

Educação Infantil: aproximações e diferenças entre três propostas de formação continuada

Ana Paula Oliveira Iten^{*}
Osmarina Block^{**}
Rita Buzzi Rausch^{***}

Early Childhood Education: approaches and differences between three proposals for continuing education

^{*}Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

^{**}Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

^{***}Doutora em Educação e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

RESUMO: Este estudo busca contribuir com a formação docente ao proporcionar reflexões acerca dos processos de formação continuada de professores da Educação Infantil. O objetivo da pesquisa foi estabelecer aproximações e diferenças entre os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a formação continuada dos professores de Educação Infantil em três redes municipais de ensino. A geração de dados abarcou análise documental e entrevistas semiestruturadas. Entre os referenciais teóricos destacam-se Nóvoa (2002); Kramer (2005); Candau (2007) e Gatti (2010). A análise dos dados foi realizada com base em três categorias: objetivos e diretrizes, fundamentos teóricos e operacionalização das propostas de formação continuada dos professores da Educação Infantil. Inferiu-se que os três Municípios apresentam mais aproximações do que diferenças na estruturação e operacionalização de suas propostas de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação continuada; Educação Infantil.

ABSTRACT: *This study seeks to contribute to teacher training by providing reflections on the process of continuing kindergarten's teacher education. The objective of the research was to establish similarities and differences between the theoretical and methodological principles that underpin the continuing education of teachers of Early Childhood Education in three local school systems. The data generation spanned documentary analysis and semi-structured interviews. Among the theoretical frameworks stand out Nóvoa (2002); Kramer (2005); Candau (2007) and Gatti (2010). Data analysis was based on three categories: goals and guidelines, theoretical foundations and operation of the proposed continuing education of kindergarten's teachers. It was inferred that the three municipalities have more approaches than differences in the structure and operation of its proposed continuing education.*

KEYWORDS: *Teacher training; Continuing Education; Early Childhood Education.*

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um processo interativo e dinâmico que se constitui de sujeitos com experiências diferenciadas que buscam mudanças tanto individuais como coletivas em prol da qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, vem construindo suas bases no cenário nacional com a finalidade de criação de uma cultura permanente de formação que possibilite a reflexão constante do professor, tornando-se essencial para a profissionalização docente. Candau (1996, p. 150) compreende que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Com base nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi estabelecer aproximações e diferenças entre os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a proposta de formação continuada dos professores da Educação Infantil em três redes municipais de ensino no Estado de Santa Catarina. É importante salientar que, no Brasil, a formação continuada está em fase embrionária, visto que só na década de 1980, com a Constituição Federal, institucionalizou-se a Educação Infantil. Conforme Kramer (2005, p. 18), “[...] a partir dos movimentos sociais, a população conquistou na Constituição de 1988 o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito”. Assim, lutas para a consolidação da Educação Infantil foram travadas por pesquisadores e profissionais da educação com o desígnio de melhorar a qualidade do atendimento à criança no País. Uma das conquistas veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A partir disso, a formação continuada de professores está em constante transformação, com programas do governo federal sendo implantados a fim de

consolidá-la. Atribui-se atenção, nesta pesquisa, para o documento intitulado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criado em 2005 pelo Ministério da Educação e divulgado para todos os sistemas de ensino, universidades, professores e demais envolvidos em processos de formação de profissionais da educação no Brasil. O documento sustenta que a formação continuada no mundo atual é primordial para a profissão de professor, pois exige um contínuo repensar e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Com base nesse pressuposto, a efetivação desta pesquisa compreendeu a análise documental das propostas de formação continuada e a realização de entrevistas semiestruturadas com representantes das secretarias de educação, responsáveis pelo referido processo de formação das três redes municipais de ensino de Santa Catarina. Entre os referenciais utilizados como aporte teórico destacamos os estudos de Candau (1997), Nóvoa (2002), e Gatti (2009; 2010), que contribuem para a reflexão acerca da formação inicial e continuada de professores, além de Kramer (2005), que traz apontamentos com ênfase na Educação Infantil.

A formação continuada, segundo Candau (1997, p. 51), “[...] constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”. Portanto, foram elencadas, *a posteriori*, três categorias de análise: objetivos e diretrizes; fundamentos teóricos; e operacionalização das propostas.

