temática e os objetivos do estudo bem como uma breve descrição quanto a situação atual da educação infantil no município e na escola, foco do estudo. Na sequência, o segundo capítulo descreve os percursos metodológicos da pesquisa. Já o capítulo terceiro consta de uma breve revisão de literatura e o quarto consta da articulação de tais estudos com os dados produzidos a partir da escuta de profissionais que atuam na educação infantil, no contexto pesquisado.

A partir da articulação dos dados produzidos e da escuta das docentes com os estudos realizados no decorrer do Curso apresento as reflexões realizadas visando apontar subsídios para o aprimoramento/redimensionamento da formação continuada em serviço no contexto pesquisado.

1. MOTIVAÇÕES E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O presente estudo busca investigar quais as concepções e práticas acerca da docência na Educação Infantil que embasam a formação continuada, em particular, a partir da escuta de docentes e das experiências realizadas no contexto de uma escola do município de Cruz Alta – RS. Para tanto, a escola, foco do estudo, integra a Rede Municipal de Educação Infantil de Cruz Alta – RS.

Ao focar os processos de formação continuada parto de minha própria experiência enquanto docente, pois iniciei há cerca de 16 anos após ter concluído o Ensino Médio na modalidade Normal. No decorrer de minha trajetória profissional, tanto na formação inicial quanto continuada tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos acerca da docência, incluindo a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2006. Todavia, apesar da relevância dos estudos realizados em tais espaços formativos, principalmente na formação continuada, sentia a carência e/ou necessidade da ampliação na abordagem de temáticas relacionadas às especificidades da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Enquanto educadora, desde o ano de 2013, faço parte da equipe de professoras da escola no qual desenvolvi este estudo. Até então, durante dois anos atuei na equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação e pude acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das escolas de educação infantil. Tal experiência despertou-me o desejo de aprofundar meus estudos, em particular, enfocando as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas no âmbito das escolas, em particular, a partir das minhas próprias vivências e da escuta de colegas.

Dito isso, busquei ampliar meus conhecimentos adquiridos a partir da graduação em Pedagogia e no ano de 2014 iniciei meus estudos no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria em Ijuí – RS. As leituras, estudos e debates realizados no decorrer dos encontros formativos possibilitaram aguçar ainda mais minha curiosidade e desejo de ampliar e aprimorar meus conhecimentos e minha prática enquanto professora atuando na Educação Infantil. Tal inquietude e curiosidade foram ainda mais estimuladas no decorrer do curso de Especialização e reforçando as ideias preconizadas por Paulo Freire (1996 p. 33), o qual ressalta que enquanto professores urge compreendermos que sem a curiosidade que nos move, inquieta e nos insere na busca, não aprendemos nem ensinamos. Ao escolher tal referencial teórico para introduzir o debate em torno da formação continuada na/e para a Educação Infantil parto do entendimento que tais

aprendizagens são múltiplas e fundamentam-se ao serem compartilhadas com os colegas docentes e principalmente com as crianças consideradas enquanto sujeitos.

Tal entendimento preconizado por Freire (1996) é ressaltado nos estudos realizados por Julia Formosinho (2007, p.18), a qual denomina de pedagogia da participação, definida como uma ruptura com a pedagogia da transmissão, o que implica um compromisso com a reconstrução e a esperança. Em seus estudos destaca:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que constituem como seres histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação. (FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Parto de tais pressupostos teóricos enfocados no decorrer do Curso de Especialização articulando-os com a análise e reflexão das práticas de formação continuada, as quais têm sido desenvolvidas no contexto no qual atuo enquanto docente. Entre tais estudiosos/as cito a pesquisadora Zilma Oliveira (2002, p.205) que chama a atenção para a relevância de considerarmos as especificidades das infâncias e da Educação Infantil no âmbito da formação inicial bem como continuada. Segundo a autora, isso implica compreendermos que em tais espaços formativos é preciso considerar que:

[...] O professor de educação infantil deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva de formação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo que é constituído na creche e pré-escola. Desse profissional, exige-se investimento emocional, conhecimento técnico – pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 30-31).

Na sequência de suas análises, a autora acima menciona e tece críticas aos espaços de formação continuada, em especial, evidenciando que muitos de nossos professores apreendem apenas superficialmente o universo simbólico infantil. Diante dessa constatação, a autora enfatiza que é imprescindível repensar os espaços formativos, em particular, em relação a formação continuada ofertada nos diferentes contextos da Educação Infantil. Tal entendimento também é ressaltado por Ferrari (2012, p.49) que ao abordar a profissionalização dos/as educadores/ na Educação Infantil enfatiza que:

[...] é construída ao longo do tempo. Deve ser cultivada, promovida e apoiada no interior do grupo que trabalha naquela realidade, por meio de ocasiões que envolvam todos aqueles que, em diversos níveis, estão envolvidos com a creche. O profissional, de fato, não é somente aquele que age em um determinado contexto, não é somente aquele que atua que supre uma urgência. É também e, sobretudo, aquele que reflete sobre a sua ação, que se confronta com os demais em relação à sua ação, que sabe conjugar reflexão sobre ação e a prática e a intervenção imediata.

Diante de tal realidade, a presente pesquisa busca problematizar: Como tem sido potencializados os espaços de formação continuada no contexto pesquisado?

Logo, o foco deste estudo é promover a escuta do professor de educação infantil, a fim de compreender o que fala em seu interior quanto ao sentimento de pertencimento a classe do magistério enquanto profissional da etapa da vida humana em que se tem tanto a aprender.

A seguir, apresento um breve relato dos percursos metodológicos trilhados no decorrer do presente estudo.

1.2 Contextualizando a oferta da Educação Infantil na rede municipal de Cruz Alta – RS

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Cruz Alta. Tal município fica localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e sua população é de 63.773 (sessenta e três mil setecentos e setenta e seis) habitantes conforme dados do Censo Demográfico (IBGE, 2015)¹.

Para atender a demanda na Educação Infantil, a rede municipal de educação de Cruz Alta – RS é composta por 22 (vinte e duas) escolas públicas de Educação Infantil e conta com um quadro de pessoal² composto por: Professor de educação infantil com 130 vagas criadas e 04 ocupadas e Agente de educação infantil com 45 vagas criadas e 36 vagas ocupadas.

O monitoramento do atendimento da demanda no âmbito da Educação Infantil nos municípios têm sido uma das estratégias utilizadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul – TCE/RS³ visando acompanhar, fomentar e divulgar a aplicação de recursos nesta etapa. Os parâmetros de referência utilizado consideram os dados do Censo Escolar articulados com as metas do Plano Nacional de Educação com o intuito de acompanhar a

1 Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=43&codmun=430610&idtema=117&codv=V14&search=rio-grande-do-sul|cruz-alta|sintese-das-informacoes-2012>

2 Disponível em <https://cruzalta.atende.net/?pg=transparencia#!/grupo/4/item/3/tipo/1> acessado em julho/2016

3 Disponível em <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/indicadores/educacao> acessado em julho/2016

oferta de vagas para o atendimento da Emenda Constitucional nº 459/2009 que define a ampliação da obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica para as crianças a partir dos quatro (04) anos de idade até os dezessete anos. Com base em tais dados, constata-se que o município de Cruz Alta ocupa o 209ª lugar na ordem dos municípios que atendem parcialmente tal demanda.

| População | | | Alunos matriculados | | | Taxa de atendimento (alunos e população) | | | Vagas a serem criadas | |
|-----------|-------|-------|---------------------|-------|-------|--|--------|--------|-----------------------|-----|
| 3.172 | 1.565 | 4.737 | 1.005 | 1.109 | 2.114 | 31,69% | 70,87% | 44,63% | 581 | 456 |

Tabela 1: Atendimento da educação infantil no contexto de Cruz Alta com relação as metas do PNE. (Fonte: Portal Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul).

Conforme os dados do Relatório Anual do TCE/RS, o Município apresenta os seguintes resultados quanto ao atendimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do 5º Plano Estadual do Rio Grande do Sul (PEE).

| Percentual de Matrículas | | | | |
|--------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|
| Creche | | Pré - escola | | Educação Infantil |
| Meta PNE | Meta RS | Meta PNE | Meta RS | Meta RS |
| 50,00% | 32,53% | 100% | 72,52% | 46,10 |
| Cruz Alta | Cruz Alta | Cruz Alta | Cruz Alta | Cruz Alta |
| 45,46% | 45,46% | 85,24% | 85,24 | 58,60% |

Tabela 2: Percentual de atendimento de demandas na Educação Infantil conforme metas do 6º PNE e do Relatório do TCE/RS. (Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul).

