CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA ZAPELINI

Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores.

FLORIANÓPOLIS
DEZEMBRO DE 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA ZAPELINI

Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

FLORIANÓPOLIS
DEZEMBRO DE 2007

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

"PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA À EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES"

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

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/12/2007

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC-Orientadora)
Dra. Ângela Barros Lara (UEM/PR-Examinadora)
Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/UFSC-Suplente)

Profª. Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

CRISTIANE ANTUNES ESPÍNDOLA ZAPELINI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2007

(1).

Dedico este trabalho a minha filha Helena, aos outros filhos que quero ter e a todas as crianças que confiam as aprendizagens da vida a nós adultos...

[1] Foto retirada do pôster da UNESCO sobre a Educação Infantil, 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Ana Maria Borges de Souza que foi minha orientadora até quase ao final deste processo, que me acolheu muito carinhosamente, me ensinando a ser pesquisadora e me apoiando nos momentos difíceis.

Á minha orientadora Dra. Diana Carvalho de Carvalho por assumir nos últimos meses a minha orientação e pela paciência, carinho e compreensão me ajudando a vencer as dificuldades e a seguir em frente, além de todo o conhecimento que pude dispor quando me auxiliava nesta pesquisa.

Às professoras Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Diana Carvalho de Carvalho por terem participado da minha banca de qualificação e terem contribuído para os direcionamentos desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos de discussões em sala de aula, pelas conversas no intervalo e pelos encontros festivos, nos quais me trouxeram alegria e conhecimento.

Em especial a minha amiga Marta, pela caminhada como Psicólogas, que nos mobilizou a entrarmos no Mestrado e a contribuir com a Educação.

Às profissionais do Departamento de Educação Infantil do Município de Florianópolis e do Centro de Formação Continuada, por ter acolhido esta pesquisa e propiciado a abertura necessária para a coleta dos dados.

Aos profissionais da Creche Fermínio Francisco Vieira que se dispuseram a participar desta pesquisa e contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores.

Aos meus pais, parentes e amigos que sempre que possível expressavam palavras de conforto e incentivo.

Ao meu companheiro André e a minha filha Helena, que viveram mais de perto esta fase, me dando o amor necessário para finalizar este processo e ser pesquisadora.

RESUMO

A presente pesquisa analisa o processo de formação continuada realizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, no período de 1997 a 2006, sendo seu objetivo compreender como se constitui a formação continuada no interior das instituições de educação infantil, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas. Como proposta metodológica, privilegiou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, cujo trabalho em campo integrou pesquisa documental e estudo de caso. Na pesquisa documental, são discutidas as políticas de formação da Educação Infantil Municipal, examinando os cursos desenvolvidos nas formações centralizada e descentralizada, com especial destaque para as temáticas estudadas. A pesquisa documental permitiu, ainda, selecionar a instituição em que foi desenvolvido o estudo de caso, sendo o critério de escolha aquela que realizou o maior número de formações descentralizadas no período pesquisado. Na creche investigada, foram entrevistadas 05 professoras. Com base nos depoimentos recolhidos, observa-se que o processo descentralizado permite um espaço mais rico de formação, por oportunizar ao professor estudos mais focalizados em relação à prática pedagógica, diversidade de temas e à construção coletiva nesse espaço. Por outro lado, os depoimentos das professoras refletem a necessidade de serem criadas melhores condições para a efetivação do processo formativo descentralizado. Mesmo com todas as limitações impostas, especialmente quanto a recursos financeiros e a necessidade de um profissonal na creche para organizar o processo, as professoras avaliaram como positiva e produtiva a formação vivenciada. Em consonância com a bibliografia analisada, pode-se concluir que a formação continuada no interior das instituições ainda é um espaço a ser conquistado para alternativas cada vez mais qualificadas do trabalho do professor da Educação Infantil, tendo como prerrogativa políticas mais eficientes e voltadas à participação efetiva destes profissionais.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Processos Formativos.

ABSTRACT

This research analyzes the process of continued education held at the Municipal Network for Education of Florianopolis Children, in the period of 1997 to 2006, and its goal is to understand the continuied education within the institutions of early childhood education, from the deployment of the policy of training to the specific experience of teachers in the educational units. As methodological proposal, favoured a qualitative approach, exploratory type, whose work in the field included documented research and case study. In the documented research, Municipal Children's Education policies for training are discussed, examining the training courses developed in centralized and decentralized, with special emphasis on the themes studied. The documentaed research allowed, still, select the institution that was developed in the case study, and the criteria for choosing the one that took the largest number of decentralised training in the period studied. In the investigated nursery, 05 teachers were interviewed. Based on the evidence collected, it is noted that the process allows a more decentralized rich training, for the teacher oportunizar more focused studies regarding pedagogical practice, diversity of themes and collective construction in this space. Furthermore, the testimonies of the teachers reflect the need of creating better conditions for the effectiveness of the decentralized training process. Even with all the limitations imposed, especially on the financial resources and the need for a professionally in the nursery to organize the process, the teachers assessed the training experience as positive and productive. In line with the literature reviewed, it was concluded that the continued training inside the institutions is still an area to be conquered for alternatives increasingly skilled labour professor of Education Child, with the right policies more efficient and geared to the effective participation of these professionals.

Keywords: Continuied Training for Teachers; Child Education; Formativos processes.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC.....23

Quadro 2 – Artigos Científicos do GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) – ANPED.....24

Tabela 1 – Formações anuais da Educação Infantil Municipal de Florianópolis (1997 a 2006).....60

Tabela 2 – Formações anuais centralizadas e descentralizadas na Educação Infantil Municipal de Florianópolis (1997 a 2006).....61

Tabela 3 - Formações descentralizadas por Unidade Educativa da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (1997 a 2006).....62

Quadro 3 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na primeira fase (1997 – 2000).....85

Quadro 4 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na primeira fase (1997 – 2000).....89

Quadro 5 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da primeira fase.....95

Quadro 6 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na segunda fase (2001 – 2004).....104

Quadro 7 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na segunda fase (2001 – 2004).....107

Quadro 8 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da segunda fase..... 111

Quadro 9 – Temas de menor freqüência nas formações descentralizadas da segunda fase.....111

Quadro 10 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na terceira fase (2005 – 2006).....117

Quadro 11 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na terceira fase (2005 – 2006).....119

Quadro 12 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da terceira fase.....121

Quadro 13 – Temas de menor freqüência nas formações descentralizadas da terceira fase.....121

Quadro 14 – Cursos de formação descentralizada da Creche F. F. V. no período de 2002 a 2006.....135

Quadro 15 – Caracterização das professoras entrevistadas.....175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1997.....79

Gráfico 2 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1998.....80

Gráfico 3 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1999.....81

Gráfico 4 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 1999.....82

Gráfico 5 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2000.....83

Gráfico 6 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2000.....84

Gráfico 7 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2001.....96

Gráfico 8 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2001.....97

Gráfico 9 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2002.....98

Gráfico 10 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2002.....99

Gráfico 11 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2003.....100

Gráfico 12 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2003.....101

Gráfico 13- Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2004.....102

Gráfico 14 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2004.....103

Gráfico 15 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2005.....113

Gráfico 16 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2005.....114

Gráfico 17 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2006.....115

Gráfico 18 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2006.....116

Gráfico 19 - Temáticas que mais apareceram nos últimos 10 anos de Formação Centralizada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis – (1997 – 2006).....123

Gráfico 20 - Temáticas que mais apareceram nos últimos 10 anos de Formação descentralizada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis – (1997 – 2006).....125

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

HTPC - Horário de trabalho pedagógico coletivo

IESDE - Inteligência Educacional e Sistema de Ensino do Paraná

CFC – Centro de Formação Continuada

SME – Secretaria Municipal de Educação

DEI – Departamento de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil

DPE – Departamento de Políticas Educacionais

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CED – Centro de Ciências da Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

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

NEI – Núcleo de Educação Infantil

P.E.S. - Planejamento e Planejamento Estratégico Situacional

P.P.P. - Projeto Político Pedagógico

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - PRIMEIRAS INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....14

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS GABINETES ÀS INSTITUIÇÕES.....31

2.1 O método empregado, o campo escolhido e a trajetória da pesquisa.....32

2.2 As políticas de formação continuada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis de 1997 a 2006 35

2.2.1 Primeira Fase: 1997 a 2000.....39

2.2.2 Segunda Fase: 2001 a 2004.....46

2.2.3 Terceira Fase: 2005 a 2006.....55

2.2.4 Formações centralizadas e descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 1997 a 2006.....59

2.3 A formação continuada da Educação Infantil Municipal: dos gabinetes às instituições, da formação à sala de aula.....67

3. AS TEMÁTICAS QUE EXPRESSAM POR ONDE ANDA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....72

3.1 **Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**.....73

3.2 Temáticas das formações centralizadas e descentralizadas dos anos de 1997 a 2006.....78

3.2.1 Primeira Fase: 1997 a 2000.....79

3.2.1.1 Análise da Primeira Fase.....85

3.2.2 Segunda Fase: 2001 a 2004.....96

3.2.2.1 Análise da Segunda Fase.....104

3.2.3 Terceira Fase: 2005 a 2006.....113

3.2.3.1 Análise da Terceira Fase.....117

3.3 Por onde anda a Formação Continuada da Educação Infantil.....123

4. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....131

4.1 A formação continuada na Creche.....134

4.1.1 As temáticas da Formação Continuada.....139

4.1.2 Da construção de saberes dos professores à prática pedagógica.....146

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO - PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA À EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES.....156

FONTES DOCUMENTAIS.....161

REFERÊNCIAS 163

SITES CONSULTADOS.....166

ANEXO A – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis...168

ANEXO B – Documento Roteiro para a organização da formação em serviço junto às unidades da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.....169

ANEXO C – Perfil das Professoras entrevistadas.....175

ANEXO D - Roteiro da entrevista.....176

1. INTRODUÇÃO - PRIMEIRAS INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

> *Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã (Júlia Oliveira - Formosinho).*

A temática desenvolvida nesta pesquisa diz respeito à formação continuada de professores da educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, e tem como objetivo compreender como se constitui a formação continuada no interior das instituições de educação infantil, desde a implantação da política de formação no município até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas. A importância do processo continuado de formação é afirmada por Nóvoa (1995, p. 27), ao considerar que "as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas", sendo estabelecidos a cada dia, novos conhecimentos e experiências. Neste sentido, é fundamental considerar o entrelaçamento que se estabelece entre o que se aprende na formação continuada, os saberes acumulados pelo exercício da profissão e a ação pedagógica. Como aponta Kramer (2005), ao pensar em práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil, é necessário conhecer e considerar seus saberes, construídos a partir das dimensões da sua profissionalidade, para que tais práticas sejam capazes de além de promover a autonomia dos sujeitos, expressarem a qualidade da educação.

Esta pesquisa foi motivada pela minha trajetória pessoal e profissional e tomou como ponto de partida o percurso traçado pela Educação Infantil no Brasil, que insere a criança no contexto educacional pela democratização do ensino em meio a lutas e conquistas. Entendemos a infância como condição social da criança possuidora de uma história que produz e reproduz a cultura do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como empreendedora desta história. A criança, nesta trajetória, passa a ser reconhecida como sujeito social de direitos, conquistando princípios essenciais à vida,

embora tais princípios estejam muito longe de alcançar a todas elas (KRAMER, 2005). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA indica esses direitos básicos:

> O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc;
> O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão, a comunicação, a interação social, ao pensamento, a ética e a estética;
> A socialização das crianças por meio da sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
> O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1990).

Estes princípios traduzem as necessidades das crianças com relação à formulação de políticas na Educação Infantil que possam fomentar a construção desta infância como resposta às expectativas sociais. Políticas que, além de valorizar os professores com salários dignos, ambiente de trabalho adequado e incentivo à formação continuada, possam torná-los bons mediadores destas experiências, promovendo a cada dia novas possibilidades de aprendizagem às crianças. E, neste entrelaçar de conhecimentos, tanto o professor quanto as crianças se constróem como sujeitos inacabados, ou seja, nunca se perde a possibilidade de aprender algo novo. E isso ocorre porque a instituição de Educação Infantil é um lugar de socialização, de trocas afetivas e intelectuais, de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, de desenvolvimento do potencial artístico, de aprendizagem das regras da vida social. Ou seja, é uma tela em que podem ser pintadas muitas experiências e vivenciadas outras expectativas (EIZIRIK, 2001).

Analisar a instituição de Educação Infantil, desta forma, pressupõe uma compreensão do espaço educativo como problematizador de seus próprios conceitos, uma escola aberta e não-totalizadora, capaz de discutir e criar novos espaços para acolher esta infância. “Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (ROCHA, 1999, p. 04). Que a heterogeneidade possa ser vista como um fator imprescindível para as interações educativas, em que os diferentes

ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) possam imprimir ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua, e, conseqüentemente, ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995).

Nesta direção, vislumbro na Educação Infantil um espaço de diálogo possível para compreender o sentido da educação continuada para a construção de saberes pelos professores e sua expressão na relação com as crianças. A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, que são práticas que se transformam constantemente. A expressão "educação continuada" traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que implantassem em sala de aula.

A *profissionalidade* dos educadores tem sido tema privilegiado nas pesquisas sobre a formação continuada. Segundo Contreras (2002), profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Significa, nesta perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. Como aponta Kramer (2005), faz-se necessário implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização. Que de um lado, tenham ganhos em termos de planos de carreira e salários, e, por outro, para que atuem numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social perante gerações de crianças, jovens e adultos, que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, a destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais.

A partir desta introdução ao tema gostaria de socializar minha trajetória profissional, a qual foi propulsora do meu interesse pela temática. Para tanto, deixo-me contagiar pelas lembranças e sentimentos daquilo que vivi para relatar o caminho

percorrido e descrever de que maneira a formação continuada de professores foi se tornando figura para esta pesquisa.