Este artigo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente são explicitados os caminhos metodológicos e a caracterização das redes municipais de ensino, como forma de contextualização do campo empírico; em seguida dá-se a análise dos dados conforme as categorias elencadas e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve o seu caminho metodológico delineado a partir da seleção das três redes municipais de ensino, tendo como base a consolidação de seus programas de formação continuada. Após a exposição da intenção da pesquisa junto às secretarias de educação, foram coletados os documentos que compõem as propostas de formação continuada de cada Município, bem

como foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio e posterior transcrição.

A pesquisa é de cunho qualitativo e partiu de análise documental e análise de conteúdo das entrevistas. As categorias de análise dos dados foram definidas *a posteriori*, a saber: objetivos e diretrizes; fundamentos teóricos; e operacionalização das propostas de formação continuada.

2.1 CARACTERÍSTICAS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO INVESTIGADAS

Os municípios que constituem o campo empírico desta pesquisa possuem diferentes características tanto na sua constituição histórica, quanto na estrutura política e populacional, o que certamente influi na forma como o processo de formação continuada foi sendo construído e estruturado. O quadro a seguir apresenta dados acerca do contexto que compreende a Educação Infantil em cada Município.¹

Quadro 1 – Dados referentes à Educação Infantil das redes municipais

Dados	Município 1	Município 2	Município 3
Professores da Educação Infantil	1450	200	193
Crianças matriculadas	12.803	2.172	2.958
Instituições de Educação Infantil	77	19	28
Consolidação das Práticas de formação continuada	1991	2001	2009

Fonte: Entrevistas.

É possível observar que o Município 1 possui um número expressivamente maior de professores, crianças e instituições de ensino. No entanto, nosso foco está voltado para a operacionalização das propostas de formação continuada, suas diretrizes e fundamentos teóricos. Por isto, serão destacados durante a análise, apenas os dados pertinentes a estes aspectos.

O Município 1 promove a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil desde 1991, quando a responsabilidade por esta formação deixou de ser da Secretaria de Assistência Social e passou a ser vinculada à Secretaria Municipal de Educação. No Município 2, é realizada desde 2001 e no Município 3 efetivou-se a partir de 2009. No decorrer deste período até os dias atuais, vêm ocorrendo mudanças na estruturação e operacionalização das propostas de formação em todos os Municípios. No Município 1, destaca-se a realização dos encontros de formação por grupos etários em local específico, que, em seguida, passaram a ser realizados nas próprias instituições de ensino e atualmente acontecem de forma simultânea em grandes grupos em locais específicos e, também, em grupos menores, no interior das instituições.

No Município 2 os encontros de formação eram realizados em grupo com todos os profissionais, depois passaram a acontecer no interior das instituições de Educação Infantil, em seguida passaram a ser organizados por faixa etária das crianças e atualmente estão sendo elaboradas oficinas práticas acerca das linguagens. O Município 3 informou que faz visitas periódicas às instituições de Educação Infantil e forneceu dados referentes aos resultados alcançados por meio da formação continuada, como por exemplo: melhoria do desempenho dos profissionais; compreensão do planejamento pedagógico como um processo de reflexão, observação e pesquisa; garantia das horas de aperfeiçoamento na carreira dos profissionais prevista na legislação e incentivo aos docentes na organização de grupos de estudos nas unidades.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 QUANTO AOS OBJETIVOS E DIRETRIZES

Os dados coletados junto às redes municipais de ensino apresentam articulação de objetivos e diretrizes em suas propostas de formação continuada

para a Educação Infantil, que vêm ao encontro de discussões atuais sobre o tema. De modo geral, entre os objetivos foi perceptível uma aproximação no que se refere à questão da reflexão docente, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Objetivos das Propostas de Formação Continuada

Redes Municipais	Objetivo
Município 1	Refletir sobre a formação do leitor na Educação Infantil.
Município 2	Propor momentos de reflexão sobre o desenvolvimento humano e a cultura contemporânea.
Município 3	Promover momentos de reflexão para os profissionais, oportunizando o debate sobre temas relacionados com a Educação Infantil, articulando teoria e prática.

Fonte: Documentos das Propostas de Formação Continuada.