Visando ampliar tal oferta, o Município aderiu ao Programa Federal Proinfância, o qual foi instituído pelo governo federal pela 7ª Resolução nº 06, de 24 de abril de 2007 como parte das ações do 8º Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O objetivo principal do Proinfância é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. Para tanto, mediante uma parceria entre os governos federal

4 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

5 Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp>

6 Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

7 Disponível em <http://www.fnede.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-perguntas-frequentes>

8 Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>

e estadual são construídas escolas para o atendimento na Educação Infantil em diferentes municípios brasileiros sendo que Cruz Alta foi contemplada com três Unidades. Todavia, no momento, apesar da estrutura física do primeiro prédio ter sido concluída em 2015, até o momento a escola ainda não está em funcionamento. As outras duas estão em fase de terraplanagem.

No município de Cruz Alta a adesão ao ⁹PARFOR feita em 2007 e o convênio da Prefeitura Municipal com a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) deu início ao processo de formação específica aos profissionais que trabalhavam nas escolas de educação infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de qualificar a oferta bem como atender as atuais prerrogativas legais, incluindo o artigo 62 da ¹⁰Lei nº 9394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.12)

No âmbito das políticas públicas, a LEI nº 9.394/9 consolidou uma quebra de paradigmas no âmbito da Educação Infantil contribuindo de forma significativa na superação do caráter assistencialista ao defini-la como a primeira etapa da Educação Básica. Todavia, na prática tais mudanças ocorrem de forma gradativa e bastante lenta, ou seja, a busca da consolidação da identidade da educação infantil e suas especificidades, o que inclui a exigência de formação inicial e continuada dos docentes. Apesar do art. nº 62 da referida Lei prever a contratação de professores, via concurso público, com formação pedagógica, na prática ainda há muito a ser efetivado.

Em termos de formação profissional, foi somente a partir do ano de 2014 que a revisão do quadro de pessoal do município aprovou a transição de Educadores Infantis para Professores de Educação Infantil, representando um avanço em termos de valorização e remuneração para os profissionais de tal etapa. Entretanto, os estudos realizados por Oliveira (2010) ressaltam que a transformação das práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil implica repensar os espaços de formação. No que se refere a formação continuada dos profissionais que já atuam neste espaço, a autora destaca que,

⁹ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>

[...] O dinamismo hoje presente na área de Educação infantil, ao mesmo tempo em que em criados esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. Em parte, a presença desses modelos é devida à longa tradição assistencialista presente no processo de constituição da área de Educação Infantil, em particular em relação à creche, o que prejudicou a elaboração de modelos pedagógicos mais afinados com as formas de promoção do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Quanto ao aspecto pedagógico, no contexto pesquisado, foi somente em 2002 que o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução nº 07/2000, a qual regulamenta a oferta da educação infantil municipal. Na atualidade, tal normativa municipal encontra-se defasada, uma vez que no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 20/2009¹¹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No excerto abaixo, ao fazer referência a criação das propostas pedagógicas no contexto pesquisado, tal normativa municipal prevê o que segue:

V - As propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos, o diploma de Curso de Formação de professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outras das áreas de Ciências Humanas, Sociais, e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das Instituições de Educação infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo o Curso de Formação de professores. (Resolução nº 07/2002 CME Cruz Alta - RS).

Diante do exposto, o foco deste estudo será investigar como os profissionais participam e avaliam as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito de uma escola pública da rede municipal de Cruz Alta.

No próximo capítulo, apresento os percursos metodológicos do estudo.

11 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A escolha metodológica para a realização desta pesquisa pautou-se nos estudos realizados por Minayo (2001), segundo a qual:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21-22).

Dito isso, optei pela realização desta pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório e explicativo. Parti do entendimento de que tal abordagem metodológica possibilitou atender ao objetivo do estudo, o qual buscou como as educadoras no contexto de uma escola de educação infantil percebem e avaliam as ações desenvolvidas no âmbito da formação continuada em serviço. Para tanto, utilizei como estratégias metodológicas a realização de entrevista semiestruturada com 07 (sete) professoras e com a diretora da escola, as quais também participaram de um grupo focal. Ao todo foram realizados 05 (cinco) encontros ao longo de cinco meses com duração de 01 hora cada, os quais foram realizados no decorrer dos meses de abril/agosto nos períodos destinados pela escola para a realização da formação continuada em serviço.

Os caminhos metodológicos percorridos possibilitaram, no processo de escrita, alavancar uma gama de saberes e conhecimentos, atrelando os dados aos autores pesquisadores da área e intencionalmente procurar obter uma transversalidade com as histórias profissionais particulares de cada uma, a fim de enriquecer as análises dos eixos citados anteriormente.

Ao escolher como estratégia metodológica a realização de um grupo focal para promover a escuta das participantes, faço referência a pesquisa realizada por Kramer¹² (2004) no âmbito da investigação - dos professores e gestores da educação do Rio de Janeiro - que ao propor a escuta dos sujeitos enfatiza que:

O compromisso desta pesquisa, com as ciências humanas, é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas. Isso significa perceber as pessoas reconstituindo-se como sujeitos e, nesse processo, reconstituindo sua cultura e história, escutando o que não pode ser

expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora. Histórias de vida são consideradas memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro (p.498).

Ao propor tais estratégias de escuta e promoção de espaços para debate e reflexão do grupo, busquei investigar e problematizar algumas concepções que embasam as práticas pedagógicas das participantes. Ao realizar este exercício de escuta e ao mesmo tempo de problematização das falas compartilhado do entendimento de Kramer (2004) que em sua incansável pesquisa acerca dessa temática, descreve que no âmbito dos espaços formativos de formação continuada em serviço é preciso:

[...] Mexer, sacudir, ser puxada. Cobrar, acomodar-se, exigir, mudar. Querer mudar. Ser como criança. Voltar. Sacudir e mexer parecem se relacionar à mudanças nas práticas pedagógicas mais tênues, imperceptíveis, mas fortes. “Sacudir e amparar, ajudar”; “mexer, remexer e apoiar” são aspectos interessantes nesse contexto. Dão, inclusive, importantes lições, pois escapam de jargões comuns no ideário pedagógico, frequentemente marcado pelo discurso do novo como “novo conhecimento”, “nova concepção”, “novo olhar”. (kramer, 2004. p.512)

Identifico essa citação como explicativa aqui, porque as professoras dessa pesquisa também não citam que desejam novas descobertas e sim almejam a valorização dos seus saberes e a agregação de novos, a partir daquilo que elas possuem e podem usar como fonte para o diálogo que instiga, que esclarece, que descortina. Diante disso, a seguir pressupostos teóricos acerca da temática fundamentam o próximo capítulo.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DO ESTUDO

Pensar a formação docente no âmbito da Educação Infantil nos remete a refletir sobre, o que definimos enquanto tal Etapa? O que a caracteriza e que demandas evoca aos espaços formativos tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada?