Minhas lembranças...

A paixão pela Educação Infantil e pela infância é animada por minhas lembranças de escola, as quais, inúmeras vezes, trouxeram registros de bons momentos e fizeram-me reconhecer as marcas inscritas em minha existência. Minha formação foi guiada por tais estímulos. E, hoje, quanto mais compreendo a infância, mais dúvidas aparecem, o que novamente me impulsiona a pesquisá-la para alargar o entendimento desta temporalidade que acolhe a criança. Durante minha formação como Psicóloga, o interesse pela infância sempre direcionou-me para a compreensão das relações entre crianças e adultos e, desta forma, procurava me dedicar a disciplinas e projetos vinculados ao que a formação denominava disciplinas de psicologia social e psicologia da educação. Minha formação então já proporcionava, mesmo que em processos de aprendizagem, conhecer e intervir em processos educativos voltados à infância, sendo estes em instituições sociais ou em escolas.

Essas experiências permitiram que, em 2001, desenvolvesse um projeto de arte-educação com crianças em situação de risco social, no Centro Educacional Don Orioni, que tinha como objetivo fomentar, por meio de atividades artísticas, tais como pintura, confecção de brinquedos e Teatro, discussões sobre o cotidiano por elas vivenciado em suas comunidades. Este projeto proporcionou-me observações sobre a relação das crianças com os educadores, que manifestavam dificuldades de entendimento das necessidades das crianças, bem como questionamentos com relação à sua atuação: o que fazer com tanta vitalidade e, ao mesmo tempo, como disciplinar a expressão do abandono, da pobreza, do fracasso escolar e da violência doméstica, encharcada de risos, gritos, empurrões, xingamentos, talentos manuais, cantoria, brincadeiras e muita criatividade? Tudo isso já me fazia refletir, ainda que de maneira muito incipiente, sobre que projeto coletivo aquela instituição dispunha e que formação estes educadores empreendiam ou recorriam para lidar com as dificuldades diárias. Já compreendia, com base em Rego (1995), que os processos educativos pautavam-se na relação do adulto

com a criança, como mediador na dinâmica das interações interpessoais e com os objetos de conhecimento. E, nesse sentido, procurava entender como isto acontecia na prática.

Em 2002, pude participar de outro projeto de intervenção social no bairro Saco Grande, vinculado à Associação Conviver, uma instituição sem fins lucrativos que se propunha a intervenções em Psicologia Social Comunitária, por meio de grupos de cooperação mútua com agentes de saúde, de atendimentos psicoterapêuticos domiciliares e intervenções em creches no âmbito da formação de educadores. Dentre estas atividades, dediquei-me mais profundamente a um projeto piloto de educação continuada, desenvolvido em uma Instituição de Educação Infantil. O objetivo do projeto era contemplar questões sociais importantes, provenientes da comunidade em que esta escola estava inserida, e sua interface com a prática pedagógica. Este projeto procurou oferecer espaços para construir, junto com os profissionais, momentos de reflexões e aprendizagens, por meio de observações, registros, planejamento, avaliação de suas práticas, troca de experiências, buscando no "protagonismo ativo nas diversas fases do processo de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação" (NÓVOA, 1995, p. 30) a autonomia participativa. Procurou também resgatar, junto aos educadores, o aprofundamento metodológico e de compreensão da realidade, objetivando proporcionar possíveis mudanças da prática educativa. Para tanto, a dimensão contextual, ou seja, uma concepção pedagógica que expressasse e que desse sentido democrático às diferenças culturais, tornou-se o pano de fundo do projeto.

Foi neste contexto que pude participar - ainda que numa afinidade tecida de contatos pouco freqüentes, mas por um longo período - das relações que se constituíam na escola e compreender os problemas do cotidiano, com suas implicações para a educação da infância. Uma educação pautada no tripé cuidar/educar/brincar, em que privilegia a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, conjugando conhecimentos sobre o ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos, brincadeiras etc., conforme indica Kishimoto (2002, p. 108):

> Sendo que a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. Onde a linguagem é desenvolvida em

> situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com os amigos ou com seu professor.

Entretanto, aquilo que observei muito pouco expressava o que podemos almejar de uma educação da infância. Entre numerosos aspectos levantados pelos educadores, o que se destacou de forma mais expressiva foi a necessidade de uma maior e melhor interação entre os profissionais, o que oportunizaria a construção de um projeto coletivo de educação, capaz de atender as diversas demandas que as crianças traziam para a escola. Uma conseqüência visível dessa necessidade foram os conflitos interpessoais entre os profissionais, que expressavam tanto a falta de um processo de formação continuada quanto de integração entre a equipe. Os conflitos também surgiam com os familiares, devido à urgência de um projeto coletivo que buscasse o entendimento e a convergência entre os objetivos da creche e a demanda dos pais. E que necessidades eram estas? Conhecer as famílias; incluir os sujeitos diferentes; compartilhar experiências profissionais; ter uma gestão mais democrática e participativa; a compreensão sobre qual infância estava sendo pensada pelo coletivo docente; como lidar com os limites infantis ou como dar limites às crianças; ter espaço para também ser cuidado, ouvido, acolhido como profissional que reconhece as dificuldades e busca, no improviso, formas criativas de lidar com os imprevistos.

Tais necessidades foram emergindo ao longo do processo de formação de uma comunidade com importantes problemas sociais. Deste projeto surgiram minhas primeiras indagações sobre a temática da formação continuada e suas conseqüências para a prática do professor de educação infantil. Com isso, questionava-me: qual a importância que o processo de formação tinha para esses profissionais? De que maneira a formação continuada acontecia na Rede Municipal de Educação Infantil? E como os saberes aprendidos pelos professores poderiam mudar suas práticas continuamente? Estas questões posteriormente influenciaram na escolha do tema para esta pesquisa.

Em 2004, fui convidada a ser tutora em um Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade Castelo Branco/IESDE BRASIL/Geração[1], na

[1] Este curso foi desenvolvido pela Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro, em parceria com o IESDE – Inteligência Educacional e Sistema de Ensino do Paraná e Escola Geração de Florianópolis.

modalidade a distância, tendo com principal público alvo professores da rede pública de Florianópolis e região. Este curso trouxe como experiência, por meio do trabalho de tutoria, uma proximidade com o processo de formação de professores e suas principais dificuldades na prática diária. Ao investigar o motivo da escolha do curso, evidenciou-se que, para alguns, tal escolha foi uma forma de obter um título de especialização, visando ser mais bem remunerado, e, para outros, uma maneira de compreender o processo de aprendizagem de suas crianças, a partir do aspecto psicopedagógico. Os relatos demonstraram também o despreparo dos professores das Redes de Educação Municipal e Estadual para lidar com temas como inclusão escolar, multirepetências, fracasso escolar, processos de aprendizagem, dificuldades do trabalho entre professores e o distanciamento entre a política implantada (ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs etc.) e a realidade escolar. Para surpresa, os referidos relatos não eram nada muito diferente daqueles encontrados nas experiências anteriores, o que reforçava minhas indagações sobre o processo de formação de professores e sua relação com a prática diária.

Com base nestas primeiras impressões sobre o tema, surgiu o interesse em dar continuidade à minha formação. Para isso, busquei, junto à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores do Mestrado em Educação, um aprofundamento teórico e metodológico sobre a formação de professores, vislumbrando pesquisar, **como se constituem os processos de formação continuada no interior das instituições de educação infantil?** A fim de melhor delimitar o tema de pesquisa e dialogar com o campo empírico, busco, a seguir, tecer um quadro teórico-explicativo que permita formular argumentos para expressar minhas indagações acerca do tema.

Minhas leituras e meus argumentos...

Tendo como referência esta aventura, que se inicia na mais tenra idade, debruço-me sobre leituras e partilho de experiências, a fim de compreender este espaço que acolhe a infância e seus educadores, que, entre conversas, sentidos e significados, interagem numa aprendizagem recíproca em busca da autotransformação.

O tema “formação continuada de educadores”, especialmente na educação infantil, justifica-se pela necessidade contínua dos profissionais que atuam diretamente com as crianças em formar-se para melhor exercer sua função, a qual transita entre o educar e o cuidar, favorecendo o desenvolvimento infantil em diversos aspectos e promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. Como aponta Freire (1999), a qualidade da educação infantil requer implementar ações sistemáticas que garantam que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. No entanto, o conceito de qualidade expresso aqui propõe ser subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de múltiplas perspectivas ou entendimentos do que seja “qualidade”.

O papel do adulto na relação com a criança no cotidiano da educação infantil é essencial para garantir a almejada qualidade de atendimento. Para tanto, exige-se a implementação de uma proposta pedagógica em que a professora tenha como intenção educativa planejar sua mediação na ação junto às crianças e com o desafio de avaliar todo o processo educativo.

> Isto sugere que ela necessita – além de ser reconhecida como profissional, receber condições de trabalho, plano de carreira e salários dignos – ter uma qualificação condizente com sua função e dispor de oportunidade para refletir continuamente sobre seu trabalho, com base em uma formação permanente em serviço (FREIRE, 1999, p. 79).

Freire (1999) aponta ainda que, ao conceber que a formação do educador em geral está intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ela criança, adulta ou jovem, uma educação pautada na cidadania das crianças (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) pressupõe estar permanentemente voltada para a formação das educadoras que com elas interagem.

> Essa formação deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças e, a partir desta ação (FREIRE, 1999, p. 79-80).

Portanto, pensar na formação de educadores tem sido um desafio para inúmeros pesquisadores que lutam para tirar de foco a ênfase na racionalidade técnica e buscar a centralidade na complexidade do trabalho do professor. Como afirma Nóvoa (1995), pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente pressupõe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional de professores.

Para Marin (1995, p. 18), este processo de educação continuada deve ocorrer "no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais". Já para Christov (2004a, p. 10), corresponde a "um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), orientações técnicas e estudos individuais". O autor salienta, ainda, que a construção de um programa pressupõe alguns elementos que pontuou como imprescindíveis, tais como:

> Um contexto de atuação seja ele uma escola, um município, um país, uma sociedade; a compreensão de que ele não será o responsável exclusivo pelas transformações necessárias a escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações; e a necessidade de condições para viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores (CHRISTOV, 2004a, p. 10).

Neste sentido, saliento a importância de dirigir a atenção para pesquisas que valorizem o conhecimento dos professores e tudo aquilo em que eles podem auxiliar e o que podem construir. É o conhecimento como apoio para novas dinâmicas relacionais nas instituições e para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. Tal afirmação parte do princípio de que a atividade dos professores é algo que, "continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer" (MARIN, 1995, p. 19), com as contradições de que lhes são próprias, mantendo inter-relações múltiplas no mesmo homem. Uma educação contínua que busca auxiliar os

profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995). E isto seria contemplar os problemas da prática educativa, pois é possível considerar que estes problemas não "são meramente instrumentais e sim comportam situações problemáticas que implicam decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores" (SCHÖN, 1990 *apud* NÓVOA, 1995, p. 27).

As pesquisas geralmente têm apresentado um panorama sobre a formação de professores no Brasil. Com isso, debruço-me sobre as que falam da formação continuada no campo da Educação Infantil para apresentar a relevância do tema e as discussões empreendidas. A temática da Formação de Professores no Brasil, conforme André et. al. (1999), a partir da década de 1990, tem instigado a um aumento expressivo de pesquisas nesta área, que delimitam como possibilidades de investigação a formação inicial, a formação continuada, a identidade e profissionalização docente, bem como a prática pedagógica. Neste sentido, por meio de levantamento do que tem sido produzido no Programa de Pós-graduação em Educação CED/UFSC e no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED, busco elucidar as discussões recorrentes sobre o tema da formação continuada de professores da Educação Infantil. Também foi objeto de análise a pesquisa de André et. al (1999) sobre as produções do GT 08 – Formação de educadores da ANPED, onde esta autora faz um levantamento das produções, realizadas entre os anos de 1992 a 1998, sobre o tema formação de educadores, chegando a um total de 70 trabalhos.

No Programa de Pós-graduação em Educação CED/UFSC, ao priorizar a palavra-chave "formação continuada na educação infantil", encontrei 05 dissertações defendidas durante os anos de 2000 a 2007, conforme tabela a seguir.

Quadro 1 – Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – CED/UFSC

FERNANDES, Sônia C. de L.	Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil.	Mestrado	UFSC, 2000.
MEZACASA, Adriana K. H.	Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil.	Mestrado	UFSC, 2003.
BODNAR, Rejane Tereza Marcus.	A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil.	Mestrado	UFSC, 2006.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira.	O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993 – 2004	Mestrado	UFSC, 2006.
FLÔR, Dalânia Cristina.	Formação Continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?.	Mestrado	UFSC, 2007.

No GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED, busquei as produções sobre a formação continuada de professores no contexto da educação infantil e encontrei 07 trabalhos referente aos anos de 1998 a 2005.

Quadro 2 – Artigos apresentados no GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) - ANPED

MACHADO, Maria Lucia de A.	Profissionais para a Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação.	Artigo Científico	ANPED, 1998.
FERNANDES, Sônia C. de L.	Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil.	Artigo Científico	ANPED, 2001.
AZEVEDO, Heloisa Helena, SCHNETZLER, Roseli Pacheco.	Necessidades formativas de profissionais de educação infantil.	Artigo Científico	ANPED, 2001.
TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques, SCHETZLER, Roseli Pacheco.	Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil.	Artigo Científico	ANPED, 2002.
MELLO, Maria Lucia de Souza, PORTO, Cristina Laclette.	Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação.	Artigo Científico	ANPED, 2003.
MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva.	A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática.	Artigo Científico	ANPED, 2003.
LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão.	Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.	Artigo Científico	ANPED, 2005.