Ao nos reportarmos à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005, p. 23), encontramos os seguintes objetivos em consonância ao ato de reflexão:

Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e realidade sócio histórica. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

A reflexão é um elemento que contribui para a construção da prática pedagógica do professor. É por meio dela que o professor pode desencadear processos de mudança em seu fazer educativo se adequando a realidade de cada momento, de cada turma e aluno. A reflexão provoca o pensar sobre o que se faz e o que se diz, portanto ela aproxima e proporciona a relação teoria e prática. Neste sentido, “[...] a formação continuada deve alicerçar-se numa

reflexão na prática e sobre a prática” (NÓVOA, 1991, p. 30). Ainda no que diz respeito ao processo de formação continuada, Gatti (2009, p. 235), ao se referir à política nacional de formação inicial e continuada de professores, afirma que o grande desafio das políticas de formação “[...] é propiciar ações que conciliem eficácia e reflexividade”. Assim, os Municípios evidenciaram, portanto, sintonia com o que vem sendo discutido por pesquisadores sobre o papel e as contribuições do ato de reflexão como uma das metas dos programas de formação continuada.

Com relação às diretrizes que fundamentam as propostas, o Município 1 (2013) indagou que “[...] tem como foco da formação continuada as Diretrizes Curriculares Municipais que foram construídas e consolidadas no ano de 2012”. Estas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica correspondem há um documento que foi construído com base em diferentes documentos oficiais nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010a), e o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b). A elaboração deste documento no Município 1 partiu da necessidade de reorganizar o currículo de modo a tornar a aprendizagem significativa para o aluno e nortear o alcance dos objetivos do projeto municipal de educação. Para tanto, os profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Município 1 trabalharam em parceria nos encontros de formação durante três anos, com os profissionais do magistério do Município e também com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Centro de Ciências da Educação da universidade local.

Durante a entrevista, o Município 3 (2013), no que tange as diretrizes de sua proposta de formação continuada, relatou que usa

[...] como princípios para os cursos de formação e grupos de estudos, os abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Art. 6º. As propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Diferente das outras duas redes municipais, o Município 2 não vinculou as suas diretrizes a nenhum documento específico, como pode ser observado no trecho de uma das respostas dadas durante a realização da entrevista, quando foi relatado que:

[...] o projeto de formação continuada tem como diretriz maior, as discussões em torno dos aspectos histórico-culturais das comunidades escolares por considerarmos que essa abordagem ampliará as possibilidades de diálogos entre os sujeitos do processo educativo (MUNICÍPIO 2, 2013).

Embora as diretrizes destacadas pelo Município 3 estejam pautadas num documento legal que rege as propostas de Educação Infantil no País, evidencia-se uma aproximação maior entre as diretrizes destacadas pelo Município 1 e 2 em relação ao aspecto de valorizar a participação do professor como sujeito ativo e norteador das propostas de formação continuada. No Município 1, os professores foram atores e sujeitos no processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica. Atores no sentido de fazer parte da elaboração e na redação do documento e sujeitos, devido ao caráter histórico-cultural advindo da prática docente que contextualizou o mesmo. O Município 2, por meio da expressão “possibilidades de diálogos entre os sujeitos do processo educativo”, nos remete ao professor e ao aluno, no sentido de dar voz ao professor para que ele exponha as demandas da sala de aula advindas de sua relação com o aluno. Para Candau (2007, p. 51), “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente”. As diretrizes estabelecidas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005, p. 25) também coadunam com o aspecto de valorização da participação ativa do professor como norteador das propostas de formação continuada:

Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara.