Para iniciarmos tal debate, remeto as análises realizadas por Arroyo (2008), o qual ressalta que no contexto atual, a educação infantil e as infâncias com suas especificidades interrogam a Pedagogia e os espaços pedagógicos. Em suas análises, o autor problematiza como as infâncias com suas peculiaridades e as crianças enquanto sujeitos têm sido enfocados nos espaços formativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil. Salienta que, em geral, prevalecem concepções universais de infância e criança e ressalta que:

[...] essas críticas mais radicais a esse protótipo universal tocam na pedagogia que herdeira da modernidade pensa, age e classifica as infâncias tendo como referente o padrão de infância civilizada da modernidade ocidental. [...] o pensamento educacional internalizou esse padrão único de medida, classificação e hierarquização dos desiguais. Parece acreditar que as desigualdades de classe, raça, etnia, território se explicam pela desigual exposição às instituições educativas e ao caráter emancipatório da educação, uma crença que empobreceu o pensar e fazer educativos, empobreceu as políticas educativas, curriculares e, sobretudo, desqualificou a formação de professores. Tentativas não têm faltado de recuperar as virtualidades emancipatórias do pensar e fazer educativos, porém bloqueadas por um estatuto de infância civilizada, educada que se pensa único, universal, consequentemente fechado à alteridade, que silencia, ignora, desconstrói a diversidade (ARROYO, 2008, p. 139-140)

Dito isso, ao propor investigar as percepções de educadoras sobre os espaços de formação continuada, julgo pertinente iniciar a discussão problematizando quais as especificidades de tal etapa e quais as concepções de infâncias e criança que pautam as ações pedagógicas e, em particular, o âmbito das políticas públicas. No contexto brasileiro, os estudos realizados por Khulmann (2010) e Bujes (2001) convergem no entendimento que a infância tal a concebemos hoje é uma invenção moderna, ou seja, até então as concepções recorrentes era da criança como adulto em miniatura ou na perspectiva da infância enquanto etapa preparatória para a vida adulta, na perspectiva do por vir. Neste aspecto, Bujes (2001) enfatiza que:

[...] Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Nos últimos três

ou quatro séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada e ter o seu desenvolvimento previsto, como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência (de forma linear e progressiva). Uma série de transformações que estão ocorrendo hoje, nos modos de pensar a experiência humana, nos permite dizer que as descrições feitas pelos psicólogos, por exemplo, de como se dá o desenvolvimento humano, não mais são do que uma explicação entre tantas outras possíveis deste fenômeno. Portanto, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância pode variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo também (p. 17).

Ao propor a análise, em particular, das políticas públicas para a formação docente em serviço no contexto da Educação Infantil, além dos autores/as acima citados, busquei subsídios nas pesquisas realizadas por Campos (1994, 1999, 2006, 2009, 2014), Kramer (1994, 2004, 2006, 2007), Oliveira (2012, 2014), entre outros. Tais estudos evidenciam que até meados da década de 1990, a educação infantil caracterizou-se pela baixa escolaridade e/ou ausência de formação dos cuidadores, a inexistência de projetos pedagógicos e a comunicação deficitária das famílias como características do atendimento às infâncias. Cabe lembrar que até a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº9394/96), a educação infantil não era considerada como parte integrante da Educação Básica e, portanto, sua função era atrelada ao caráter assistencialista. Até então o foco era o atendimento das demandas de mães trabalhadoras que exigiam a oferta de espaços para o cuidado de seus/suas filhos/as durante suas jornadas de trabalho. Logo, os debates giravam em torno da ampliação da oferta suprimindo o enfoque pedagógico, tanto na destinação de recursos físicos quanto da formação de docentes para tal etapa.

No cenário acima descrito, cabe lembrar que, até então, prevalecia uma rede de atendimento vinculada às políticas de assistência social, a qual contava com instituições conveniadas (creches comunitárias) cujas mantenedoras eram, na maioria dos casos, vinculadas as Secretarias Municipais de Bem Estar Social e a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA)¹³. Esta última foi criada pelo Decreto Lei nº4.830 de 15/10/1942) e passou a ser vinculada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor que integrava o Ministério do Bem Estar do Menor. A LBA foi extinta em 1995 após denúncias de fraudes na distribuição de leite em pó e até então coordenava todas as ações e demandas na esfera da educação infantil, sendo presidida pelas damas de caridade em diversos municípios brasileiros.

Quanto aos profissionais, prevalecia a perspectiva da atuação atrelada aos cuidados básicos, uma vez que era esse o objetivo desses estabelecimentos, prover alimentação e

13 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14830.htm

cuidados higiênicos em jornadas diárias de dez a doze horas. Já os profissionais inseridos em classes pré-escolares, de quatro a seis anos na época, eram cedidos pelas mantenedoras estaduais ou municipais e desenvolviam o papel de professor de jardim de infância, porém essa realidade de trabalho não atendia a todas as localidades e muitas crianças dessa idade também ficaram a mercê de pessoas leigas que desempenhavam a tarefa de cuidadores. Essa discussão aparece claramente nos estudos realizados por Oliveira (2012), a qual destaca que:

O debate que acompanhou a discussão, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, de uma lei que orientasse a Educação Nacional impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, e preparou um contexto para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que colocou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. [...] desde a sua aprovação, houve expansão do número de pré-escolas e de creches, embora insuficiente para atender a demanda, e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério (p.30).

Tais estudos corroboram para o entendimento de que, apesar dos avanços na legislação educacional (entre as quais cito o ¹⁴Estatuto da Criança e do Adolescente -1990, a Lei das Diretrizes e Bases -1996 e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009) é necessário ações tais como a destinação de recursos para a qualificação da oferta. Isto inclui a garantia de investimentos em infraestrutura; programas voltados à formação inicial e continuada de docentes com vistas a consolidação da proposta pedagógica; a implementação de planos de carreira e valorização dos docentes que atuam nesta etapa. Ao analisar tais demandas, Campos (1999) ressalta que, apesar das prerrogativas legais, urge problematizarmos os paradigmas vigentes no que tange a docência em tal etapa. Segundo a autora, persiste uma classificação docente que é composta por três ordens hierárquicas sucessivas de qualificação, a saber:

[...] a professora [...] de 1ª a 4ª série, formada no curso normal secundário e, em anos mais recentes, no curso de pedagogia; com a mesma formação, a professora [...] de pré-escola. A segunda ordem, [...] constitui-se dos professores especialistas [...] lecionando disciplinas específicas [...] Mas temos aqui também uma terceira ordem a dos educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches [...] Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias [...] Atendem os filhos da pobreza [...]. (CAMPOS 1999, p. 135).

Ao analisar o contexto atual, Campos ¹⁵(2014) chama a atenção para fato de que nas últimas décadas (em particular, a partir da aprovação da LDB) a educação infantil brasileira apresentou uma expressiva expansão em termos quantitativos e expressa no aumento do número de matrículas e instituições públicas. Paralelamente, ampliaram-se os debates com maior visibilidade para os estudos e pesquisas acerca dos processos educativos e o desenvolvimento humano nesta etapa.

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas [...] CAMPOS (2009, p.170).

Os estudos realizados pela autora acima mencionada ressaltam que apesar da existência de instituições de educação infantil no Brasil anteriormente à década de 1990, foi somente no ano de 1996 que passou a ser reconhecida enquanto primeira etapa da Educação Básica através da Leiº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal inclusão alavancou as políticas públicas tanto em relação a construção de referenciais pedagógicas para tal Etapa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCNs) (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e também as ações no âmbito da formação inicial e continuada de docentes previstas nos artigos 61 e 62 da LDB conforme citados abaixo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

De acordo com tais prerrogativas legais, compete às instâncias federativas a realização de ações voltadas à formação inicial e continuada de docentes. Contudo, os estudos realizados

por Benachio e Placco (2012) destacam que a formação continuada surgiu e/ou foi consolidada no Brasil a partir da década de 1970, período em que a educação viu-se obrigada a responder às demandas da política desenvolvimentista vigente à época. Nesta mesma esteira de análise, Campos, Fullgraf e Wiggers¹⁶(2006) destacam que tal formação visava amenizar a situação informal dos trabalhadores das instituições que atendiam as crianças. Conforme as autoras, tais ações ocorriam de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas.

Ao analisar a terminologia utilizada para designar as ações voltadas à formação continuada, os estudos realizados por Benachio e Placco (2012) evidenciam o uso de várias denominações utilizadas por algum tempo como conceitos equivalentes, a saber:

[...] formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, capacitação (BORGES, 1998), aperfeiçoamento (PRADA, 1997), aprofundamento (FUSARI, 1997) educação continuada (MARIN, 1995). Sabe-se no entanto, que as diferentes nomenclaturas adotadas em programas de formação de professores expressam compreensões e representações diversas do trabalho de formação docente. (BENACHIO e PLACCO, 2012, p.61).

Na sequência de suas análises, as autoras defendem o uso da expressão formação continuada em serviço, partindo do entendimento de que a mesma:

[...] subjaz a percepção de que o professor não está pronto, vai se construindo. É o qualificativo continuado sinaliza que a formação não pode ser concebida senão como uma ação contínua, um processo, sem períodos prefixos para terminar (CHRISTOV, 2001), e tem como objetivo ajudar os profissionais a incorporar tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão e, assim, participar ativamente do mundo que os cerca (MARIN, 1995). Deve ser contínua porque a realidade em que o professor está inserido muda e o saber que ele constrói precisa ser revisto e ampliado sempre (BENACHIO e PLACCO, 2012, p.61).