Estas produções ajudam a problematizar questões relevantes para este estudo e traçam caminhos possíveis para a discussão desta temática. Com base neste levantamento, busquei em alguns autores contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa sobre três pontos: pela aproximação do campo teórico da formação continuada e a interlocução possível com a Educação Infantil; pela aproximação com o campo

empírico no qual optei realizar a pesquisa; e pela delimitação do objeto a ser pesquisado pelo qual percorremos todo o estudo.

A pesquisa André, et. al. (1999) me aproxima do campo teórico da formação continuada, no qual a autora argumenta que, embora as pesquisas não sejam muito expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados. Em termos de conteúdos, os textos sobre a formação continuada dirigem-se para concepções de formação, propostas referentes ao processo de formação continuada e ao papel dos professores e da pesquisa neste contexto. O conceito predominante de formação continuada presente nas pesquisas analisadas por André é o processo crítico-reflexivo sobre o saber docente e suas múltiplas determinações, embora, na sua maioria, os trabalhos expressem propostas ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Neste sentido, o professor surge como o centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. A formação continuada é também concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Argumentos que enfatizam uma formação que se estende ao longo da carreira a ser desenvolvida, preferencialmente, na instituição escolar.

Estas reflexões sobre a formação continuada ajudam a pensar a respeito da importância da instituição educativa como espaço privilegiado de formação no qual o professor possa compartilhar saberes, refletir teoricamente e expressar uma prática transformada. Segundo Bodnar (2006, p. 128), as políticas de Educação Infantil “devem conceder a seus profissionais, tempo para o estudo, planejamento, registros e formação, além de salários dignos, pois as condições objetivas em que esses profissionais são contratados têm acarretado um prejuízo da atividade docente”. Para Fernandes (2001, p. 04), pensar a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil “significa romper com práticas de formação planejadas a distância das instituições educativas, que

desconsideram os saberes da experiência dos professores, dicotomizando, desta maneira, teoria e prática".

Assim sendo, o processo de formação vai muito além de sensibilizar e informar, devendo ampliar as possibilidades expressivas e o nível de conhecimento dos profissionais, através de um processo permanente e articulado (MACHADO, 1998). Em outras palavras, não mais sendo pensados como reciclagem, treinamento e capacitação que, do ponto de vista conceitual, têm sido termos questionados pelas suas implicações teórico-práticas e políticas (MELLO; PORTO, 2003). São tais aspectos que levam a refletir sobre a maneira como estão sendo delineados, implantados e implementados os projetos de formação continuada na educação infantil.

Além disso, para a delimitação do objeto a ser pesquisado, busquei algumas produções que têm incessantemente tentado entender a relação entre teoria e prática, tomando por base a formação continuada de educadores na educação infantil, e que indicam que ainda existe um distanciamento entre os conhecimentos produzidos na área e sua expressão na prática do educador. O limiar entre a teoria e a prática cada vez mais tem se alongado por conta da ênfase nos saberes dos professores, saberes estes que são construídos ao longo de sua vida e que vão em certa medida, subsidiar as práticas em sala de aula.

Segundo Terciotti e Schnetzler (2002, p. 15), faltam estudos e reflexões com profissionais competentes e com conhecimentos teóricos e básicos que possam levantar questionamentos não percebidos pelos professores, a fim de auxiliá-los na análise de suas práticas. "Estes acabam, quase sempre, aceitando 'pacotes' prontos. Mesmo sem concordar, os professores assumem estas práticas, pois não possuem argumentos para questioná-las". No entanto, Fernandes (2001, p. 09) afirma que desenvolver uma prática reflexiva, onde teoria e prática se articulem dialeticamente, não é tarefa fácil. "Nos Grupos de Formação os professores participantes dispuseram de tempo, de espaço e de condições para fazê-lo, no entanto o desenvolvimento de uma prática reflexiva, ou ainda a compreensão do próprio conceito de teoria e prática varia muito de um professor para outro".

Nesta direção, Micarello (2003, p. 09) argumenta que o movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas à própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional re-constrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente: "Portanto, não é possível **sair** da teoria e **entrar** na prática, pois, ao praticar, o professor re-constrói a teoria que, por sua vez, re-inventa a prática" (GRIFOS DO AUTOR).

> É necessário considerar as condições em que se dá a formação do profissional e em que medida tal formação permite-lhe fazer esse movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria. É preciso considerar, então, como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzidos e partilhados nos processos de formação (MICARELLO, 2003, p. 09).

Para Loiola (2005, p. 12), os argumentos e as reflexões dos professores muitas vezes se apóiam no que pode ser denominado "teorias pessoais" que não são, necessariamente, teorias científicas. São explicações oriundas da experiência pessoal e traduzem, em grande medida, uma visão centrada no fazer em contexto: "Trata-se de uma manifestação de autenticidade que deve ser reconhecida como parte do saber de experiência das professoras e representa a forma como estas procuram a estabilidade no seu saber-fazer que é, essencialmente, um saber prático, pragmático".

Com base nestas leituras, apresento os argumentos que me levaram a eleger o tema formação de professores na educação infantil, despertando meu interesse para a constituição dos espaços formativos na Educação Infantil e dos processos de formação continuada de professores. Concordo com Micarello (2003) com relação à idéia de que a apropriação/construção do conhecimento se faz na circularidade do processo de formação do professor e de seu movimento na prática cotidiana, o que me impulsiona a compreender tal processo. No entanto, diferentemente de algumas pesquisas, considero que existem outros saberes que compõem a circularidade da apropriação/construção do conhecimento pelos professores. Ou seja, o processo de formação continuada vai além da relação teoria e prática, sendo influenciado constantemente pelos sistemas educativos nacionais, estaduais e federais, pelas práticas copiadas de outros contextos, pelos saberes dos professores, pela sociedade etc. Neste sentido, a formação de profissionais da Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos

adultos com os quais convivem, por meio da reflexão, interação e transformação pela pluralidade de vozes e conquista da palavra nestes espaços (KRAMER, 2002).

Busquei a aproximação com o campo empírico por meio da análise das pesquisas de Fernandes (2001) e Bodnar (2006), que tratam especificamente da formação continuada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC e trazem informações significativas para o direcionamento e a investigação no campo. Com base na pesquisa de Fernandes (2001), que investigou o processo de formação continuada da Educação Infantil Municipal referente aos anos de 1993 a 1996, delimitei o período a ser pesquisado, optando pelos últimos 10 anos de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, isto é, de 1997 a 2006. A pesquisa de Bodnar (2006), que buscou o estudo da formação continuada em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, ajudou-me a pensar nos processos formativos que ocorrem nas unidades educativas, contando com os depoimentos dos professores para compreender tais processos como extensão da política de formação municipal.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi **compreender como se constitui a formação continuada no interior das instituições de educação infantil no município de Florianópolis, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas.** Para tanto, a fim de orientar o trabalho empírico, desenhei alguns objetivos específicos, os quais ajudaram a traçar as diretrizes da pesquisa de campo:

- ✓ Situar os aspectos mais relevantes que compõem a trajetória de formação do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, referentes aos de 1997 a 2006.
- ✓ Discutir os marcos referenciais dos últimos 10 anos de formação continuada para a Educação Infantil de Florianópolis.
- ✓ Investigar, junto aos professores de uma unidade educativa, o processo de formação continuada descentralizado.
- ✓ Discutir os aspectos que constituem a formação continuada no interior das instituições de educação infantil no município de Florianópolis, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores.

A proposta metodológica que empreendi para o desenrolar da pesquisa privilegiou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, cujo trabalho em campo integrou um estudo de caso como uma alternativa para compreender a problemática elencada. A pesquisa sobre a **formação continuada dos professores da Educação Infantil de Florianópolis** teve uma primeira etapa em que o foco foi a trajetória de formação dos educadores da Educação Infantil do Município de Florianópolis, referente aos anos de 1997 a 2006, realizada pelo Departamento de Educação Infantil - DEI do município, tendo como procedimento básico a seleção de documentos e a realização de consultas com profissionais. Na segunda etapa, que se caracterizou exclusivamente pela pesquisa documental no Centro de Formação Continuada - CFC[2], levantei os registros de todas as formações empreendidas nos últimos 10 anos de Educação Infantil, verificando as modalidades de formação, a regularidade, a participação das instituições e dos profissionais, as temáticas trabalhadas e os formadores convidados. Na terceira etapa, busquei identificar, por meio do estudo documental, a instituição de Educação Infantil que seria minha unidade-caso. A unidade educativa pesquisada foi a **Creche Fermínio Francisco Vieira**[3]**,** e a delimitação dos professores entrevistados teve como critério a participação destes profissionais nos últimos dez anos de formação (1997 – 2006), realizada pelo Departamento de Educação Infantil - DEI Municipal, sendo que o número total compreendeu 05 professoras. O procedimento básico desta terceira etapa foi a entrevista semi-estruturada.

A presente dissertação está estruturada em introdução, três capítulos e conclusão. Na introdução buscamos iniciar a discussão sobre a formação continuada na Educação Infantil, situando além da aproximação com o tema, os argumentos teóricos e os objetivos desta pesquisa.

---

[2] O Centro de Formação Continuada - CFC é um local que integra, além de outros setores, a coordenadoria de eventos, que faz parte do Departamento de Administração Escolar (ver anexo A), que tem como atividade expedir e registrar os certificados da formação continuada centralizada e descentralizada realizada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município. Desta forma, têm em seus registros todas as formações que aconteceram nos últimos 10 anos da Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2006b).

[3] A Creche Fermínio Francisco Vieira localiza-se no bairro Córrego Grande. Sua construção teve início em 1992, iniciando suas atividades em 1993 (FLORIANÓPOLIS, 2004d).

No capítulo II, *As políticas de formação continuada de professores da Educação Infantil: dos gabinetes às instituições*, introduzi a discussão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, buscando uma análise das políticas de formação da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, nos últimos 10 anos (1997 a 2006). Esta análise procurou comprender os processos formativos: suas transformações, características, concepções, o processo de descentralização desta política e sua projeção nas instituições da Rede.

No capítulo III, *As temáticas que expressam por onde anda a formação continuada na Educação Infantil*, apresento as temáticas que foram trabalhadas em todo o processo de formação continuada da Educação Infantil, durante os anos de 1997 a 2006. Procurei também discutir, além dos temas, sua relação com os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil, como balizadores das políticas de formação.

No capítulo IV, A *instituição educativa como espaço privilegiado para a formação continuada de professores da Educação Infantil*, busquei discutir a percepção dos professores da Educação Infantil Municipal de Florianópolis sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior de uma instituição de Educação Infantil.

A título de conclusão, busco, no texto *Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores*, tecer algumas considerações sobre os resultados desta pesquisa, a fim de elucidar a constituição dos espaços de formação continuada nas instituições de Educação Infantil como construtora dos saberes dos professores, além de indicar novos percursos de pesquisa para esta temática.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS GABINETES ÀS INSTITUIÇÕES

> *Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção de seus saberes e dos seus valores (António Nóvoa).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar as políticas municipais de formação continuada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis, tendo como foco da análise os últimos 10 anos de formação de professores, ou seja, os anos de 1997 a 2006. Busca-se comprender os processos formativos, suas características, concepções e transformações no período em pauta, essencialmente o processo de descentralização desta política e suas implicações nas instituições da Rede Municipal. O processo de descentralização diz respeito a uma política voltada a possibilitar que cada instituição educativa possa promover sua formação continuada, "tendo em vista a diversidade de ações e realidades que permeiam o cotidiano da educação infantil" (FLORIANÓPOLIS, 2003a, p. 02). Difere-se, assim, das formações centralizadas que o Departamento dispõe para as unidades educativas, privilegiando temas amplos que possam abarcar todas as necessidades das unidades, sem preocupar-se com aquilo que é específico e contextual.

Inicialmente, serão descritos os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, a fim de apresentar, além dos dados encontrados, a metodologia empregada. Em seguida, busca-se estabelecer um diálogo entre as informações da pesquisa de campo e a teoria empreendida, visando compreender os principais aspectos que caracterizam as políticas de formação realizada com os professores da Educação Infantil Municipal de Florianópolis. Neste sentido, um foco que se destaca diz respeito às implicações das transformações da formação de professores da Educação Infantil Municipal para toda a Rede, detendo-se mais especificamente no processo de descentralização e suas conseqüências nas unidades educativas e buscando, além dos dados quantitativos, a trajetória das propostas de formação e suas características. A seguir, serão pontuados o método empregado, o campo escolhido e a trajetória da pesquisa.

2.1 O método empregado, o campo escolhido e a trajetória da pesquisa.

A formulação de um problema de pesquisa se estende até as intervenções em campo, o que sugere ao pesquisador rever suas intenções a cada dado novo e até ao término da pesquisa. Um campo que se desvela lentamente e que nunca se deixa descobrir por inteiro, num jogo de esconde-esconde em que a brincadeira torna-se mais importante do que a revelação. No entanto, supõe um método que traça o caminho como um ensaio e estratégia "para" e "do" pensamento. E um sujeito capaz de aprender, inventar e criar "em" e "durante" o seu caminho (MORIN, 2003). Isto porque "a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à racionalidade descrita nos manuais" (ZAGO, 2003, p. 292).