Isto demonstra que o papel do professor ao longo do tempo veio ganhando novas formas. Nos dias atuais, o sucesso dos programas de formação está vinculado à ação coletiva entre os sujeitos que compõem o universo

escolar, ou seja, diretores, supervisores e professores que devem se engajar inclusive no planejamento da formação, subsidiando por meio de suas práticas de sala de aula as temáticas de formação de modo que estas contribuam com as necessidades teórico-práticas que a multiplicidade de situações exige ao exercício da profissão.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No que concerne aos fundamentos teóricos que norteiam as propostas de formação continuada para a Educação Infantil, percebeu-se um panorama diferente entre os três Municípios. Os dados coletados revelaram uma fundamentação pautada em autores e temáticas distintas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Referenciais teóricos das propostas de Formação Continuada

TEMÁTICAS	AUTORES	MUNICÍPIOS
Formação de professores para a Educação Infantil	Marineide de Oliveira Gomes	3
	Sonia Kramer	2 e 3
Formação de professores	Antônio Nóvoa	2 e 3
Documentos que regem a Educação Infantil	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	3
	Proposta Curricular da Educação Infantil do Município	
Teóricos da Educação	Piaget Vygotsky	2

Formação Continuada	Bernadete A. Gatti Elba S. de Sá Barretto Ângela C. Dannemann (Fundação Carlos Chagas)	1
--------------------------------	---	---

Fonte: Documentos e entrevistas da coleta de dados.

Para se construir uma proposta de formação continuada é primordial um aporte teórico que fundamente as ações de formação. Este aporte deve oferecer subsídios para que se tenha conhecimento referente a metodologias, quais as perspectivas atuais alusivas à estruturação da sistematização dos encontros de formação, quais as experiências que estão dando certo e qual o papel dos atores envolvidos no processo. Estes são apenas alguns dos aspectos a se considerar, sendo de fundamental importância definir qual o conceito de formação continuada e saber o que vem sendo discutido acerca desse assunto para então construir uma proposta que venha ao encontro das reais necessidades do grupo ao qual ela se destina.

Neste sentido, observou-se que os Municípios 2 e 3 apontam um aporte que vem ao encontro mais especificamente das questões que permeiam o cotidiano da escola na Educação Infantil, quando trazem autoras como Kramer e Gomes. Ambas discutem assuntos que tratam da profissionalização docente para esta etapa da Educação Básica, bem como assuntos pertinentes a rotina de trabalho no interior das instituições. Nóvoa, também indicado por estes Municípios, têm suas principais pesquisas voltadas para a formação de professores. Sua obra é extensa, não sendo possível detectar – pelas respostas registradas durante as entrevistas e nos documentos que estruturam as propostas – quais as contribuições do autor para a elaboração de cada proposta. Os estudos sobre o construtivismo de Piaget e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky contribuem imensamente para a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Porém, quando o Município 2 os aponta como referencial teórico, não fica explícita qual a contribuição dos autores para a formação continuada dos professores.

As pesquisas de Piaget e Vygotsky, assim como também Kramer, Gomes e Nóvoa constituem-se num repertório muito rico para fomentar discussões específicas diretamente nos encontros de formação, no entanto,

para a construção da proposta formativa, isto não ficou claro, como podemos perceber nos trechos das entrevistas destacados a seguir, quando se questionou sobre as contribuições dos referenciais teóricos indicados como aporte para construção das propostas de formação continuada:

Na questão das interações como um eixo da Educação Infantil, da brincadeira como algo cultural que é aprendida, no trabalho com as linguagens, com os conceitos porque nosso currículo é por conceito, tá caminhando para esse trabalho com conceitos, nesse sentido, pra estar discutindo todas estas questões (MUNICÍPIO 2, 2013).

Eles contribuem tanto na reflexão, no desenvolvimento de uma prática reflexiva, quanto no trabalho lá com as crianças no dia a dia, na questão afetiva também fundamenta bastante, na questão e envolvimento com as famílias eles fazem bastante diferença porque pontuam o tempo todo. Na questão da valorização das brincadeiras no desenvolvimento infantil e a importância da interação para o desenvolvimento da criança inclusive isso para a prática do professor para que o profissional esteja em constante atualização (MUNICÍPIO 3, 2013).