Na atualidade, Barreto e Gatti (2009) ressaltam que apesar de presenciarmos avanços na formação continuada, estes ainda são modestos havendo a necessidade da ampliação nos investimentos bem como o aprimoramento das estratégias utilizadas, em especial, nas formações continuadas em serviço, as quais incluem:

[...] iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se afirmando como trocas entre pares, grupos de estudos e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (2009, p.200).

16 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005

No contexto atual, a formação continuada está pautada em quatro das vinte metas do Plano Nacional para Educação (PNE), o qual foi instituído para o decênio 2014-2024 através da Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. A meta 15 busca assegurar a todos os professores de Educação Básica a oferta de cursos de licenciatura na respectiva área de atuação. Já a meta 16 prevê que 50% dos professores da Educação Básica deverão obter formação em caráter de pós graduação até o final da vigência do referido Plano. Tais metas visam o cumprimento dos artigos 61 e 62 da LDB (Brasil, 1996) e, no caso específico da Educação Infantil, atender ao disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as quais definem que:

As creches e as pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais público ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p.4).

A formação em serviço vem como uma forma de promover discussões acerca daquilo que acontece diariamente na escola, promovendo o alargamento dos conceitos obtidos na formação inicial, bem como pondo em questão os acontecimentos diários e extraordinários que acontecem nas situações pedagógicas vivenciadas pelo corpo docente e discente. Tais pressupostos são enfatizados por Freire (1996, p.17) ao destacar que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Em suas análises, defende a ideia de que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Com base em tais preceitos, o foco deste estudo pautou-se nas seguintes questões: Como as educadoras do contexto pesquisado avaliam as ações desenvolvidas no âmbito da formação continuada em serviço? Como percebem tal espaço formativo? O que sugerem para redimensioná-lo e/ou aprimorá-lo?

A fim de contextualizar o estudo, no próximo capítulo, apresento um breve panorama da atual realidade do município pesquisado, bem como da escola a qual pertence os professores envolvidos na pesquisa.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CONTEXTO PESQUISADO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS

4.1. Contextualizando a escola pesquisada

A escola, foco deste estudo, integra a rede municipal de Cruz Alta e foi criada há duas décadas, estando situada num bairro distante do centro da cidade. A instituição está em funcionamento desde 14 de novembro de 1996 e à recebeu a denominação de Creche Leopoldina Krueel em homenagem a patronesse. No ano de 1997, passou a ser designada como Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Krueel. No ano de 2014, a pedido da família da patronesse, o nome passou à Escola Municipal de Educação Infantil Professora Leopoldina Krueel.

Conforme prevê o projeto pedagógico vigente, a escola adota como filosofia: “Educar, ensinar e preparar a criança para a vida, dessa forma, promover e incentivar o desejo de aprender, pois acreditamos que o aprendizado se dá de forma coletiva e lúdica” (Projeto Político Pedagógico, 2014).

Quanto à estrutura física interna, a escola conta com (04) quatro salas cujo espaço é bastante limitado, sendo que no ano de 2010, uma delas foi transformada em espaço lúdico pedagógico. Tal mudança ocorreu durante o período de formação de duas professoras (que hoje já não fazem mais parte do quadro docente) que à época cursavam Pedagogia e realizaram um projeto coordenado pela Universidade a qual estavam vinculadas. Atualmente o espaço está em desuso no qual há brinquedos que estão sucateados e sem condições de uso pelas crianças, o que decorre, em parte, da falta de um consenso e articulação pedagógica entre os profissionais que atuam na escola, pois não se chegou a um acordo de como usar o espaço para potencializar as experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças e adultos que integram o contexto escolar. Além das salas, a escola conta com dois sanitários infantis (masculino e feminino), um banheiro para os professores e funcionários, lavanderia, cozinha e refeitório. O hall de entrada é também o espaço ocupado pela diretora, no qual há é composto por um birô, uma cadeira e um armário.

No que se refere aos espaços externos, a instituição conta com um pátio amplo, no qual há uma pracinha em ótimo estado de conservação, inclusive tendo recebido recentemente a instalação de novos brinquedos, a saber, casinha com escorregador, balanços confeccionados com pneus, cavalinhos, argolas e barras. Em sua extensão possui um gramado, areia e algumas árvores frutíferas. A área frontal de escola conta com passeio

público pavimentado com pequenas áreas de grama.

Quanto ao público-alvo, as crianças que frequentam a escola são oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo (entre a extrema pobreza a renda de 2,5 salários mínimos mensais) e residem no próprio bairro da escola. Em geral, são filhos/as de trabalhadores urbanos como empregas domésticas, pedreiros, diaristas, catadores/recicladores e comerciários. No bairro, há um galpão de reciclagem que pertence ao Programa Profissão Catador que funciona em parceria entre a Prefeitura e a uma Universidade local.

Atualmente, a escola atende em torno de 60 (sessenta) crianças na faixa etária de zero a 4 (quatro) anos e onze (11) meses, distribuídas em quatro turmas com quinze (15) vagas em cada, devido ao tamanho das salas. As turmas são preenchidas no início do ano tendo como critério a faixa etária das crianças, sendo assim distribuídas: Berçário (0 a 2 anos); Maternal I (2 a 3 anos); Maternal II (3 a 4 anos) e Pré-escola I (4 a 5 anos). Cabe esclarecer que as crianças permanecem o ano todo na mesma turma, independentemente de ter trocado de faixa etária durante o período. Ao completarem cinco anos onze meses e vinte e nove dias até 31 de março são transferidas para a turma da pré-escola ofertada na escola municipal de Ensino Fundamental que há no bairro e que fica localizada em frente à escola de Educação Infantil. A escola de educação infantil não possui acessibilidade necessitando de adequações tanto em termos estruturais quanto pedagógicas e, no momento, não possui nenhuma criança deficiente matriculada.

O horário de funcionamento da Escola é das 7h30 min até as 17h30min, contemplando quarenta horas/semanais (40h/s) de atendimento e que foi definido em consonância com a carga horária dos docentes. A questão do horário dos professores é uma questão polêmica à parte, pois como não existem monitores a fim de cobrir os momentos de intervalo a exigência da mantenedora é que as oito (8) horas diárias sejam feitas de forma corrida, com a entrada de uma professora as 7h30min com saída às 15h30 enquanto a professora paralela entra as 9h30 e sai às 17h30, sem intervalo. Dentro desta carga horária de 10horas/dia de atendimento na escola, as professoras não possuem tempo reservado para fins de planejamento e estudo. A formação em serviço ocorre mensalmente, na primeira quarta-feira, no horário das 13h30 às 17h30 e inclui assuntos pedagógicos (relacionados as ações desenvolvidas nas turmas) e administrativos (recados referentes a rotinas da escola, etc.). Nesse dia as crianças são atendidas até as 12h com tolerância de 30 minutos para a saída.

O quadro de profissionais da escola é composto por 08 (oito) professoras, das quais 07 (sete) são efetivamente nomeadas e das quais 06 (seis) são formadas e 01(uma) é graduanda em Pedagogia. Há uma (01) professora contratada emergencialmente desde o ano de 2013 que

é habilitada no Ensino Médio – Normal. Na atualidade, a escola conta ainda com 01 (uma) estagiária que cursa Pedagogia na modalidade à distância, numa instituição particular de ensino superior. Quanto ao tempo de atuação na escola, entre as docentes há 01 (uma) que atua a 01 (um) ano e as demais professoras atuam há mais de dez anos sendo que para as demais este período varia entre 03 (três) a 08 (oito) anos. No que se refere a coordenação pedagógica, a escola não possui um profissional para atuar em tal função, a qual acaba sendo desenvolvida pela própria diretora que acumula as tarefas administrativas e pedagógicas.