Desta forma, esta pesquisa privilegiou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, cujo trabalho em campo integrou um estudo de caso como uma alternativa para compreender a problemática elencada. Parte-se da premissa de que:

> Um caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo e o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (GOODE; HATT (1968) apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A escolha por esta abordagem de pesquisa justificou-se pela riqueza de dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. O estudo de caso permitiu desvendar as informações relevantes e pertinentes ao tema, orientando-me a estar sempre atenta a novos subsídios que emergiram como importantes durante o estudo. Outro fator que orientou a escolha foi a interpretação em contexto possibilitada por esta abordagem, que, na tentativa de apreender o objeto o máximo possível, leva em conta o contexto em que ele se situa, à medida que busca retratar a realidade. Para isso, utilizei uma variedade de fontes de informações, tais como análise documental e a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O campo de pesquisa envolveu três espaços distintos dentro da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis: o Departamento de Educação Infantil, que

abrange a Coordenadoria de articulação pedagógica, e as Unidades Escolares de Educação Infantil (Ver anexo A). As unidades compreendem: 38 Creches; 22 Núcleos de Educação Infantil – NEIS; 06 Núcleos de Educação Infantil – NEIS em escolas desdobradas, ou seja, juntamente com o Ensino Fundamental e em entidades conveniadas; 02 Núcleos de Educação Infantil – NEIS; 06 Centros de Educação Infantil – CEIS; e 06 Creches, num total de 80 Unidades de Educação Infantil nas cinco regiões: norte, sul, centro, leste e continente.[1]

O segundo local de pesquisa foi o Centro de Formação Continuada – CFC, que integra, além de outros setores, a Coordenadoria de eventos, ambos fazendo parte do Departamento de Administração Escolar (ver anexo A). Esta coordenadoria tem como atividade expedir e registrar os certificados da formação continuada centralizada e descentralizada realizada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis. Os registros dos certificados são feitos com base em um formulário expedido pelos departamentos, que descreve as formações realizadas ano a ano, com os dados de identificação dos cursos, conforme folha 06 do anexo B (FLORIANÓPOLIS, 2006b).

E o terceiro local de pesquisa foi a **Creche Fermínio Francisco Vieira,** localizada no bairro Córrego Grande[2], construída em 1992 e tendo iniciado suas atividades em 1993. Hoje acolhe crianças de 7 meses a 6 anos, atendendo preferencialmente a demanda dos bairros Córrego Grande e Itacorubi e alguns casos isolados dos bairros Serrinha, Jardim Anchieta, Carianos, Lagoa, Saco dos Limões, Trindade, Tapera e do município de Biguaçu (FLORIANÓPOLIS, 2004d).

No Departamento de Educação Infantil, foi realizada parte da pesquisa documental buscando conhecer as políticas de formação. Para tanto, solicitei autorização formal à Diretora do Departamento de Educação Infantil - DEI para que a

[1] Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/instituicoes.htm>. Acesso em 12 dez 2006.

[2] O Bairro Córrego Grande está localizado na porção centro-oeste da ilha de Santa Catarina, fazendo parte do Distrito Sede do município de Florianópolis. Até a década de 1960, o Córrego Grande tinha sua economia baseada na agricultura e na pecuária, sendo que após a instalação da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), na década de 1960, no Bairro Trindade, e da Eletrosul (Centrais Elétricas do Sul do Brasil), em 1978, as chácaras e fazendas aos poucos deram lugar aos loteamentos e prédios atuais. Ainda com a instalação da UFSC e da ELETROSUL, o Córrego Grande passou a ser visado para a moradia dos funcionários destas instituições, o que o caracteriza como um bairro estritamente residencial e sua população com condições econômicas elevada (CHAVES; BASTOS, 2006).

pesquisa se realizasse, buscando as primeiras informações junto à Coordenadora de Articulação Pedagógica, no ano de 2006. Ao empreender o estudo da instituição formadora, identifiquei documentos e realizei consultas a profissionais, no sentido de identificar, reconstituir e compreender a trajetória de formação dos professores da Educação Infantil no Município de Florianópolis, referente aos anos de 1997 a 2006. São focos de análise nesta trajetória a história da instituição formadora, as práticas predominantes nas conjunturas políticas e sociais que perpassaram os diferentes momentos, as ideologias dominantes e os ideários pedagógicos (CASTRO; VILELA, 2003).

No Centro de Formação Continuada – CFC, identifiquei os registros de todas as formações que aconteceram nos últimos 10 anos da Educação Infantil Municipal, de 1997 a 2006. Estes registros continham o nome do curso, o período de realização, a carga horária total, os objetivos, o público alvo, a instituição educativa, o conteúdo programático e o nome dos ministrantes. Estes primeiros passos da pesquisa, delimitada como um estudo documental, forneceram subsídios para que se definisse a unidade de Educação Infantil onde o estudo de caso foi aprofundado, ou seja, na Creche Fermínio Francisco Vieira.

Na referida creche procurei, por meio de documentos e entrevistas, elencar informações sobre a trajetória dos professores na formação empreendida, valorizando os depoimentos orais, para compreender como se constrói o espaço formativo no interior desta instituição de educação infantil, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores na apreensão dos saberes e a relação que estabelecem com a prática pedagógica. A pesquisa nesta unidade educativa teve como objetivo buscar, junto aos profissionais, informações sobre a formação descentralizada, ou seja, aquela empreendida na creche pela organização do coletivo docente. Esta formação foi uma estratégia dentro da política de formação de educadores da Educação Infantil a partir do ano 2003, diferenciando-se dos cursos oferecidos pelo Departamento de Educação Infantil Municipal. A delimitação dos professores entrevistados teve como critério a participação destes profissionais nos últimos dez anos de formação (1997 – 2006) realizada pelo Departamento de Educação Infantil Municipal, sendo que o número total de entrevistadas compreendeu 05 professoras. Além destas entrevistas foi recolhido o depoimento da diretora, com o objetivo de caracterizar o cotidiano da

creche, além de conhecer seu Projeto Político Pedagógico. A seguir, serão descritas as políticas de formação continuada da Educação Infantil no município de Florianópolis, de 1997 a 2006.

2.2 As políticas de formação continuada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis de 1997 a 2006.

Esta pesquisa iniciou buscando compreender a trajetória da formação continuada da Educação Infantil no município de Florianópolis, delimitando como espaço temporal os últimos 10 anos, com início em 1997 e término em 2006. Este percurso compreendeu, como política pública municipal de educação, as duas gestões da ex - prefeita Ângela Regina Hansen Helou[3] e os dois primeiros anos da gestão do atual prefeito Dário Elias Berger[4].

A fim de contextualizar o leitor, salientando as práticas predominantes em cada conjuntura política, busquei documentos que descrevessem as políticas de formação da Educação Infantil referentes aos anos da pesquisa. Desta forma, foram levantados os dados, considerando três momentos distintos das políticas de formação na Educação Infantil Municipal, nomeados, para fins explicativos, primeira fase (de 1997 a 2000), segunda fase (de 2001 a 2004) e terceira fase (de 2005 a 2006). Estas fases coincidem com o período de gestão dos governos municipais citados anteriormente.

Esta delimitação por fases ajudou na análise, pois busquei estabelecer uma interlocução das políticas de formação continuada do âmbito municipal com as políticas

[3] A ex-prefeita Ângela Regina Hansen Helou (Partido Progressista – PP) foi vereadora de Florianópolis, em 1989, deixando a câmara municipal para ser Deputada Federal em 1991. Atualmente exerce, pela segunda vez, o cargo de Deputada Federal, com inicio em 2006. Ângela Amin vem de uma família de expressão na política catarinense. O seu marido, Espiridião Amim Helou Filho, foi prefeito da cidade de Florianópolis por duas vezes, nos períodos de 1975 a 1978 e 1989 a 1990, deixando este último mandato a cargo do vice-prefeito Antônio Henrique Bulcão Viana (*in memoriam*) para ser Senador da República, de 1991 a 1999. Além de prefeito da capital, Espiridião Amim foi governador do Estado por duas vezes: no primeiro mandato, de 1983 a 1987; no segundo, de 1999 a 2003. Disponível em: <http://www.cmf.sc.gov.br/legis.htm>; <http://www.pmf.sc.gov.br/ex_prefeitos>; <http://biblioteca.senado.gov.br>; <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em 08 out 2007.

[4] O atual Prefeito Dário Elias Berger (inicialmente do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e atualmente do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) foi vereador do município de São José, em 1992, e presidente da Câmara Municipal, em 1994. Em 1996, foi prefeito de São José, sendo re-eleito em 2000. Disponível em: <http://www.pmsj.sc.gov.br>. Acesso em 08 out 2007.

do âmbito federal. Isto porque, como aponta Corsino (2005), no Brasil, o financiamento da educação infantil tem suscitado muitas questões, uma vez que os recursos técnicos e financeiros disponíveis são basicamente de competência da instância municipal, fazendo com que cada município organize sua política como pode. As alternativas que se têm hoje para a formação continuada na Educação Infantil são macro-ações do governo federal a partir de cursos para multiplicadores. Terciotti e Schnetzler (2002) analisam este tipo de formação ao pesquisar o programa de formação continuada "Parâmetros em Ação", organizada pelo MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Fundamental - SEFs. Este programa foi organizado por especialistas e sua implementação seguiu os parâmetros de um processo de multiplicação:

> Assim, os profissionais das secretarias estaduais se responsabilizaram por transmiti-lo aos profissionais regionais, que se incumbiram igualmente de orientar profissionais municipais, para que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI chegasse até os docentes (TERCIOTTI; SCHNETZLER, 2002, p. 01).

Para Terciotti e Schnetzler (2002), como este programa não partiu das problematizações da sala de aula, tampouco dos problemas organizacionais das instituições de Educação Infantil, mostrou-se descontextualizado, resultando em um descomprometimento por parte dos profissionais envolvidos. Os autores concluem, então, que mais um programa organizado pelos órgãos governamentais apoiou-se em modelos clássicos de formação continuada, que precisam ser superados, "pois não têm produzido resultados satisfatórios para a prática docente". Neste sentido, faltam estudos, reflexões com profissionais competentes que levem os professores a refletir sobre suas práticas (TERCIOTTI; SCHNETZLER, 2002, p. 15).

Anterior ao período desta pesquisa, Fernandes (2000), através de seu estudo, já havia analisado a formação continuada na Educação Infantil de Florianópolis, durante o período de 1993 a 1996, no governo do ex-prefeito Sérgio José Grando[5]. Sua análise se deteve nos grupos de formação, que consistiam "um importante espaço para a troca de experiências entre profissionais e para a análise das contradições entre a teoria e a prática" (FERNANDES, 2000, p. 28). Os grupos de formação se distinguiam pela

[5] Este governo esteve a cargo da Frente Popular, composta por nove partidos (PPS, PT, PSDB, PCdoB, PV, PSB, MSR e PDT).

periodicidade dos encontros, que ocorriam quinzenalmente; pelo número de participantes, cerca de 15 professores em cada grupo; pela permanência dos professores no mesmo grupo; e pela sua continuidade durante três anos consecutivos. Para Fernandes (2000, p. 28), estes grupos "se destacaram por sua proposição orientada na ação-reflexão-ação, que significava discutir as práticas pedagógicas dos professores participantes com vistas à sua superação".

Esta formação direcionava-se a todos os profissionais da Rede Municipal de Educação - RME, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, observa-se que os grupos de formação não contemplavam a participação de todos os professores da Educação Infantil e dos que atuavam de 1ª a 4ª séries, onde cada unidade educativa escolhia os participantes com base nos seguintes critérios: ser efetivo, atuar em regime de 40 horas e assumir a tarefa de repassar aos demais profissionais da sua unidade os conteúdos trabalhados e as discussões realizadas. Já os profissionais que atuavam de 5ª a 8ª séries, todos tinham vaga disponível, não havendo a necessidade de nenhum tipo de seleção.

Os temas trabalhados, neste período, nos grupos da Educação Infantil foram:

> 1994 – História e função da educação infantil; tendências pedagógicas; concepções de currículo; teorias e concepções de aprendizagem; relações de poder que envolve a sociedade e seus reflexos na educação; pensamento e linguagem; concepções de criança; organização do espaço da sala de aula; papel do professor pré-escolar; teoria sociocultural; influência da cultura na construção do conhecimento; relatos da história profissional dos professores participantes dos grupos; planejamento; desenvolvimento e aprendizado; política da educação infantil (MEC) e as principais idéias de Vygotsky (FERNANDES, 2000, p. 52).
> 1995 – Currículo para a pré-escola; papel da agressividade na aprendizagem; considerações da SME sobre o MRC; rotina; organização do tempo/espaço/materiais; diferença entre rotinas das creches e dos Núcleos de Educação Infantil - NEIs; concepções de infância, desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; o papel do jogo na educação das crianças; a brincadeira na educação infantil; concepção e função da educação infantil; concepções de desenvolvimento humano; o papel do professor da educação infantil, papel do diretor; caráter da instituição pública da educação infantil; interação entre creches e Núcleos de Educação Infantil - NEIS, histórico da educação infantil da RME; educação nutricional; relações pessoais e profissionais intra e inter escola, política educacional; cuidados e prevenção com o uso da voz; linguagem; o sócio-interacionismo; MRC e

> suas ações e critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC) (FERNANDES, 2000, p. 54).
> 1996 – Neste ano foram retomados muitos dos temas já trabalhados nos grupos durante os anos anteriores. Todos os grupos deste ano iniciaram seus encontros discutindo o Documento Preliminar da Educação Infantil, e tal fato parece ter direcionado a seleção dos seguintes temas: rotina; organização do tempo/espaço/materiais; história e ciências da educação infantil; importância da brincadeira; características das crianças do berçário e a mediação do professor; função do professor da educação infantil; instrumentos metodológicos do professor: observação, registro e reflexão; desenvolvimento infantil; projetos e temas; possibilidades de planejamento; adaptação; linguagem escrita; a hora do sono na creche e Núcleos de Educação Infantil - NEI; metodologia de grupo de estudo e alfabetização na pré-escola (FERNANDES, 2000, p. 62).