Em contrapartida, o Município 1 apontou Gatti, Barreto e Ângela C. Dannemann, diretora executiva da Fundação Victor Civita, que junto a Fundação Carlos Chagas elaborou um estudo sobre a formação continuada de professores, analisando as modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. Esse estudo foi realizado sob a assessoria geral de Gatti, que, juntamente com Barreto, apresenta outras pesquisas que contribuem com uma visão contemporânea da formação continuada, como pode ser observado num dos trechos da entrevista a seguir:

[...] essas autoras vão nos dizer o quê? Que há comprovadamente significativo investimento na formação continuada nas secretarias de educação. Nós tivemos nesses últimos anos, nesses últimos 20 anos avanços nessa formação continuada de professores, entretanto, no que diz respeito ao impacto da formação na sala de aula no trabalho pedagógico, ainda os indicativos são modestos. E também, o que é mais preocupante que estas autoras nos indicam, é que há na formação continuada uma compensação da formação inicial, pois de alguma maneira os alunos estão saindo da formação inicial, das licenciaturas, das universidades, sem o conhecimento necessário para atuarem como professores, sem o domínio das práticas pedagógicas necessárias para sua atuação (MUNICÍPIO 1, 2013).

De fato Gatti e Barreto (2009) enfatizam que a formação inicial apresenta problemas crescentes, o que acaba mudando o foco da formação continuada, de modo que esta acabe assumindo uma função compensatória com vistas a suprir as falhas da formação inicial. Do mesmo modo, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005, p. 5) estabelece que “[...] a atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual. A formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessita reflexão permanente do professor [...]”, corroborando a discussão e reforçando o que denomina “abordagem do déficit” como fundamento para a formação continuada, que é gerada quando a formação inicial não supre as demandas de aprendizagem básicas necessárias ao exercício da profissão docente. Durante a entrevista, o Município 1 ainda expressa que o estudo encomendado por Ângela Dannemann à Fundação Carlos Chagas tratando da formação continuada de professores, traz aspectos muito interessantes, como o destaque para a necessidade de socializar experiências bem sucedidas.

Nesse sentido, partimos do princípio da mobilização de múltiplos saberes para e durante a ação docente, saberes estes que vão formando uma bagagem de experiência profissional construída ao logo do exercício da profissão. Segundo a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005), a construção de conhecimentos é alicerçada também pela experiência e estimula uma pedagogia interativa e dialógica permeada pelos diferentes saberes e a experiência docente, o que torna essencial a socialização de experiências na formação continuada. Com base nesse pressuposto, reiteramos que este deve ocorrer também com as próprias propostas de formação, entre os formadores, coordenadores e gestores, responsáveis pela viabilização e desenvolvimento da formação. Conforme o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2011), promover a socialização de experiências profícuas de propostas de formação continuada gera impulsos propulsores para o desenvolvimento e a potencialização das ações formativas.

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A operacionalização é o meio para possibilitar o alcance dos objetivos

e finalidades formativas. Esta parte da programação define a viabilização das propostas de formação continuada em cada rede municipal de ensino. A este respeito os três Municípios revelaram por meio dos dados coletados as seguintes metodologias: oficinas, seminários, grupos de estudo, palestras e relatos de experiência. Porém, o Município 1 (2013) evidenciou que além dos métodos acima destacados “[...] também em todas as formações são usados recursos da Educação a Distância, onde os participantes realizam atividades prévias aos encontros”.

Sobre este aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) institui que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e na sequência das disposições desta mesma lei no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, explicita que é dever de cada Município “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”. Aponta, deste modo, que a educação a distância deve ser incluída nas propostas de formação por meio da criação de metodologias eficazes e que estejam em consonância com a realidade e necessidade de cada Município.

No que tange a educação a distância, Gatti (2009, p. 220) acrescenta que “[...] o uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais [...]”, reafirmando a ideia de que essa modalidade de ensino é uma alternativa eficaz para a formação continuada.

O foco na prática do professor foi um dos aspectos relevantes enfatizados nas entrevistas. Os três Municípios são unânimes em apontar a busca em relacionar a teoria com a prática como fundamental e destacam que toda a formação procura estar pautada na prática pedagógica do professor, conforme destacado nas seguintes falas: “[...] Então, de maneira geral, todos os cursos de formação, têm como conteúdo estas diretrizes e a intenção é que se foque na prática do professor” (MUNICÍPIO, 2013). “[...] Eles contribuem tanto na reflexão, no desenvolvimento de uma prática reflexiva, quanto no trabalho com as crianças no dia a dia”. (MUNICÍPIO 3, 2013). Segue a entrevista do Município 2 (2013):

[...] A formação hoje está pautada mesmo na prática, a professora formadora quer que o grupo traga para ela o que está acontecendo na prática, [...] então (o grupo) coloca em que está com dificuldade nos registros, no trabalho com os tempos ou ainda com a avaliação, no que realmente estão tendo mais dificuldade é que se parte para a formação.