Cabe esclarecer que o processo de escolha da direção é feita de forma indireta, sendo que a atual diretora é concursada como professora de Ensino Fundamental e é graduanda no Curso de Licenciatura em Letras tendo sido indicada pela Secretaria Municipal para exercer a função. A escola conta com duas funcionárias uma atua na cozinha e foi nomeada em 2014 e a outra atua na limpeza sendo contratada por uma empresa terceirizada e está na escola a 05 (cinco) anos. No que se refere aos serviços de segurança, a escola não conta com profissional atendendo na portaria porém conta com dois vigilantes que trabalham no noturno.

Ao propor o estudo acerca da formação em serviço no contexto pesquisado a partir da escuta das docentes, pressuponho que tal espaço nos possibilita dialogarmos compartilhando experiências e coletivamente aprofundando nossos conhecimentos acerca das especificidades da educação infantil.

Dito isso, na próxima seção apresento algumas reflexões realizadas a partir da escuta de docentes do contexto pesquisado.

4.2 Reflexões e desafios acerca da formação em serviço a partir da escuta de docentes que atuam no contexto pesquisado

Na atualidade, em termos de Brasil, a docência é constituída de inúmeros desafios e, em particular, no âmbito da educação infantil. Conforme evidenciei anteriormente, tal etapa da educação busca a superação do caráter assistencialista e o reconhecimento de suas especificidades. Tal demanda ocorre tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto nos espaços formativos no contexto da formação inicial e continuada, incluindo a consolidação dos planos de carreira e valorização da profissão docente.

Inicialmente, apresentei a proposta da pesquisa para o grupo de docentes da escola que prontamente demonstrou-se receptivo e disposto a participar das ações propostas. As participantes justificaram o interesse afirmando que seria um espaço no qual poderiam discutir acerca das práticas desenvolvidas e demonstraram-se motivadas, participando

ativamente dos encontros realizados.

Em seus estudos, Oliveira (2012) salienta a necessidade de que os espaços de formação inicial e continuada de docentes para a Educação Infantil tenham como foco as especificidades de tal etapa, em particular, no que concerne, ao protagonismo da criança. Para a autora, isso implica considerar que,

Ao tomar parte da Educação Básica, a Educação Infantil é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas. Seu desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (p. 38).

Com base nos estudos teóricos e debates realizados no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e enquanto educadora de uma escola pública municipal busquei aprofundar meus estudos acerca da formação continuada em serviço. Para tanto, utilizei como estratégia a escuta de docentes investigando os desafios e dilemas que enfrentam no cotidiano e de que forma os espaços formativos podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao focar tais processos formativos, parto do entendimento de que, segundo Freire (1996), não há docência sem discente. Portanto, enquanto educadora estou num processo permanente de aprendizagens.

Entre as estratégias metodológicas utilizadas, num primeiro momento realizei entrevistas semiestruturadas com professoras participantes que atuam no contexto da escola pesquisada. A fim de manter o anonimato das participantes, irei identificá-las com as letras iniciais de seus nomes, embora todas tenham concordado com a pesquisa e autorizado o uso de imagens, bem como a utilização de áudios gravados (Tabela 3).

| Professora | Tempo de atuação na educação infantil | Ano da formação no magistério | Ano de conclusão do curso superior |
|--|--|--------------------------------------|---|
| Professora D | 16 (dezesesseis) anos | 1999 | 2010 Pedagogia |
| Professora F | 11 (onze) anos | 2002 | 2011 Pedagogia |
| Professora C | 10 (dez) | 2003 | 2014 Pedagogia |
| Professora J | 09 (nove) anos | 1983 | 2010 Pedagogia |
| Professora G | 05 (cinco) anos | 1993 | Cursando Pedagogia |
| Professora T (contrato emergencial) | 03 (três) anos | 2004 | |
| Professora R (estágio CIEE) | 01 (um) ano | 2016 | Cursando Pedagogia |

Tabela 3: Caracterização das participantes da pesquisa

A fim de melhor ilustrar a demanda levantada por esta pesquisa dados relevantes em relação a formação inicial, pós-graduação e continuada foram coletados corroborando a necessidade do fomento à implementação de políticas municipais de incentivo a formação continuada e em serviço. No quadro a seguir, segundo pesquisa realizada pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) no Centro de Formação Continuada de Professores através da Plataforma [CultivEduca²¹](#). A partir dos dados abaixo é possível visualizar o panorama da formação dos professores no exercício da docência na rede de educação infantil do Município de Cruz Alta.

| Total de docentes que atuam na rede municipal de educação infantil de Cruz Alta - RS | | | | | |
|---|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Número de docentes | | Tipo de contrato | | | |
| 161 | | Concurado: 133 (82,61%) | | Temporário: 26 (16,15%) | |
| Formação Inicial dos docentes | | | | | |
| Normal magistério: 55 (34,2%) | Ens. Médio: 10 (6,2%) | Sup. Inc. 22 (13,7%) | Sup. Compl. 71 (44,1%) | Ens. Fund. Compl: 02 (1,2%) | Ens. Fund. Inc: 01 (0,6%) |
| Pós Graduação | | | | | |
| Especialização | | Mestrado | | Nenhum | |
| 23 (32,4%) | | 01 (1,4%) | | 47 (66,2%) | |
| Formação continuada | | | | | |
| Nenhuma | | Específica | | Outras | |
| 106 (65,8%) | | 34 (21,1%) | | 21 (13%) | |

Tabela 4: Panorama geral de formação inicial e continuada dos docentes da educação infantil da Rede Municipal de Educação Infantil de Cruz Alta. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

Os dados a seguir (tabelas 5 a 9) apresentam os perfis dos profissionais que atuam na docência nas turmas de educação infantil escola pesquisada, evidenciando-se que não contabilizam a atuação de estagiários. Ressalta-se ainda que tais informações apontam apenas a professora em caráter de contrato emergencial conforme referenciado na coleta de dados.

| Dados gerais dos docentes da EMEI Prof^a Leopoldina Krueel – Cruz Alta – RS | | | | Docentes por tipo de contrato |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Formação inicial | Pós graduação | Formação cont. | Total de docentes informados | |
| Sup. Compl. 02 (33,3%) | Especialização 01 (50%) | Específica (16, 7%) | 06 | concurados 05 |
| Sup. Inc. 02 (33,3%) | Nenhuma (50%) | Nenhuma (83,3%) | | Temporário 01 |
| Ens. M. magistério 02 (33,3%) | | | | |
| | | | | |

Tabela 5: Dados referentes ao corpo docente da Escola de Educação infantil pesquisada. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

| Professores especificados por turma: Berçário | | | | |
|--|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Número de docents | Tipo de contrato | Formação inicial | Pós graduação | Formação continuada |
| 02 | Concursado: 01 (50%) | Superior inc. 01 (50%) | Nenhuma 02 (100%) | Nenhuma 02 (100%) |
| | Temporário: 01 (50%) | Normal magistério 01 (50%) | | |

Tabela 6: Dados dos docentes do Berçário - crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

| Professores especificados por turma: Maternal I | | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Número de docents | Tipo de contrato | Formação inicial | Pós graduação | Formação continuada |
| 02 | Concursado: 02 (100%) | Superior inc. 01 (50%) | Nenhuma 02 (100%) | Nenhuma 02 (100%) |
| | | Normal magistério 01 (50%) | | |

Tabela 7: Dados dos docentes do Maternal I – crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

| Professores especificados por turma: Maternal II | | | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Número de docents | Tipo de contrato | Formação inicial | Pós-graduação | Formação continuada |
| 01 | Concursado: 01 (100%) | Superior compl. 01 (100%) | Nenhuma 01 (100%) | Nenhuma 01 (100%) |

Tabela 8: Dados dos docentes do Maternal II – crianças de 03 (três) a 04 (quatro) anos. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

| Professores especificados por turma: Pré-escola nível 1 | | | | |
|--|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|----------------------------|
| Número de docents | Tipo de contrato | Formação inicial | Pós graduação | Formação continuada |
| 01 | Concursado: 01 (100%) | Superior compl. 01 (100%) | 01 (100%) | 01 (100%) |

Tabela 9: Dados dos docentes da Pré-escola nível 1 (04 (quatro) a 5 (cinco) anos. (Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS).