Esta formação em serviço dos profissionais da Rede Municipal de Educação teve início em 1994, com o seminário *"O lugar histórico-social da escola: currículo e gestão"*, que buscou instalar o Movimento de Reorientação Curricular (MRC). Este movimento procurou discutir e reformular o currículo com base na Filosofia Materialista-Dialética, na Antropologia Materialista-Dialética, na Psicologia Sócio-Histórica e na Pedagogia Histórico-Crítica. As ações constituidoras do MRC, responsáveis pela formação dos professores, foram: os grupos de estudo; as consultorias; os grupos de formação; os seminários; os ciclos de debates e palestras; as publicações; os projetos das escolas; as reuniões pedagógicas; as oficinas e o trabalho por microrregiões. Por meio desta pesquisa, Fernandes (2000, p. 05) conclui que "os Grupos de formação romperam, em muitos aspectos, com a perspectiva 'clássica' de formação em serviço, visto que foram planejados, executados e avaliados com a contribuição, ou melhor, com a protagonização ativa dos professores envolvidos".

A fim de elucidar os dados do campo de pesquisa, descreverei, a seguir, as políticas de formação da Educação Infantil de Florianópolis em cada uma das fases definidas anteriormente, mostrando seus objetivos, suas propostas, os cursos desenvolvidos e o público alvo a que se dirigiram.

2.2.1 Primeira Fase: 1997 a 2000

Na primeira fase, definida no período de 1997 a 2000, a Divisão de Educação Infantil tomou como referência central as diretrizes propostas pelo programa do governo eleito, que tinha como *slogan* o termo "Capital da Gente". Tais diretrizes podem ser assim sintetizadas: criar e viabilizar condições de exercício da cidadania; promover o desenvolvimento da cidade; oportunizar que todos possam usufruir os bens historicamente produzidos. Inicia tendo como única proposta de formação continuada **a consultoria** para diretores, com o Prof. Gilberto Luiz Alves[6], e algumas participações nas formações promovidas pelo Departamento de Ensino que incluía os demais profissionais (FLORIANÓPOLIS, 1997).

Neste primeiro ano, observa-se uma forte cisão com a proposta de formação continuada da gestão anterior (1993 a 1996), ou seja, desaparecem os grupos de formação, relatados na pesquisa de Fernandes (2000), e promovem-se outras estratégias formativas. Não há qualquer referência ao processo anterior nos documentos oficiais, como se a história iniciasse daquele ponto em diante.

Kramer (2005) aponta, com base em suas pesquisas, que a descontinuidade da gestão municipal tem contribuído para políticas enfraquecidas, em que a cada nova administração tudo começa do zero, ignorando as ações e conquistas da gestão anterior. Fernandes (2000, p. 92), ao analisar os grupos de formação, também discute esses aspectos, indicando que as alternâncias governamentais e a descontinuidade das políticas se dão "em razão de projetos personalistas, [em que] as decisões, em geral, são tomadas pelos técnicos das secretarias de educação, desconsiderando os saberes dos professores".

---

[6] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1969), especialização em Ensino de 1º e 2º Graus pela Universidade de Brasília (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1998), com ênfase em História, Filosofia e Economia da Educação. Em 1997, era professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil. Atualmente é Professor pesquisador da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Historia da Educação, Colégio-seminário, Educação colonial, Iluminismo e educação, Pesquisa Histórico-Educacional e Historiografia Educacional. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em 08 out 2007.

No ano seguinte, em 1998, a Divisão propôs como formação continuada um projeto de qualificação específico para os profissionais da Educação Infantil, sob uma abordagem histórica. Este projeto teve como estratégia a qualificação por meio de **cursos** e **encontros**. Os encontros se realizaram mensalmente, perfazendo um total de oito encontros anuais para atender um total aproximado de 400 profissionais. O curso[7] teve duas etapas, realizadas nos meses de maio e agosto do referido ano, atendendo aproximadamente 250 docentes. Tanto os **encontros de qualificação** quanto o **curso** foram ministrados em dois turnos distintos, um matutino e um vespertino, englobando 18 grupos de professores com quatro horas mensais de duração. Estas formações destinavam-se a professores, supervisores, auxiliares de sala e diretores das unidades e foram ministradas por técnicos da Divisão de Educação Infantil e por professores convidados, sendo o curso desenvolvido por consultores contratados pela secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 1998b). Os temas trabalhados nos encontros de qualificação foram:

> O momento histórico e surgimento da Educação Infantil; Educação Infantil: Cuidar e Educar; Desenvolvimento infantil; Estimulação e a criança portadora de necessidades especiais; As áreas do conhecimento e o objeto de ensino, elementos teóricos, metodológicos e a avaliação; A alfabetização na Educação Infantil, uma necessidade social; Representação e compreensão dos símbolos; O trabalho com o texto, tipologia textual e reestruturação do texto (FLORIANÓPOLIS, 1998b, p. 03).

Com relação ao curso, foram privilegiadas as seguintes temáticas: **Fundamentos teóricos da educação; A Educação Pré-Escolar; O currículo da educação Pré-Escolar; Especificidades dos conteúdos da Pré-Escola;** e **o Planejamento na Educação Pré-Escolar** (FLORIANÓPOLIS, 1998b). Além dos encontros de qualificação e dos cursos elencados, e que atingiram diretamente os profissionais das unidades, houve participações dos técnicos da Divisão em cursos promovidos por outras instituições, ciclos de palestras, seminários, congressos, estudos específicos de textos e o assessoramento às unidades no processo pedagógico[8].

---

[7] Curso: Educação Infantil – uma necessidade social, promovido pela Divisão de Educação Infantil, realizado no Centro de Convenções Parthenon Lindacap Flat, em Florianópolis, nos dias 24, 25 e 30 de junho e 01 e 02 de julho de 1998.

[8] O assessoramento às unidades era realizado pelos técnicos do Departamento de Educação Infantil, que buscavam auxiliar os profissionais no processo pedagógico.

Neste mesmo ano, 1998, houve ainda uma **palestra** para Diretores das Unidades com o tema "*Reflexões sobre o currículo da educação Infantil*", ministrado por Gisela Wajskop[9]. Com relação às entidades conveniadas houve **oficinas pedagógicas** com os temas: **Brinquedoteca; Relações Creche Famílias; Explorando a criatividade do educador e Construindo objetos de roletes**, e ainda, **encontros de qualificação, ciclo de debates, seminários e congressos** (FLORIANÓPOLIS, 1998a).

No ano de 1999, a Divisão de Educação Infantil, além de promover a formação continuada às unidades de educação infantil, enviou seus profissionais para participarem de cursos, seminários, palestras e consultorias[10], dentre elas 17 cursos e 15 consultorias com carga horária mínima de 08 horas e máxima de 20 horas. Com relação às formações realizadas pela DEI, neste mesmo ano, tiveram "como objetivo a Reorganização Didática, onde refletiram sobre os fazeres da educação infantil acerca de seus princípios: a criança de direitos, a relação creche e família e as múltiplas dimensões humanas" (FLORIANÓPOLIS, 1999a, p. 11). Com isso, houve 01 **seminário** de 08 horas, que discutiu a Reorganização Didática, 01 **mesa redonda** sobre Princípios Pedagógicos da Educação Infantil, de 16 horas e 03 **Grupos de Discussão**, com carga horária média de 20 horas, sobre os temas: **A Educação Infantil, O papel dos especialistas e Educação Física Infantil.** Estas atividades de formação contemplaram tanto a participação das Creches e Núcleos de Educação Infantil – NEIS da Rede Municipal de Educação Infantil, quanto de entidades conveniadas (FLORIANÓPOLIS, 1999a).

---

[9] Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Usp (1983), Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Em 1998, era Coordenadora-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Ensino Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais do Ministério de Educação e Cultura - SEF/DPE/MEC e coordenadora da equipe de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, PNUD/UNESCO, Brasil. Atualmente, é professora doutora coordenando projetos de iniciação científica no Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no Programa Ler e Escrever. É diretora-presidente do Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo da educação infantil, creches e pré-escolas, brincar como conteúdo de ensino, educação infantil e formação de professores. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em 08 out 2007.

[10] As consultorias eram realizadas por profissionais de diversas instituições, dentre as quais pode ser citada como exemplo a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que discutiam temáticas variadas, com carga horária mínima de 8 horas.

Ainda com relação às entidades conveniadas, aconteceram, em 1999, 04 **encontros pedagógicos** em que foram discutidos, por meio de palestras, temas como **a postura do profissional da educação infantil, jogos e brincadeiras, tendências pedagógicas e desenvolvimento infantil**. Houve, ainda, 02 **oficinas pedagógicas** com carga horária média de 12 horas, com as temáticas sobre **o brinquedo e o jogo e o papel do coordenador pedagógico** (FLORIANÓPOLIS, 1999a).

No ano 2000, a Divisão de Educação Infantil buscou fundamentar suas ações ainda mais nos eixos "*Educar e Cuidar"* e manteve como princípios norteadores: **a Pedagogia da Infância**[11]**; a Criança como sujeito Social de Direitos**[12]**; a Co-participação instituição e família**, em que a Educação Infantil tem como função social de educar e cuidar da criança, complementando a ação das famílias, porém com características distintas; e as **Múltiplas Dimensões Humanas**[13] **.** Estes princípios foram organizados a partir das reflexões e estudos realizados e assessorados pela consultora Prof. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha/UFSC, em 1999, e foram apresentados para todos os educadores da Educação Infantil, como subsídios para a reorganização Didática da Educação Básica Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2000).

Para esta gestão (de 1997 a 2000), o Movimento de Reorganização Didática - MRC tem início em 1997, por meio da "socialização do Projeto Político Pedagógico desta Rede" (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 06). No entanto, conforme foi observado com Fernandes (2000), a Reorganização Didática aparece pela primeira vez na Educação Infantil, em 1994, com o seminário "*O lugar histórico-social da escola: currículo e gestão"*. Portanto, embora os documentos não tenham apresentado as

---

[11] Entende-se Pedagogia da Infância como aquela que rompe com o conteúdo escolar em sua versão "escolarizada", com a idéia de "alunos" e com a ênfase no "ensino". Entende que a infância não se rompe aos 06 anos. Compreende a educação infantil não como currículo fechado, mas como propostas pedagógicas, como espaço de relações educativas, baseadas no conhecimento de mundo, com a proposição de vivências diversificadas, na busca do desenvolvimento pessoal (identidade e autonomia) e social (universo cultural) (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 02).

[12] A educação Infantil é um espaço de qualidade, que deve respeitar a dignidade e os direitos básicos das crianças: brincadeiras; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade; imaginação e capacidade de expressão; movimentos em espaços amplos; proteção ao afeto e à amizade; expressar seus sentimentos; período de adaptação; e desenvolver sua identidade (MEC/1995 apud FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 02).

[13] Múltiplas Dimensões Humanas: compreensão de que a criança é constituída pelas dimensões afetiva, emocional, cognitiva, psicológica, pela sexualidade, biológica, expressão, criação, socialização, linguagem, movimento, fantasia, o brincar, o imaginário e outros (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 02).

iniciativas do governo anterior, vimos que o Movimento de Reorganização Didática – MRC teve continuidade de uma gestão para outra.

Assim, nesta primeira fase, o processo de formação continuada teve como foco os princípios anteriormente elencados, sendo desenvolvido a partir de diversas modalidades de capacitação: **Grupos de Discussão; Encontros de qualificação e capacitação de diretores, especialistas e coordenadores de entidades conveniadas; Curso de Educação Física; Oficinas pedagógicas;** e **a Semana de Amostra Educativa dos Trabalhos da Educação Infantil** (FLORIANÓPOLIS, 2000).

Os **Grupos de Discussão** buscaram reflexões teórico-práticas dos Princípios da Educação Infantil, mais especificamente sobre as temáticas da **Pedagogia da infância e da criança enquanto sujeito social de direitos**. Foram organizados 32 grupos com a média de 35 participantes e carga horária de 04 horas, realizados nos meses de maio, julho, setembro e novembro. Os **Encontros de Qualificação e Capacitação** tiveram como objetivo orientar as reuniões pedagógicas sobre os temas que foram refletidos nos grupos de discussão. Foi organizado 01 encontro por mês, com início em abril e término em dezembro e carga horária de 08 horas. O **curso de Educação Física** teve carga horária de 12 horas, foi realizado no mês de junho e procurou aprofundar os trabalhos desenvolvidos pela Educação Física. Houve também um grupo de discussão da Educação Física Infantil que tinha encontros mensais e foi realizado no segundo semestre. Com relação às **oficinas pedagógicas**, aconteceram 07, com carga horária de 12 horas, no período noturno, e durante os meses de junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro. Essas oficinas buscaram colocar em prática os princípios da educação infantil. **A Semana de Amostra Educativa dos Trabalhos da Educação Infantil,** que se realizou de 27 novembro a 01 de dezembro, teve por objetivo divulgar as experiências das unidades de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2000).

As informações colhidas sobre esta primeira fase demonstram que as modalidades de formação não mudaram muito sua configuração quanto ao formato, mas foram se expandindo ano a ano. Como estratégia principal de formação temos os grupos de discussão que abrangeram os diversos tipos de profissionais e instituições, com carga horária média de 04 horas, e os Encontros de qualificação e capacitação de diretores, especialistas e coordenadores de entidades conveniadas, com encontros mensais e carga

horária média de 08 horas. Além destas duas modalidades, foi desenvolvido, em cada ano, pelo menos um evento na forma de seminário.

Nota-se que esta modalidade em grupos de formação aproxima-se da proposta da gestão da Frente Popular (1993 a 1996), conforme descrita por Fernandes (2000), e, neste sentido, a Rede de Educação Infantil parece resgatar esta estratégia. No entanto, mesmo que as estratégias desta política tenham sido direcionadas, buscando atingir todos os profissionais das unidades educativas, acabavam privilegiando alguns participantes da Rede. Na verdade, estas propostas refletem uma prática de formação "tradicional", como apontam Terciotti e Schnetzler (2002) e Christov (2004a), sendo implantada por uma equipe de profissionais nas instâncias dos departamentos com foco na centralização, propondo cursos de poucas horas, com temáticas variadas, sem ter a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos. O modelo aplicado busca, na rotina dos cursos ministrados e na freqüência de alguns temas, a aquisição de conteúdos sem um espaço de reflexão e discussão mais diretamente relacionado com a prática pedagógica.