A seleção dos profissionais para a realização dos encontros formativos foi outro aspecto revelado nas entrevistas que evidenciou atenção destinada a relação teoria e prática como primordial para a qualidade dos encontros de formação. Os três Municípios enfatizaram que a escolha dos formadores se dá através da análise de fatores específicos, entre estes um dos mais significativos é a experiência prática que o mesmo possui, de modo que na formação consiga relacioná-la com a teoria. Desde meados da década de 1990, pesquisas de diferentes autores discutem a relação entre teoria e prática na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Kramer alerta que:

Não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois, ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que por sua vez, reinventa a prática. [...] Cabe considerar as condições em que se dá a formação do profissional e em que medida tal formação permite-lhe fazer o movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática a luz da teoria (2005, p. 148).

Esta apropriação da teoria é essencial para que o professor crie autonomia em sua profissão. É necessário também que as propostas pedagógicas dos Municípios devam estar em consonância com a formação continuada para que a apropriação teórica seja realmente significativa e que não se disperse em incongruentes perspectivas teóricas.

Nesta discussão sobre o campo da prática, Gatti (2010, p. 1375) afirma que:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a estes conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos, e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Neste sentido, a prática deve ser a base para a consolidação dos fundamentos teóricos que o professor necessita em sua profissão. Estas práticas que possibilitarão novas reflexões precisam ser ressignificadas, garantindo uma

educação de qualidade para todos. Conforme esta autora, as ações pedagógicas precisam ser coerentes com a sociedade civil e articular objetivos que garantam a função social da escola, ou seja, a consolidação dos conhecimentos das gerações passadas.

Dando seguimento à análise da operacionalização das propostas de formação continuada, percebemos diferenças a respeito dos espaços e horários em que os encontros acontecem. O Município 1 opera suas formações em locais amplos, devido ao número de participantes, bem como faz uso das “horas atividades” disponibilizadas aos professores, como segue na seguinte fala:

[...] a nossa rede municipal tem por determinação legal, a hora atividade extraclasse. Então as formações são organizadas dentro deste horário, no horário destinado a hora atividade. Então, o professor participa da formação continuada em horário previsto para seus estudos (MUNICÍPIO 1, 2013).

No Município 2 foi enfatizado que os encontros “[...] acontecem no horário de trabalho”, com a prerrogativa de que a “[...] formação em serviço tem que ser dentro do horário de trabalho para dar resultado (MUNICÍPIO 2, 2013). Desta forma, as formações são estruturadas no espaço das instituições de Educação Infantil, havendo uma organização de turmas que garante o atendimento as crianças em regime de plantão. No Município 3 a formação continuada “[...] é sempre oferecida em horário de trabalho” (MUNICÍPIO 3, 2013). Os encontros de formação acontecem nas dependências da Secretaria de Educação.

Em relação à periodicidade também há diferenças, no Município 1 são estruturados quatro encontros anuais, no Município 2 os encontros são semestrais e no Município 3 os encontros são mensais. Quanto aos horários e espaços, as três redes se aproximam no sentido de permitir e incentivar que as instituições de Educação Infantil se organizem internamente para a realização de grupos de estudos. Este fator foi percebido durante as entrevistas, quando se questionou sobre outros processos de formação que acontecem além das formações oferecidas pelas secretarias das redes municipais de ensino: “Tem então o grupo de estudos da avaliação e o grupo de diretores. E dentro de cada Centro de Desenvolvimento Infantil tem o seu grupo de estudo [...] é uma caminhada e cada grupo. (Município 2, 2013); “[...] temos várias unidades

que se organizam com grupos de estudo, que convidam palestrantes, a própria APP se organiza dessa forma [...] (Município 3, 2013); e

Dentro das instituições de Educação Infantil acontecem processos de formação continuada que não são esses oferecidos pela Secretaria de Educação. As instituições de Educação Infantil têm liberdade para construir os seus próprios projetos de formação interna (Município 1, 2013).