Acredito que levantamentos de dados como estes elaborados a partir de estudos universitários concordam com o que Kramer (1994) ressalta quando afirma o seguinte:

[...] Pois assim como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao

atendimento da criança de 0 a 6 anos da mesma maneira se coloca urgente a investigação de quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas [...] Somente de posse desses dados - quantitativa e qualitativamente delineados - será possível tomar decisões e propor alternativas que não se esvaziem numa situação idealizada e homogeneizadora, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção/formação desses profissionais (p. 22).

A partir de tal mapeamento inicial, no decorrer das conversas com o grupo de docentes participantes do estudo, constatei nas falas um que há um descontentamento devido à falta de suporte no curso de formação inicial que não contemplou a faixa etária de 0 a 5 anos. Nos depoimentos das participantes, além de tal lacuna percebem ainda a necessidade de ampliar e/ou redimensionar os saberes adquiridos no decorrer da formação inicial diante das especificidades do contexto onde atualmente estão inseridas. Relatam ainda que percebem que a atuação com crianças de 0 a 2 anos ainda não está consolidada enquanto docência, sendo não raras vezes atreladas ao cuidar, tanto no âmbito das famílias quanto nas políticas públicas.

Ao analisar a problemática citada pelas educadoras, remeto aos estudos de Campos (2014), os quais evidenciam que para os próprios professores que atuam na creche ainda há uma confusão com relação à identidade profissional. Segundo a autora, isso denota o fato de que tais docentes, frequentemente, não sabem exatamente que papel desempenhar nas turmas de berçário. Cita ainda que uma parcela expressiva de professoras questionam sobre o fato paradoxal, segundo elas, de ter estudado tanto e obtido um diploma para cuidar da higiene de crianças de forma literal. Todavia, ressalta que com a ampliação do atendimento nesta faixa etária e as discussões acerca do currículo preconizado pelas atuais políticas públicas (entre as quais, as DCNEI - 2009), presenciamos gradativamente a consolidação da identidade docente no âmbito da Educação Infantil.

Outro fator evidenciado neste estudo é o fato de que as participantes concluíram a Licenciatura em Pedagogia anteriormente a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares que pautam tanto a formação docente quanto a educação infantil. Refiro-me as seguintes normativas : Resolução CNE nº 1/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Pedagogia - Licenciatura); Resolução CNE nº05/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e Resolução CNE nº02/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para a Educação Básica)¹⁷. Essa carência de formação específica no âmbito da formação inicial é relatado pelas participantes no decorrer dos diálogos em grupo, conforme demonstra a fala da D:

17 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-e-resolucoes>

“[...] Pedagogia não ensina a trabalhar com berçário, o magistério nem se fala [...] são aqueles dias de prática e uma semana de prática [...] Eu não sabia lidar com os bebês [...] sabia que tinha que cuidar, tratar com carinho, pegar no colo, mas assim ó! [...], daí comecei [...] peguei, botei sentado, fiz atividade que eu fazia lá com os grandinhos, então o que que é, falta de experiência, falta de conhecimento [...]”. (Professora D)

Além da necessidade de formação inicial, as participantes do estudo manifestaram que julgam necessário que junto ao exercício da docência é necessário a reflexão sobre as práticas e a atualização permanente. Citam que tal demanda decorre das transformações ocorridas, em particular, nas últimas décadas, quer seja no âmbito das políticas públicas quanto no contexto da educação infantil. Como exemplo, cito a fala da professora D que sintetiza a opinião do grupo.

[...] “Tudo muda [...] a gente que tá na área [...] o que eu aprendi lá na pedagogia, hoje tem coisas que não valem mais, que a gente aprendeu lá no magistério, tem coisas que hoje não funciona mais com eles, por quê? Porque as crianças hoje são coberta de conhecimento [...] Dão um baile na gente e se a gente não for acompanhando isso aí tu não consegue dar aula [...] Se a gente não for se atualizando, em atividade em coisa que interesse eles [...] Porque daí não interessa aquelas folhinhas que a gente dá que antigamente era boa [...] Tem coisas que a gente acha que é importante e que não é mais [...]. (Professora D)

No caso específico da formação em Pedagogia, Kramer (2006) enfatiza que um dos avanços das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia foi a inclusão no artigo 2º da habilitação para a docência na educação infantil, a qual é especificada no parágrafo 2º do artigo 5º que define que o/a egresso/a deverá estar apto a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social (Brasil, 2006, p.2). Segundo a autora, tal ampliação da formação buscou contemplar as demandas de formação em nível superior a atuação nesta etapa.

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em nível superior, assumir para dentro do curso de Pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um dos nossos maiores problemas no tocante às políticas públicas educacionais em todos os níveis (p. 807).

O meio, a forma e o que trabalhar com a criança de 0 a 2 anos segundo as professoras pesquisadas vão se compondo nas inúmeras tentativas, erros e acertos. Esse entendimento é evidenciado na fala da professora C ao comentar como foi sua experiência ao se deparar frente a uma turma de 2 a 3 anos, sendo que estava habituada a trabalhar com a faixa etária de 4 a 5 anos. Ela diz o seguinte:

[...] Eu vinha chorando internamente praticamente todos os dias, porque eu pensava e agora? o que eu vou trabalhar? Porque não é berçário, não é bebê [...] Mas ao mesmo tempo eles já tinham um certo desenvolvimento [...] Eram bem agitados também [...] Como envolver eles na dinâmica [...]
(Professora C)

Diante dessa questão, a professora continua sua fala expondo justamente a falta de oportunidade de troca de experiências entre colegas que tinham conhecimentos acerca daquela faixa etária e do quanto o momento interno do planejamento em conjunto fez e faz falta na instituição. A professora G responde a professora C com o seguinte argumento:

[...] Tu não pode esperar muito da concentração deles, tem que ir até onde a concentração deles vai. (Professora G).

Diante disso, a professora C complementa:

[...] A professora G me dizia: Calma deixa eles brincarem! Deixa eles brincarem! E aí eu vi que a maior parte da agitação era porque eu trocava a atividade aqui eu trocava atividade ali como eu fazia no jardim”
(Professora C).

Ao proceder à escuta das educadoras articuladas aos estudos realizados, gradativamente fui percebendo que a temática envolvida nessa discussão ultrapassa a questão da constituição da docência do professor de educação infantil. Isto é, se iguala a uma demanda nacional na qual os discursos se assemelham e que são analisados por Kramer (2006). A autora chama atenção para a importância da incorporação da educação infantil como parte obrigatória no currículo do curso de Pedagogia. Neste enfoque, salienta que falar de “fraldas e sono” na faculdade é imprescindível, pois se estamos falando de constituição docente:

[...] é justamente a partir desse processo formativo inicial que o profissional vai adquirir semblante próprio frente às especificidades do público que irá encontrar quando iniciar sua jornada docente, ou ainda, num âmbito de especialização a fim de expandir sua jornada docente (p.808).

No decorrer dos encontros, as educadoras debateram acerca do perfil da docência na educação infantil, ou seja, como elas mesmas se percebem ao atuarem nesta etapa. Também relataram alguns receios que enfrentam ao serem desafiadas a trocar a faixa etária na qual já atuam a bastante tempo e se sentem mais acostumadas. Entre as falas que traduzem tal entendimento, cito o relato da professora F:

[...] No berçário com bebês onde tu é mais mãe do que prof.^a né, aí agora é que eu estou vivendo a experiência realmente de professora porque antes o meu trabalho era mais com bebezinho [...] cuidadora. [...] Tô gostando porque agora eu tô usando materiais, to confeccionando, sabe, to pensando numa ideia. (Professora F).

A fala da educadora F denota que apesar dos avanços em termos de políticas públicas, a identidade da docência na educação infantil ainda está em processo de consolidação. Exemplo disso, pode ser constatado a partir da análise do estudo realizado por Kramer (1994), no qual apontava a infinidade de nomenclaturas e uma falta de clareza com relação às atribuições dos docentes que atuam nesta etapa. Tal situação ainda é bastante presente no contexto atual da educação infantil. Esta afirmativa foi constatada, por exemplo, a partir da escuta das educadoras havendo aquelas que compreendem que o educar está desvinculado do cuidar, ou seja, o trocar de fraldas não seria parte dos atributos da docência. Logo, quando precisam desempenhar tais atividades, sentem-se exercendo uma função maternal e não relacionada à docência. No caso, a educadora F compreende que quando atuou no berçário sua função era cuidar. Em seu relato considera que passou a ter uma experiência docente somente ao assumiu uma turma de crianças maiores (4-5anos). Tal afirmativa da docente F nos remete a problematizar duas questões: a primeira refere-se que a docência na educação infantil (e em especial, nas turmas de berçário) é muitas vezes vinculada a prática de cuidar e como algo inerente a uma essência feminina. Neste caso, podemos observar que as turmas de bebês recebem a denominação de Maternal (o que remete a maternidade) com a presença majoritária de mulheres atuando nestas turmas. Outra questão é o desconhecimento dos debates em torno do currículo para a educação infantil pautado pelas atuais Diretrizes (DCNEI, 2009), a qual enfatiza que:

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos

como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (p.10).