Um ponto importante deste processo foi o Movimento de Reorganização Didática na Rede Municipal de Ensino. Um movimento desta dimensão necessitaria de uma proposta de formação que incluísse todos os profissionais da Rede para poder ampliar a discussão, levantar proposições, visando os diferentes espaços educativos e seus contextos, construir diretrizes, bem como constituir espaços de formação para capacitar e incluir efetivamente os professores frente à nova proposta. Entretanto, pôde-se perceber que este movimento de Reorientação Curricular, além de desconsiderar o que já havia acontecido na gestão anterior (1993 – 1996), conforme a pesquisa de Fernandes (2000), veio a reboque da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e em meio às discussões de elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Neste sentido, a Divisão de Educação Infantil proporciona a vinda da professora Gisela Wajskop para proferir a palestra *Reflexões sobre o currículo da educação Infantil*, profissional que, naquele ano, coordenava a equipe de elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Este movimento das políticas de formação continuada da Educação Infantil de Florianópolis parece reproduzir as práticas realizadas pelo programa de formação continuada "Parâmetros em Ação", organizada pelo MEC em parcerias com as Secretarias de

Educação Fundamental - SEFs e que se disseminou pelo país. Terciotti e Schnetzler (2002) afirmam que tal programa de formação não partiu da problematização da sala de aula, tampouco dos problemas organizacionais das instituições de Educação Infantil, mostrando-se descontextualizado e incentivando o desinteresse dos professores.

Com relação às temáticas propostas, a Divisão de Educação Infantil procurou focar nos princípios pedagógicos que nortearam a formação durante estes quatro anos, a saber: **a Pedagogia da Infância; a Criança como sujeito Social de Direitos; a Co-participação instituição e família;** e **as Múltiplas Dimensões Humanas, enquanto fatores que engendram a prática do Educar e Cuidar**. Visualizamos a semelhança desses temas com os conteúdos prescritos no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, como proposta globalizadora do ensino no país[14].

Com a reeleição da prefeita Ângela Amim, o planejamento referente ao próximo período visa dar continuidade às ações propostas e executadas nos últimos quatro anos. Desta forma, descreverei a seguir a segunda fase, que vai de 2001 a 2004, buscando salientar a política de formação empreendida.

[14] Deixarei a discussão das temáticas para o Capítulo III, onde mostro o levantamento dos últimos 10 anos de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, a fim de discutir os temas que foram desenvolvidos nas políticas de formação deste período.

2.2.2 Segunda Fase: 2001 a 2004

A proposta de qualificação, referente ao ano de 2001, teve por objetivo dar continuidade ao trabalho desenvolvido na gestão anterior, definindo como princípio:

> Uma pedagogia da Infância ao considerar a criança como sujeito de Direitos, possibilitando o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e as relações estabelecidas com outras instituições sociais, incluindo as famílias [...]. Nesta perspectiva, não podemos perder de vista o binômio educar/cuidar, pois estes se tornam um só no fazer pedagógico ao considerar a criança enquanto sujeito integral (FLORIANÓPOLIS, 2001, p. 01).

Define, como objetivos da formação, aprofundar os princípios que norteiam a prática educativa, instigar a reflexão teórico-prática sobre a Educação Infantil e dar continuidade às discussões da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Como estratégia de formação propôs "a qualificação em diferentes momentos [...] envolvendo profissionais de diversas funções (civil e magistério). [...] E terão a oportunidade de socializar as suas práticas e aprofundar o conhecimento acerca da Educação Infantil" (FLORIANÓPOLIS, 2001, p. 02). Como modalidades de qualificação foram propostos **Ciclos de Debates, Grupos de Discussão e Assessoramento, Oficinas Educativas, Seminários, Oficinas Noturnas e Oficinas de Colônia de Férias.** Todas estas atividades foram realizadas em grupos[15] que foram organizados com um número limitado de 40 participantes, para possibilitar maior participação nas exposições, debates, oficinas, seminários e visitas a instituições. O critério de participação foi o profissional estar atuando na Rede de Educação Infantil. Estes grupos foram coordenados pela equipe da Divisão de Educação Infantil e ministrados por profissionais contratados (FLORIANÓPOLIS, 2001).

Os **Ciclos de Debates** tiveram como eixo central **O trabalho coletivo na Educação Infantil** e como temáticas **Legislação e Políticas Nacionais para a Educação Infantil; Planejamento Geral e Diário das Instituições; Relações Interpessoais; Inclusão/Integração das crianças com necessidades educativas**

[15] As formações foram ministradas no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais – NAUSEM e na Secretaria de Administração do Estado, nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

especiais; Pedagogização da Alimentação; e **Educar e Cuidar: eixos indissociáveis.** O público alvo era composto por Diretores, Especialistas e Coordenadores de Entidades Conveniadas e a carga horária foi de 21 horas. **Os grupos de discussão e assessoramento** compreenderam temas diversos e o acompanhamento do fazer pedagógico, sendo ministrados para Diretores, Especialistas e Coordenadores de Entidades Conveniadas, com carga horária de 24 horas. (FLORIANÓPOLIS, 2001).

As **oficinas educativas** foram ministradas para professores, auxiliares de sala e auxiliares de ensino, e cada oficina teve carga horária de 12 horas. Os temas abordados foram: **Literatura Infantil; Rotina: a organização do espaço e do tempo na pedagogia da infância; Diferentes linguagens da criança: dança, música, gestual, teatral, gráfica e produção plástica; A Arte de brincar; O mundo mágico da imaginação; Oficinas educativas: espaços alternativos de produção da criança; Pedagogização da Alimentação; Sexualidade infantil; Educar e Cuidar; Projetos de Trabalho; Aproximando creche e famílias;** e **Corpo e movimento** (FLORIANÓPOLIS, 2001).

Houve também alguns **grupos de discussão** com temas e público específicos. São eles: **O fazer pedagógico do Professor de Educação Física Infantil**, com carga horária de 12 horas, para diretores, especialistas e professores de educação física; **Princípios da Educação Infantil e Organização do Tempo e do Espaço**, com carga horária de 12 horas, para profissionais civis da Educação Infantil: merendeiras, auxiliares de serviços gerais e operacionais; **Iniciando o debate dos Princípios da Educação Infantil**, com carga horária de 08 horas, para profissionais que não participaram da qualificação em 2000; e **Inclusão/Integração da criança portadora de necessidades educativas especiais**, com carga horária de 48 horas, para profissionais que tinham crianças com condutas típicas (FLORIANÓPOLIS, 2001).

Com relação aos dois **seminários**, com carga horária total de 08 horas, e as oficinas noturnas, com carga horária de 24 horas, estes foram ministrados para todos os profissionais e tiveram como temas: **a Infância; a Imaginação; a Integração dentre diferentes idades; Educação Especial; Educar e Cuidar; Literatura Infantil; Fazeres na Educação Infantil; Projetos, ateliês e oficinas; a Organização do tempo e do espaço; A educação infantil no município de Florianópolis; Diferentes**

linguagens da criança; Saúde vocal; e a **Educação de crianças de 0 a 3 anos** (FLORIANÓPOLIS, 2001). Houve, ainda, **oficinas de colônia de férias** durante o mês de julho e dezembro de 2001, com carga horária total de 24 horas, que tinham como objetivo discutir os fazeres pedagógicos dos educadores que atuariam na colônia de férias (FLORIANÓPOLIS, 2001).

Em 2002 a proposta de formação permaneceu a mesma do ano anterior, propondo uma configuração em grupos de 40 profissionais, que participariam de exposições, debates, estudos, oficinas, cursos e seminários. Entretanto, surgem novas modalidades de formação: **os grupos de discussão e assessoramento; o grupo inicial de especialistas; as oficinas educativas diurnas; o grupo de estudo da educação física; o grupo de discussão civil; grupos iniciais de discussão; grupos de discussão da educação inclusiva; palestra Educação Inclusiva; oficinas noturnas; grupo de discussão sobre cotidiano da educação infantil; formação em serviço nas unidades;** e **formação para as famílias** (FLORIANÓPOLIS, 2002).

Os **grupos de discussão e assessoramento** buscaram trabalhar temas diversos com o objetivo de refletir os fazeres da Educação Infantil. Estes grupos eram para Diretores, Especialistas e Coordenadores de instituições conveniadas, que tinham 01 encontro mensal com carga horária de 03 horas, durante os meses de maio a dezembro. O **grupo inicial de especialistas** buscou refletir e socializar os princípios da educação infantil, sendo que o público alvo era formado por profissionais especialistas que ingressaram na rede no início do corrente ano. Este grupo também tinha 01 encontro mensal de 03 horas e ocorreu de março a maio de 2002. As **oficinas educativas diurnas** propunham experienciar os princípios da educação infantil na prática, através dos temas:

> Letramento; Literatura infantil; Corpo e Movimento; Espaços Alternativos; O Mundo Mágico da Imaginação; Educação Nutricional; Educação e Cuidado; A arte de brincar; Primeiros Socorros; e HIV/AIDS (FLORIANÓPOLIS, 2002, p. 06).

Tais oficinas tiveram a participação de Professores, Auxiliares de sala, Auxiliares de ensino, Diretores, Especialistas e Coordenadores de Instituições

Conveniadas, e foram realizadas durante os meses de abril a junho, com carga horária de 12 horas por oficina.

O **grupo de estudo da Educação Física** atendeu preferencialmente professores de educação física infantil, diretores e/ou especialistas e coordenadores pedagógicos de instituições conveniadas, sendo realizado 01 encontro por mês durante os meses de maio a setembro, com carga horária total de 15 horas. **Os grupos de discussão civil** foram proporcionados para os profissionais civis da educação infantil, ou seja, as merendeiras, os auxiliares de serviços gerais e operacionais, sobre os **princípios da Educação Infantil**. Estes grupos tiveram 04 encontros, com carga horária de 03 horas cada um, durante o mês de julho. **Os grupos iniciais de discussão** foram ministrados para professores e auxiliares de sala que não participaram da formação em serviço nos últimos dois anos e tiveram como foco de discussão os **princípios da educação infantil.** Estes grupos tiveram 04 encontros, com carga horária 12 horas e foram realizados de abril a junho. **Os grupos de Educação Inclusiva** foram ministrados para professores de sala de recursos e professores que tinham crianças com necessidades especiais. O tema voltava-se para **uma política de educação inclusiva, síndrome, condutas típicas e deficiência mental**, tendo carga horária de 12 horas, com 01 encontro por mês de maio a setembro. A **palestra de educação inclusiva** ocorreu durante o mês de maio, com carga horária total de 06 horas, sendo realizada em dois encontros de 03 horas. As **oficinas noturnas** buscavam trabalhar as relações interpessoais e a qualidade de vida do profissional da educação infantil, através da **saúde vocal, de dinâmicas de grupo e Biodança**. Estas oficinas eram para todos os profissionais, com carga horária total de 36 horas, e foram realizadas nos meses de abril e maio. O **grupo de discussão sobre o cotidiano da educação Infantil** tinha como foco os educadores que estivessem redimensionando o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos a partir dos princípios da educação infantil. Foram realizados 04 grupos com carga horária total de 12 horas cada grupo, durante os meses de junho a setembro (FLORIANÓPOLIS, 2002).

No ano de 2002, a proposta de formação continuada introduz duas novidades: a socialização entre profissionais de diferentes unidades no estudo de temáticas comuns e a participação das famílias no processo de formação. Tais inovações sinalizaram uma maior aproximação entre as experiências vivenciadas nas instituições e os estudos

empreendidos. A **formação em serviço nas Instituições de Educação Infantil** teve como objetivo proporcionar momentos de discussão e interação entre as instituições, tendo por base palestras que aconteciam com os profissionais de algumas unidades, reunidos em grupos distintos. Estas formações tinham carga horária média de 16 horas, com temáticas especificas: **Violência Doméstica; Educação Ambiental; Cotidiano da Educação Infantil; e Oficina Literária.** Estas formações ainda foram planejadas e executadas pela Divisão de Educação Infantil, bem como a definição das temáticas trabalhadas, diferente da proposta de descentralização, em 2003, sobre o qual será abordado a seguir. A **formação educativa para as famílias** foi proposta com dois temas unicamente, sendo eles o **Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação em Saúde**, visando refletir a complementaridade entre instituição educativa e famílias. A idéia foi formar grupos de famílias de diferentes unidades para trocas de experiências (FLORIANÓPOLIS, 2002).

Em 2003, a Divisão de Educação Infantil ainda dá continuidade à proposta do ano anterior e mantém **os grupos de discussão e assessoramento; o grupo de discussão dos especialistas; o grupo de discussão da educação física; os grupos iniciais de discussão;** e **os grupos de discussão da educação inclusiva**. Entretanto, surgem novos grupos de discussão com temas diferenciados, são eles: **o Grupo de discussão entre educação infantil e ensino fundamental; o Grupo de Discussão Libras I;** e **o Grupo de Discussão Fabricantes de Pérolas.** Estas formações foram organizadas em grupos de 35 participantes e ministradas por docentes contratados (FLORIANÓPOLIS, 2003b).

O **grupo de discussão entre educação infantil e ensino fundamental** buscou iniciar a discussão sobre a possibilidade de **construção de uma pedagogia da infância**. Este grupo envolveu professores da educação infantil e do ensino fundamental, em um total de 36 profissionais, tendo carga horária de 12 horas, sendo realizado durante os meses de junho e julho. **O grupo de discussão Libras I** envolveu preferencialmente profissionais que trabalham com crianças surdas e foi desenvolvido com 70 profissionais divididos em 02 grupos com carga horária de 12 horas. **O grupo de discussão Fabricantes de Pérolas** buscou debater **a Violência Doméstica contra Crianças** e envolveu todos os profissionais da Educação Infantil. Iniciou com 01 grupo

de 28 profissionais, com carga horária total de 33 horas, e foi realizado durante os meses de abril a junho (FLORIANÓPOLIS, 2003b).