Esta disposição de grupos de estudos no interior das instituições de Educação Infantil é essencial, caracterizando-se como uma discussão que vem sendo ampliada nos estudos referentes a formação continuada de professores. A proposta estruturada por Nóvoa (2011) em relação à formação de professores corrobora esta disposição quando apresenta a partilha, em que as equipes de profissionais da educação necessitam se fortalecer na coletividade. A trama de competências dos diferentes profissionais possibilita reflexões que não são possíveis no individual. Acrescenta ainda que

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (NÓVOA, 2011, p. 58).

Nos grupos de estudo a possibilidade de compartilhar conhecimentos e experiências entre os profissionais da Educação Infantil são mais fortalecidas, pois partem da mesma realidade, intensificando reflexões acerca de seu contexto pedagógico. No diálogo sobre os mesmos conflitos e necessidades, os professores e demais profissionais podem procurar juntos a resolução de problemas e acabam firmando na coletividade um compromisso com a proposta pedagógica da própria instituição de Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a institucionalização da Educação Infantil na década de 1980, a formação continuada vem passando por constantes transformações na busca por melhorar a qualidade do ensino preparando melhor os docentes para

a ação pedagógica. Questionamentos e inquietações surgem por parte de pesquisadores e também entre os profissionais da educação responsáveis pela formação continuada no interior das instituições e nas secretarias de educação de modo geral. Fato este constatado por meio desta pesquisa nos três Municípios que constituíram o campo empírico que forneceu os dados para a análise acerca das suas propostas de formação continuada em específico para a Educação Infantil.

Foi possível verificar que os Municípios, no que permeia suas propostas de formação continuada, vêm percorrendo uma trajetória com objetivos e diretrizes que anseiam contribuir para a reflexão dos profissionais acerca de suas práticas pedagógicas, tendo o docente como um sujeito ativo no processo, buscando, assim, planejar as formações de acordo com as demandas de sala de aula que se configuram como um desafio para este profissional. De modo geral, para operacionalizar os encontros de formação, os Municípios prezam por formadores que possuam, entre outros, experiência prática de modo que isto possibilite a relação entre a teoria e a prática durante a realização das formações. Utilizam metodologias similares, com ênfase em dois métodos que vêm sendo amplamente discutidos em pesquisas atuais e considerados potencialmente produtivos – os relatos de experiências e os grupos de estudo – principalmente aqueles realizados no interior das próprias instituições, compreendendo como ideal tornar a escola o principal *locus* de formação docente, o que possibilita compartilhar experiências entre os profissionais, tornando-os mais próximos e fortalecendo a prática pedagógica.

Considerando-se que os três Municípios possuem características próprias e distintas quanto ao seu percurso histórico de constituição, sua estruturação política e populacional, e levando em conta as influências que estes fatores imprimem sobre como as propostas de formação continuada de cada Município foram sendo construídas, destacam-se mais aproximações do que diferenças entre os seus objetivos e diretrizes, os fundamentos teóricos e a operacionalização dos encontros de formação na Educação Infantil. Os dados revelaram que de fato os Municípios estão engajados em promover um processo de formação continuada que desenvolva com os profissionais da Educação Infantil um movimento constante de aprendizagens.

NOTAS

1. Ao invés da utilização da expressão *rede municipal de ensino* e também como forma de preservar a identidade de cada Município, a partir desde momento passaremos a adotar no texto da pesquisa a identificação Município 1, Município 2 e Município 3.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Resolução CNE n. 4/2010. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE n. 7/2010b.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e Municípios brasileiros**. São Paulo, SP, 2011.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MUNICÍPIO 1. **Entrevista**. [abr. 2013]. Entrevistadores: Ana Paula de Oliveira Iten e Osmarina Block. Santa Catarina. 1 arquivo mp3 (minutos).

MUNICÍPIO 2. **Entrevista**. [abr. 2013]. Entrevistadores: Ana Paula de Oliveira Iten e Osmarina Block. Santa Catarina. 1 arquivo mp3 (38 min.).

MUNICÍPIO 3. **Entrevista**. [abr. 2013]. Entrevistadores: Ana Paula de Oliveira Iten e Osmarina Block. Santa Catarina. 1 arquivo mp3 (30 min.).

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Ação Pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

_____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Mello, 2011.