Ao mesmo tempo, outras professoras manifestaram que se sentem despreparadas para atuar com crianças menores, pois não sabem e nem sequer imaginam o que se pode fazer. Em suas falas, manifestam sua preocupação no que fazer com criancinhas tão pequenas que *ainda não andam, não falam, não interagem*. Os vínculos com as crianças e as turmas bem como o fato de estar mais “preparadas” para atuar com determinada faixa etária foram os principais argumentos utilizados pelas entrevistadas para justificar a resistência que possuem quanto solicitadas a alternarem entre si a docência das turmas.

Dentro do propósito de pesquisar a área de atuação encontra-se o desejo de ver a educação infantil acontecer de forma completa e ampla, ou seja, com condições e expectativas de avanços positivos, seja para a realização de um desenvolvimento pleno para a criança, seja para a realização profissional dos docentes e demais equipes que compõem a escola. O ser professor na educação infantil ainda está a constituir-se, porque é tangível na corporeidade desse profissional. Vejamos a fala da professora C:

“[...] Eu imaginava um mundo cheio de possibilidades, vou inovar, vou fazer e acontecer [...] Aí durante a minha trajetória eu encontrei dificuldades devido ao sistema que a gente trabalha né?!”.

Essa afirmação vem num contexto de falta de apoio, apoio metodológico, apoio de formação continuada, apoio pedagógico, apoio para entender, compreender e auxiliar a criança difícil ou a criança com habilidades além da sua idade. O ser professor na educação infantil enfrenta um turbilhão de olhares e julgamentos todos os dias porque não tem cunho alfabetizador, mas precisa dar conta do letramento. Não é maternal, mas tem que suprir carências afetivas. Não somos babás, porém temos que observar todos os aspectos das crianças mantendo-as seguras e felizes durante o tempo ao qual estão sob nossos “cuidados”. Precisamos ensiná-las a comer, se vestir, higienizar-se, respeitar a si e aos companheiros de convivência diária. Essas atribuições acarretam uma dicotomia do profissional e do pessoal numa simbiose que visa desempenhar funções focadas naquilo que compreendemos e ao que pautam as políticas públicas com relação a docência na educação infantil.

Para Galardini (2012), o desafio em termos de formação inicial e continuada perpassa a superação do caráter assistencialista que durante muito tempo pautou as políticas para a educação infantil.

Todas as mobilizações, pesquisas e movimentos crescentes para alavancar melhorias

na qualidade da educação infantil é, todavia, um meio de extirpar da modalidade o estigma do assistencialismo e por o profissional dessa etapa no seu devido lugar de destaque, deixa claro que o objetivo da formação continuada é ampliar as competências dos “operadores” ampliando seus conhecimentos relacionados as diversas áreas de saberes e acrescenta o seguinte: A formação contínua e compartilhada dos operadores é o grande trunfo a ser usado para conduzir o sistema dos serviços, para sustentá-lo e alimentá-lo. É importante tornar acessível e legível o patrimônio existente e fazê-lo sair dos circuitos usuais (p.17 e 18).

A necessidade da fala, do autoconhecimento, da autoavaliação e de apropriação da sua área de atuação são questões relativas às situações básicas do dia a dia que pautaram os debates no período da pesquisa. Tais demandas foram destacadas pelas participantes, logo fica evidente a relevância da formação continuada em serviço enquanto espaço de reflexão coletiva, definida por Nunes e Kramer¹⁸ (2007) como:

A reflexão coletiva, a rememoração e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir. Essas questões são delicadas também porque no cotidiano das instituições de educação infantil, as condições com frequência são precárias (p 452).

A fala das professoras trouxe à tona um descontentamento na gestão das políticas educacionais, em particular, no âmbito da educação infantil. Ao mesmo tempo possibilitou o debate em torno das concepções de infância e educação infantil que pautam as ações docentes desenvolvidas no contexto pesquisado.

A proposta de estudo, diferente do que inicialmente pensei ao idealizar a temática dessa pesquisa, gerou interesse e satisfação, bem como trouxe às reuniões pedagógicas um momento do qual todas as professoras estavam sentindo falta, que era a oportunidade de serem ouvidas e compartilharem das práticas, de seus conflitos, descontentamentos e êxitos. Em Galardini (2012, p.18) encontramos a comprovação de que o método da formação em serviço cumpre o papel de garantir a todos os professores e educadores envolvidos a capacidade de refletir sobre suas próprias práticas a fim de que fiquem explícitos os propósitos educativos da instituição de ensino, e dessa forma, dar sentido ao trabalho que é realizado com as crianças. Dentro dessa perspectiva, a professora C acredita que

“[...] O professor tem que ter tempo para o planejamento [...] tem que ter tempo para a discussão [...] momento para trabalhar em grupo”.

A manifestação do desejo da ampliação de tais espaços também é manifestada na fala

18 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>

da Professora G:

“Faz falta pra gente, mas que venha na escola, eu acho que nós nos sentiríamos mais com liberdade e muito mais a vontade pra gente discutir, como a gente está fazendo agora [...] Ter tempo de estudo pra gente ser melhor na sala de aula [...] a gente passa oito horas do dia dentro da escola e a escola precisa nos dar o subsídio, o tempo para o estudo [...] tudo o que eu vou fazer eu tenho que recorrer a internet, eu tenho que dispor do meu tempo livre para ir pesquisar [...] As vezes é uma mínima dúvida, mas tu não tem a que ou quem recorrer, não tem onde pesquisar”.

A Professora C reforça ainda dizendo o seguinte:

“Nós temos que ter a reunião pedagógica pra discutir, porque em termos de trabalhinho, essas coisas, isso a gente acha na internet, mas o que eu mais encontro dificuldade é no dia a dia mesmo, me esclarecer, de conversar, como é que tá indo o andamento da turma [...] de fazer um trabalho em grupo mesmo [...] Não temos tempo de se encontrar.”

A Professora G complementa o pensamento afirmando:

“Pois é, esse tempo de planejar juntas, esse tempo é que nos falta, tudo é correndo, tudo é rápido a gente não tem tempo pra nós né, de discutir, de conversar [...]”.

Nessa perspectiva, Oliveira¹⁹ (2014) diz que o reconhecimento da singularidade de cada situação de ensino possibilita aos professores pensar sobre a prática e retomar situações concretas do cotidiano em que os desejos, os projetos, os receios e as dinâmicas interpessoais redimensionam e/ou aprimoram a atuação.

Para a estagiária R que recentemente obteve a habilitação no Ensino Médio – Normal - e cursa Pedagogia, as reuniões pedagógicas direcionadas para o estudo das questões da educação infantil são muito importantes enquanto espaço formativo. Salienta que em sua formação inicial, a ênfase foi na atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, atuar na educação infantil tem sido uma aprendizagem constante e um desafio.

“Ainda bem que tenho a professora titular daqui, a professora D que me ajuda [...] As vezes fico com vergonha porque ela me pede tal coisa e eu não sei [...] porque não estudei nada da educação infantil [...]”.