Além dos grupos de discussão, aconteceram algumas **palestras e oficinas educativas** que discutiram as seguintes temáticas: **Direitos Legais das Crianças; Ética e Cidadania; Primeiros Socorros; HIV/AIDS; Violência Doméstica contra crianças;** e **Levando a arte para nossa gente**. Tanto as palestras quanto as oficinas envolveram todas as categorias profissionais, sendo as oficinas pensadas sempre em 02 grupos de 35 profissionais com carga horária média de 12 horas, e as palestras, com carga horária de 03 horas cada. Outras estratégias de formação foram **a Escola de Pais**; **Atividades de educação ambiental** envolvendo profissionais e crianças; e **Palestras** que foram sorteadas entre as unidades e envolveram as seguintes temáticas: **Primeiros Socorros, Violência doméstica contra crianças, HIV/AIDS com os profissionais e com as famílias, Espaço Multimídia Infantil e Libras para crianças** (FLORIANÓPOLIS, 2003b).

Além destas atividades de formação continuada, em 2003, a Divisão de Educação Infantil propõe a descentralização da Formação, lançando para as unidades a possibilidade de produzir e realizar na própria instituição suas propostas. Para tanto, organizou as formações junto às unidades, sistematizando um roteiro com as informações mínimas sobre as atividades a serem desenvolvidas, a saber: o Tema a ser trabalhado, a Justificativa, os Objetivos, a Metodologia, o Cronograma, os Ministrantes e Coordenadores da formação. Estes itens compunham o Projeto de Formação que cada unidade teria que encaminhar para a Divisão de Educação Infantil para aprovação, posterior registro e certificação, conforme folha 04 do Anexo B (FLORIANÓPOLIS, 2003a).

Em 2004, a Divisão de Educação Infantil mantém como proposta de formação centralizada **os grupos de discussão e assessoramento; o grupo de discussão dos especialistas; o grupo de discussão da educação física; os grupos iniciais de discussão; o Grupo de Discussão Libras I;** e **o Grupo de Discussão Fabricantes de Pérolas.** Os grupos seguem a mesma configuração do ano anterior, com o máximo de 35 profissionais por grupo. Propõe, ainda, **Grupos de discussão sobre os fazeres e saberes do cotidiano** para professores e diretores, sendo ministrados em 04 grupos com

carga horária de 3 horas e 40 participantes por grupo. E **Grupo de Libras com Crianças,** que visava a formação de profissionais que trabalham com crianças surdas, totalizando uma carga horária de 48 horas. (FLORIANÓPOLIS, 2004a).

Com relação às **oficinas educativas**, estas se mantiveram e discutiram as seguintes temáticas: **Levando arte para os profissionais da Educação Infantil; Confecção de Bonecos, papietagem e sucata; Patrimônio Público; Educação Ambiental; HIV/AIDS; Violência Doméstica contra crianças;** e **Primeiros Socorros**. Estas oficinas envolveram todos tipos de profissionais e foram pensadas com grupos de 35 profissionais com carga horária média de 12 horas. A **escola de Pais** também se manteve dando continuidade ao ano anterior (FLORIANÓPOLIS, 2004a).

Além destas formações houve ainda uma **formação em parceria com o MEC/ FNDE**, que envolveu somente os profissionais efetivos da Rede que estivessem envolvidos direta e indiretamente com as crianças. Esta formação teve carga horária total de 120 horas e foram desenvolvidas em quatro grupos de pelo menos 25 profissionais. As temáticas elencadas foram **Princípios da educação infantil, Partilhando experiências e práxis educativas** (FLORIANÓPOLIS, 2004b).

Ainda fazendo parte da Formação MEC/FNDE, houve o **Seminário da Educação Infantil – Tecendo Reflexões sobre a Pedagogia da Infância,** com carga horária de 20 horas, em que foram abordados os seguintes temas: **Imagens da Infância hoje; A organização dos espaços e tempos na Educação Infantil; A importância da formação do professor de educação infantil; As diferentes expressões da educação infantil; História e currículo da educação infantil; Violência doméstica contra crianças; Capoeira na educação infantil; Primeiros Socorros;** e **Brinquedos e Brincadeiras** (FLORIANÓPOLIS, 2004c).

Com relação à formação descentralizada, ainda em 2004, esta se manteve dentro dos moldes propostos no ano anterior, ficando a critério das unidades a escolha dos temas e dos profissionais ministrantes e seguia a prerrogativa de que cada unidade teria que apresentar um projeto ao Departamento de Educação Infantil para sua avaliação.

De modo geral, pode-se contatar que nessa segunda fase as modalidades de formação se diversificaram e buscaram uma maior aproximação com as demandas das unidades, proporcionando a realização de diversos grupos de discussão, oficinas, palestras, formação envolvendo as famílias, Escola de pais, seminários e a descentralização da formação. Com relação às temáticas, houve maior diversidade de temas, ampliando a possibilidade de relação teoria e prática, tendo como foco os princípios da educação infantil, ou seja, a pedagogia da infância, a criança como sujeito de direitos, múltiplas dimensões humanas e a relação instituições e famílias.

Neste período, também encontramos dois marcos importantes que configuram diferenciais de formação. O primeiro marco, com início em 2001, e que se manteve em 2002, diz respeito à postura da Divisão de Educação Infantil frente às práticas e experiências das unidades e sua relação com as proposições de formação até então empreendidas. Neste sentido, a Divisão de Educação Infantil busca a socialização entre profissionais de diferentes unidades no estudo de temáticas comuns, mas é ainda a divisão que direciona as temáticas e organiza a formação. O segundo marco, em 2003, diz respeito à formação descentralizada que abre a possibilidade das unidades organizarem a sua própria formação, com temáticas que têm maior ressonância com a prática pedagógica experienciada. Entretanto, os projetos de formação ainda passam pela avaliação da Divisão de Educação Infantil para serem implementados.

Nos documentos pesquisados não foram encontradas referências sobre os motivos que levaram à descentralização. Entretanto, entendo que as transformações nas estratégias de formação até aqui descritas foram pensadas pelo grupo de profissionais que naquele momento gestava a política. Isto porque os documentos não mencionam o interesse das unidades por este tipo de formação, ou sequer indicam qualquer avaliação junto aos profissionais, o que levaria a tal mudança. O que os documentos trazem diz respeito a “favorecer uma formação ainda mais próxima dos interesses e necessidades que cada unidade apresenta, tendo em vista a diversidade que a caracteriza” (FLORIANÓPOLIS, 2003a, p. 03). No entanto, as mudanças nas estratégias de formação, principalmente com a descentralização, demonstram uma aproximação com o contexto educativo e com as necessidades formativas reais dos professores. Para Kramer (2005), existem alternativas que visam a criação de novos espaços que implementam a formação continuada por meio de possibilidades práticas, buscando

qualidade no trabalho com as crianças e com os adultos que com elas atuam. Para a autora, há secretarias que viabilizam o acesso ao estudo dos profissionais, o que pode ser considerado parte de uma política de formação, “ao fazer grupos de estudo, núcleos de leitura, [...] ultrapassando resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação” (KRAMER, 2005, p. 119).

Outro fator relevante foi o aumento, com a parceria MEC/FNDE, da carga horária dos cursos e do número de profissionais participantes, o que leva a pensar na importância dos recursos financeiros para garantir as formações. Como aponta Kramer (2005), as políticas municipais são constantemente influenciadas pelas questões conjunturais, seja ela do ponto de vista econômico, político e/ou social. Com isso, uma boa proposta não depende somente de boas idéias e da disponibilidade dos profissionais, sendo preciso recursos para viabilizá-la. Com relação aos recursos, ainda não existe uma política específica de financiamento da Educação Infantil, sequer para a formação de seus profissionais, o que leva a refletir sobre um dos fatores que determinam, de certa forma, políticas mais adequadas de formação.

Nesta segunda fase, verifica-se algumas transformações nas propostas de formação continuada empreendida pela Divisão de Educação Infantil, o que compete considerar, além da continuidade de algumas ações, a descentralização como fator importante em todo o processo aqui pesquisado. Sua importância se deve ao fato de possibilitar a participação dos professores na construção de sua própria formação e, ainda, viabilizar as discussões das questões do cotidiano de maneira mais próxima ao contexto educativo e com todos os profissionais da instituição. Desta forma, descreverei a seguir a terceira fase, que vai de 2005 a 2006, buscando apresentar a política de formação neste período.

2.2.3 Terceira Fase: 2005 a 2006

A fase ora exposta coincide com a troca de governo e a alternância partidária, passando das duas gestões de Ângela Amim (1997 a 2000 e 2001 a 2004) para o governo de Dário Berger (2005 a 2008). Com relação a esta terceira fase, a política de formação continuada voltava-se para todos os profissionais envolvidos no trabalho educativo-pedagógico desenvolvido nas unidades educativas, ou seja,

> Diretores, supervisores, professores, auxiliares de sala, de ensino e de serviços gerais, merendeiras e vigias. [E Prevê], [...] construir a formação dos profissionais sobre novas bases, [buscando] [...] ampliar a compreensão e conseqüentemente, ir encontrando práticas mais adequadas de formação. Que acreditamos ser possível na multiplicidade de olhares de pesquisadores estudiosos, incluindo também os olhares dos profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 01).

Neste sentido, busca a expressão dos olhares dos profissionais e do que esperam de sua formação, já que esses olhares "poderão sinalizar quais práticas de formação efetivamente vão incorporar às suas práticas educativo-pedagógicas, o conhecimento teórico já produzido, no sentido de questioná-las, reinterpretá-las e, se possível, revolucioná-las" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 01).

Enquanto ação efetiva, esta política propõe, dentro das atividades previstas, o **acompanhamento das unidades educativas** no desenvolvimento do trabalho cotidiano, pelos técnicos do Departamento de Educação Infantil, procurando assessorar as reuniões pedagógicas, organizar encontros de formação regionalizados ou de forma isolada, conforme a necessidade, "tendo como um dos objetivos o compartilhamento dos conhecimentos, dos saberes e das experiências acumuladas" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 01). Para tanto, conta com coordenações pedagógicas regionalizadas, das quais consta um coordenador para cada região, norte, sul, centro, leste e continente.

Outra ação implementada no período diz respeito à **formação dos diretores**, sendo prevista uma formação continuada e em pequenos grupos. Estes grupos também acompanham a divisão regionalizada, sendo incluídos todos os diretores da Rede, inclusive os diretores das entidades conveniadas. Os encontros acontecem no Núcleo de

Aperfeiçoamento da Secretaria Municipal de Educação, a cada vinte dias, buscando privilegiar nas discussões: **a gestão compartilhada; o regimento interno; os direitos das crianças, legislação; horário de atendimento e horário de permanência das crianças (direito delas de ficarem o maior tempo possível com suas famílias); adaptação, princípios educativo-pedagógicos que orientam o trabalho da educação infantil** etc. (FLORIANÓPOLIS, 2006a).

Além da **formação** dos diretores, acontece a **dos supervisores**, com vistas a garantir espaços de reflexão acerca **do papel do supervisor, das bases teóricas que sustentam as discussões especificas da área, como também dos princípios pedagógicos que norteiam as práticas pedagógicas das unidades educativas da Rede.** Os encontros eram quinzenais, em 02 pequenos grupos, durante a hora-atividade dos supervisores, e aconteciam também no Núcleo de Aperfeiçoamento da Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2006a).

A política implementada no período também prevê a **formação da equipe do Departamento de Educação Infantil – DEI**, com encontros semanais de 04 horas. Era uma das preocupações da equipe fazer o estudo dos temas mais recorrentes no trabalho desenvolvido no departamento, propiciando momentos "de reflexão teórico-práticos e conseqüente encaminhamento dos trabalhos" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 02).

Outra **formação** prevista é a dos **profissionais novos**, no "intuito de construir junto aos que estão ingressando na Rede o perfil profissional dos mesmos. [Buscando] apresentar, estudar e discutir as concepções de educação infantil, criança, etc, que orientam o trabalho educativo-pedagógico" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 02). Os encontros eram semanais, com carga horária total de 12 horas, ocorrendo no Núcleo de Aperfeiçoamento da Secretaria Municipal de Educação, em 04 grupos mistos de diferentes segmentos: professores, auxiliar de ensino, professor auxiliar, professor de educação física e auxiliar de sala (FLORIANÓPOLIS, 2006a).

Com relação à **formação descentralizada**, ou seja, a formação na unidade educativa, que vem sendo desenvolvida pelo Departamento desde 2003, tal política dá continuidade a esta proposta e trabalha com previsão orçamentária para esta ação (FLORIANÓPOLIS, 2006a).

> Esta formação caracteriza-se pelo pagamento de docentes diretamente contratados pelas unidades educacionais para a formação em serviço de seus profissionais. Para 2005 esteve previsto um valor de R$ 450,00 para as unidades com mais de 04 salas e R$ 250,00 para as unidades com até 03 salas (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 02).

Estas formações passam pelo crivo do Departamento que recebe projetos enviados pelas unidades educativas, os quais são analisados e avaliados: "Os projetos devem estar orientados nos princípios do PPP da unidade e do Plano de trabalho do Departamento de Educação Infantil" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 02).

A última ação prevista foi a realização do **Iº Encontro Municipal de Educação Infantil**, que teve como objetivo divulgar aos profissionais da rede municipal as discussões mais recentes da educação infantil, envolvendo todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, "estando a realização deste evento vinculado à liberação dos recursos próprios" (FLORIANÓPOLIS, 2006a, p. 03).