Para Oliveira (2014), o processo de desenvolvimento do professor de educação infantil

19 Disponível em <http://gestaoescolar.org.br/formacao/gestao-pedagogica-educacao-infantil-zilma-oliveira-779823.shtml?page=2>

se constitui num um campo relativamente novo, tanto para os sistemas de ensino quanto para os espaços formativos. Contudo, para além do aprimoramento da formação inicial para atender as especificidades de tal etapa, Galardini (2012) enfatiza que:

A questão da profissionalização já é considerada de importância vital em termos de qualidade educacional, mas não devemos pensar que a formação de base seja suficiente. Deve-se prever também a formação em serviço. O principal objetivo da formação em serviço deve ser o de garantir, a todos os educadores, a capacidade de refletir sobre as próprias práticas, para que fiquem claros e explícitos os seus propósitos educativos, e dar sentido ao trabalho com as crianças. Os conhecimentos teóricos devem ser atualizados, mas o empenho maior deve estar voltado a traduzi-los em uma prática coerente. A formação em serviço também deve encorajar atitudes construtivas e dinâmicas voltadas ao cuidado constante do serviço e do modo como se apresenta aos olhos das crianças e de suas famílias (p. 17).

Dessa forma, os encontros ao promoverem o debate e a escuta do grupo de docentes demonstrou o quanto tais espaços potencializam o diálogo, ao mesmo tempo em que promovem o compartilhamento e a reflexão individual e coletiva acerca das práticas docentes. A realização da escuta dos docentes foi um momento importante tanto para a pesquisadora quanto para as participantes que puderam expor suas angústias, demandas e compartilharem experiências e buscarem coletivamente estratégias para o aprimoramento das práticas. Entre tais falas, afirmaram a relevância da formação em serviço diante da fragilidade e/ou carência de subsídios teóricos e práticos no cotidiano, os quais muitas vezes são extraídos de guias e manuais disponibilizados na internet. Diante de tal realidade, os estudos realizados por Kramer (1994) há quase duas décadas são bastante atuais para a análise do contexto pesquisado, ou seja, defende a ideia de que:

Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto (Kramer, 1994, p.24).

Trago, principalmente, na escrita dessas reflexões a urgência de promover tais espaços formativos em serviço partindo do entendimento que a docência na educação infantil implica a capacidade de refletirmos individual e coletiva acerca de nossas práticas. Implica considerar que, conforme definem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), a criança é o centro do planejamento curricular e é sujeito de direitos, produtor de cultura e que aprende na interação entre seus pares (crianças e adultos) com as quais convive e compartilha

experiências diversificadas. Dessa forma, tal concepção precisa pautar os debates e estudos no âmbito da formação em serviço na busca da consolidação da identidade da docência e da educação infantil enquanto espaço educativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, focada na formação continuada em contexto do professor da infância, configurou um período de constatações teórico práticas de transversalidade entre os conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso de Especialização em Docência para a Educação Infantil e os momentos vividos na realidade cotidiana da Escola.

Na perspectiva de investigar a formação em contexto na educação infantil a pesquisa traz necessariamente o resgate de pontos históricos importantes acerca de fatos que mudaram a trajetória da infância no panorama da sociedade brasileira. Os espaços infantis que outrora serviam assistencialmente para mães trabalhadoras que precisavam deixar seus filhos com as “tias” que as cuidavam, alimentavam e higienizavam seus corpos teve somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação (LDB 9394/96) a mudança desse caráter assistencialista para ingressar como primeira etapa da educação básica. Desse momento até os dias de hoje políticas, ações e movimentos intensos vêm acontecendo para se aprimorar, acima de tudo, a qualificação e valorização do profissional que nessa modalidade atua.

Diante dos dados produzidos no decorrer deste estudo, busquei em Freire (1996) subsídios ao abordar a reflexão crítica de que:

A matriz do pensamento ingênuo e do pensamento crítico é o mesmo, ou seja, a curiosidade, e, dessa forma, o professor somente ultrapassa o nível do senso comum quando ele chega a beira do conhecimento epistemológico e isso, segundo ele acontece através da análise crítica de sua prática, de sua prática de ontem para que a futura possa ser melhor (p.17).

Enquanto pesquisadora e integrante do contexto pesquisado, a escuta das docentes possibilitou-me ampliar meus horizontes, tanto acerca da educação infantil quanto dos próprios percursos formativos compartilhados. Os momentos de diálogo com meus pares me permitiu realizar uma auto avaliação de minha própria trajetória docente.

Cito aqui, diante de tudo isso, a vontade despertada em mim em seguir de forma mais expansiva esse estudo e ver de perto o que as demais professoras da educação infantil de meu município pensam e querem para suas carreiras. O que dirão aqueles que fazem parte do mesmo sistema educacional? Têm conhecimento das políticas públicas acerca da formação do professor que emergiram nos últimos anos? Essas políticas fazem parte das concepções pedagógicas, filosóficas e políticas da Escola?

Ao encerrar esta etapa, destaco as professoras e pesquisadoras da área da infância como uma inspiração para minha escrita. A partir dos seus pressupostos e ações acerca das

problemáticas que envolvem a qualidade na educação infantil percebi a formação continuada do professor em serviço na perspectiva de um olhar politizado e crítico. Tornar a criança protagonista no âmbito da educação infantil implica que enquanto docentes estejamos abertos para aprender permanentemente. Isso implica repensar os espaços de formação em serviço para que nos mesmos, os professores também possam atuar enquanto protagonistas fomentando o diálogo, as aprendizagens compartilhadas, as reflexões individuais e coletivas acerca das especificidades da docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica: Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAYDI, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-e-resolucoes>> Acesso em: 25 ago 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB/CNE nº 20/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748- parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> 15 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 jul. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009**. Obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 16 jun. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei de Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasil: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>> Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. **Legião Brasileira de Assistência Social (LBA)**. decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm> Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a**

Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Resolução nº 06, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-perguntas-frequentes>> Acesso em: 15 maio. 2016.

_____. **Portal da Transparência.** Município de Cruz Alta – RS. Disponível em: <<https://cruzalta.atende.net/?pg=transparencia#!/grupo/4/item/3/tipo/1>> Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Plano Estadual de Educação.** PEE/ Secretaria Estadual de Educação, Porto Alegre. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp>> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** PNE/ Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 15 maio. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>> Acesso em: 15 maio. 2016.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. **Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/indicadores/educacao>> Acesso em: 20 abr. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade na educação infantil:** alguns resultados de pesquisa. In: Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005> Acesso em: 3 abr. 2016.

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos:** modelos em debate. **Educação e Sociedade.** Ano XX, n. 68, dezembro. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educar e cuidar:** questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: 1994.

_____. **Os desafios de lecionar na educação infantil e fundamental [entrevista disponibilizada em 25 de janeiro de 2014, a Internet].** Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=eCevu2PbpzI>> Entrevista concedida ao SINPRO – SP, durante p 3º Congresso Pesquisa do Ensino. Acesso em: 18 jun. 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA – RS. **Resolução n. 07**, de 15 de maio 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul**. Estado do Rio Grande do Sul Tribunal de Contas do Estado. 2013.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALARDINI, Anna Lia. Formação continuada e reflexiva. **Revista Pátio educação infantil**, ano X, n. 31, abr/jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=43&codmun=430610&idtema=117&codv=V14&search=rio-grande-do-sul|cruz-alta|sintese-das-informacoes-2012>>: Acesso 20 maio 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000b. (polêmicas do nosso tempo).

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. Curitiba, v. 34, n. 122, p. 497 – 515, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200011&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – especial, p. 797 – 818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>> Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. In: BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: Minayo, _____(Org.). Pesquisa social. 17.ed. Rio de Janeiro: Voz 2000b.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423 – 424, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>> Acesso em: 08 de jun. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

_____. A gestão pedagógica e o desenvolvimento profissional de toda a equipe. **Gestão Escolar**, Edição 029, dez. 2013/jan 2014. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/formacao/gestao-pedagogica-educacao-infantil-zilma-oliveira-779823.shtml?page=2>> Acesso 08 jul. 2016.

_____. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Agosto, 2010. Disponível em: http://revistappp.uemg.br/pdf/ppp15/politicas_publicas.pdf Acesso em: 08 ju.. 2016.

Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Educação Infantil Professora Leopoldina Kruehl. Cruz Alta – RS. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Centro de Formação Continuada de Professores.CultivEduca** – Valorizar o educador faz toda a diferença. Disponível em: <<http://culyiveduca.ufrgs.br/4306106-10.html>> Acesso em: 13 set. 2016.

ZUMPANO, Viviani A. A., ALMEIDA, Laurinda R.A. **A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil.** In: PLACCO, Vera M. N. S.; PLACCO, Laurinda R.A. (orgs.) *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* São Paulo: Loyola, 2012.