A terceira fase, mesmo com a troca de governo, não sofreu grandes mudanças, sendo mantidas as referências da política anterior. Isso porque as políticas de formação continuada existentes não satisfazem as necessidades dos professores, por não ter uma abrangência que contemple a todos, pelas propostas não refletirem as práticas e principalmente por não inserir os professores no processo de planejamento. Para Kramer (2005), a formação de professores na educação infantil tem-se caracterizado fortemente por práticas de iniciativas esporádicas, descontínuas e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido como sujeito tutelado nas práticas que a ele se destinam. Entretanto, vê-se que a formação descentralizada, reforçada ainda mais nesta gestão, buscou satisfazer tais necessidades, quando em suas estratégias priorizou esta formação em detrimento da formação centralizada.

O tipo de formação acima citado, prioriza como público alvo os diretores, os supervisores, a equipe do Departamento de Educação Infantil e os profissionais novos, diminuindo a participação dos diversos profissionais na formação centralizada, o que diminui também a diversidade das temáticas trabalhadas. São elas: **a gestão compartilhada, o regimento interno, os direitos das crianças, legislação, horário de**

atendimento e horário de permanência das crianças, adaptação, princípios educativo-pedagógicos, o papel do supervisor e as bases teóricas deste trabalho, concepções de educação infantil e criança (FLORIANÓPLIS, 2006a). E, ainda, para ampliar a idéia de descentralização da formação, busca proporcionar ainda mais o aumento das formações nas unidades educativas pela previsão orçamentária.

Para Mello e Porto (2003, apud Machado, 2000; Moreira, 1994; e Kramer, 1993), a escola é vista como lócus privilegiado da formação continuada em serviço, indicando às Supervisoras, Orientadores ou Coordenadoras Pedagógicas um papel de destaque, atuando como organizadoras desses encontros, como mediadoras no processo de construção de conhecimento dos professores. Neste sentido, percebe-se neste período que a maior mudança na proposta de formação foi a iniciativa de aumentar as formações descentralizadas, o que proporcionaria uma maior participação dos professores pela possibilidade da formação coletiva nas unidades. Por outro lado, nota-se a diminuição no número de formações centralizadas, que deixaram de direcionar-se para todos as categorias profissionais.

A partir das políticas de formação continuada nestas três fases, pesquisei também, no Centro de Formação Continuada – CFC, os registros dos cursos, as temáticas, a freqüência com que as unidades educativas participavam e o número de formações centralizadas e descentralizadas que ocorreram, a fim compreender de que forma as políticas se efetivaram na prática. Com isso, descreverei a seguir as formações continuadas centralizadas e descentralizadas, realizadas nos últimos 10 anos da Educação Infantil Municipal, de 1997 a 2006.

2.2.4 Formações centralizadas e descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 1997 a 2006

A partir do levantamento documental sobre as políticas de formações dos últimos 10 anos na Educação Infantil, busquei descrever todas as formações ocorridas no período, ou seja, formações centralizadas e formações descentralizadas. As centralizadas são consideradas todas as formações que o Departamento dispõe para as unidades educativas, privilegiando temas amplos que possam abarcar todas as necessidades das unidades, sem preocupar-se com aquilo que é específico e contextual. Geralmente, tais formações, como discutido anteriormente, não alcança de todos os profissionais de cada unidade, buscando a participação de poucos, prevendo posteriormente o efeito multiplicador. Já as formações descentralizadas surgem com um caráter inverso à centralização, ou seja, abrindo a oportunidade para cada unidade educativa definir, planejar e executar suas formações, a partir de demandas específicas de um determinado grupo de profissionais, visando à contextualização da experiência educativa em cada instituição.

Desta forma, procurei junto ao Centro de Formação Continuada - CFC[16] todas as formações que tinham registro e que ocorreram durante os anos de 1997 a 2006, com o objetivo de identificar os tipos de formações realizadas, a freqüência com que ocorriam, as temáticas exploradas, o alcance que tinham em toda a Rede Municipal de Educação Infantil, as demandas que existiam para a formação centralizada e para a formação descentralizada, e, principalmente, qual foi a unidade educativa que participou do maior número de formações. A partir destes critérios, foi definida a unidade-caso na qual procurei aprofundar a seguinte questão: **como se constrói a formação continuada no interior da instituição de educação infantil, a partir da experiência concreta dos professores na apreensão dos saberes.**

No levantamento dos dados referente às formações de professores da Educação Municipal de Florianópolis, que compreende a Educação Infantil e o Ensino

[16] O Centro de Formação Continuada coordena, assessora, organiza e divulga seminários, mostras, ciclo de debates e encontros de formação, além de disponibilizar a infra-estrutura necessária para a realização das formações e analisar e conferir os dados de identificação dos cursos e de seus participantes para a expedição e registros de certificados (Projeto Político Pedagógico da Coordenadoria de Eventos, SME: 2006).

Fundamental, encontrei em um universo de 1445 cursos, 676 formações específicas para a Educação Infantil no período de 1997 a 2006, conforme demonstra o quadro a seguir:

Tabela 1 – Formações anuais da Educação Infantil Municipal de Florianópolis (1997 a 2006)

Ano	Quantidade
1997	01 Formação
1998	17 Formações
1999	12 Formações
2000	18 Formações
2001	54 Formações
2002	89 Formações
2003	132 Formações
2004	127 Formações
2005	115 Formações
2006	111 Formações *
TOTAL	**676 Formações**

* Estes dados foram coletados até o mês de Junho de 2007, sendo que as unidades têm até o final do ano de 2007 para enviar para registro e expedição de certificados os cursos referentes ao ano de 2006. Portanto, deve ser levado em conta, que estes valores são uma aproximação do valor total real referente ao ano 2006.

Estes dados demonstram que ocorreu um aumento crescente de formações a cada ano, havendo um pico considerável no ano de 2001, com um aumento de 67% no número de formações empreendidas. Isto se deve à continuidade da política de formação e a um aumento no investimento dos cursos empreendidos pela Divisão de Educação Infantil, conforme observou-se na segunda fase, que vai de 2001 a 2004. Nos anos subseqüentes, também ocorre um aumento constante ano a ano, chegando a quase igualar o número de formações em 2003 e 2004. Com relação à terceira fase, o número de formações diminui um pouco em relação a 2004, mantendo-se inalterado em 2005 e 2006. Partindo-se dessas informações, pode-se verificar que houve, nestes 10 anos, um crescimento constante na oferta de atividades de formação.

Nas tabelas seguintes pode-se verificar o número de formações centralizadas e descentralizadas a cada ano e a quantidade de formações descentralizadas por unidade educativa.

Tabela 2 – Formações anuais centralizadas e descentralizadas na Educação Infantil Municipal de Florianópolis (1997 a 2006)

Ano	Quantidade	
	Centralizadas	**Descentralizadas**
1997	01 formação	00 formações
1998	17 formações	00 formações
1999	09 formações	03 formações
2000	14 formações	04 formações
2001	43 formações	11 formações
2002	64 formações	25 formações
2003	38 formações	94 formações
2004	27 formações	100 formações
2005	26 formações	89 formações
2006	51 formações	60 formações
TOTAL	**290 formações**	**386 formações**

Com relação às formações centralizadas, houve um aumento constante até o ano de 2002, uma queda entre 2003 e 2005, e novo aumento em 2006. Entende-se que o investimento em formação na segunda fase (2001 a 2004) e a introdução da formação descentralizada, em 2003, podem ter influenciado na diminuição das formações centralizadas. Entretanto, com a mudança da política em 2005, ocorreu, em 2006, um crescimento de 96% nas formações centralizadas, o que leva a considerar que existem outros fatores que incidem sobre a gestão das formações, como, por exemplo, a disponibilidade de recursos financeiros.

Com relação à formação descentralizada, somente a partir de 2003 ocorre um aumento significativo no número de formações descentralizadas. O pico atinge 2004 e constata-se uma diminuição nos anos de 2005 e 2006. Como já destacado, o aumento em 2003 pode estar relacionado ao fato de, neste ano, o Departamento de Educação Infantil propor esta modalidade de formação para as unidades educativas. Com relação aos números dos cursos que aparecem nos anos anteriores, ou seja, 1999, 2000, 2001 e 2002, pode-se considerá-los como iniciativas isoladas apenas, porque ainda não eram estratégias integrantes das políticas de formação. Além disso, algumas iniciativas eram organizadas e coordenadas pelo Departamento de Educação Infantil e oferecidas às unidades, sem a participação destas no seu planejamento. Em 2006, o número de

formações centralizadas e descentralizadas quase se igualou, o que não havia acontecido em nenhum dos anos anteriores. No total geral das formações, houve um número maior de formações descentralizadas do que centralizadas nestes últimos 10 anos, mesmo sendo criada a formação descentralizada somente em 2003.

A partir deste levantamento verifica-se também o número de formações descentralizadas por unidade educativa e os referidos anos em que foram empreendidas conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 3 - Formações descentralizadas por Unidade Educativa da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (1997 a 2006)

Creches	Quantidade	Anos das formações
Creche Fermínio Francisco Vieira	21 formações	2002-2003-2004-2005 - 2006
Creche Orlandina Cordeiro	15 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Doralice Teodora Bastos	11 formações	2001-2003-2004-2005 - 2006
Creche Idalina Ochôa	10 formações	1999-2002-2003-2004-2005-2006
Creche Monsenhor Frederico Hobold	10 formações	1999- 2000-2003-2004-2005-2006
Creche Vila Cachoeira	09 formações	2002-2003-2004-2005
Creche Morro da Queimada	09 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Colônia Z-11	09 formações	2005-2006
Creche Anna Spyrios Dimatos	08 formações	2002-2003-2004-2005-2006
Creche Dona Cota	08 formações	2002-2003-2004-2005-2006
Creche Hermenegilda Carolina Jacques	08 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Joel Rogério de Freitas	08 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Santa Terezinha do Menino Jesus	08 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Campeche	08 formações	2002-2003-2004-2005-2006
Creche Joaquina Maria Peres	07 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Santo Antonio de Pádua	07 formações	2001-2002-2003-2004-2005
Creche Altino Cabral	07 formações	2003-2004-2005 - 2006
Creche Vargem Pequena	07 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Waldemar da Silva Filho	07 formações	2000-2003-2004-2005-2006
Nei Coqueiros	07 formações	2001-2002-2003-2004-2005-2006
Nei Morro do Horácio	06 formações	2002-2003-2004-2005-2006
Creche Vila União	06 formações	2002-2003-2004-2005

Creche Almirante Lucas A. Boiteux	06 formações	1999-2000-2003-2004-2005-2006
Creche Maria Nair da Silva	06 formações	2004-2005-2006
Nei Tapera	06 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Armação	06 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Orisvaldina Silva	06 formações	2003-2004-2005-2006
Nei São João Batista	06 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Mont Serrat	05 formações	2003-2004-2005
Nei Costa da Lagoa	05 formações	2003-2004-2005
Creche Celso Pamplona	05 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Ingleses	05 formações	2003-2004-2005-2006
Nei Nagib Jabor	05 formações	2001-2002-2003-2004-2006
Creche Jardim Atlântico	05 formações	2003-2004-2005-2006
Creche Nossa Senhora Aparecida	05 formações	2000-2003-2004-2005 - 2006
Nei Ponta do Morro	05 formações	2001-2003-2004-2005-2006
Creche Marcelino Barcelos Dutra	04 formações	2003-2005-2006
Creche Crescer	04 formações	2003-2004
Nei Carianos	04 formações	2001-2003-2004
Creche Francisca Idalina Lopes	04 formações	2002-2003-2004-2005
Nei Pântano do Sul	04 formações	2003-2004-2005
Creche Rosa Maria Pires	04 formações	2002-2004-2005-2006
Nei Judite Fernandes de Lima	04 formações	2003-2004 - 2006
Creche Stella Maris Corrêa Carneiro	04 formações	2004-2005 - 2006
Nei Aranhas	03 formações	2004 - 2006
Creche Muquém	03 formações	2003-2004
Creche Paulo Michels	03 formações	2003-2004-2005
Creche Caetana Marcelina Dias	03 formações	2003-2004
Nei Barreira do Janga	03 formações	2004-2005
Nei Costa de Dentro	03 formações	2004-2005
Nei João Machado da Silva	03 formações	2005
Nei Jurerê	03 formações	2004-2005 - 2006
Creche Diamantina B. da Conceição	03 formações	2004-2006
Creche do Duduco	02 formações	2004-2006
Creche Irmão Celso	02 formações	2004-2005
Creche Irmão Delmiro	02 formações	2004-2005
Creche Maria Barreiros	02 formações	2003-2004
Creche Nossa Senhora da Boa Viagem	02 formações	2004-2005

Creche Abraão	02 formações	2004-2005
Creche Ingleses	02 formações	2003-2005
Nei Caieira da Barra do Sul	02 formações	2004
Nei Barra da Lagoa	02 formações	2004-2006
Nei Maria Salomé dos Santos	02 formações	2004-2005
Nei Ponta das Canas	02 formações	2001-2002
Nei Retiro da Lagoa	02 formações	2005
Nei Vargem Grande	02 formações	2004-2005
Nei Raul Francisco Lisboa	02 formações	2003-2006
Creche Conj. Habitacional Chico Mendes	02 formações	2006
Creche Ilha Continente	01 formação	2004
Creche São Francisco de Assis	01 formação	2001
Nei Alto do Morro	01 formação	2002
Nei Sambaqui	01 formação	2003
Nei Serrinha	01 formação	2004
Centro de educação Infantil Canto da Ilha	01 formação	2006
Creche Espírita C. da E. André Luiz	01 formação	2006
Centro de Educação Infantil Ebenezer	01 formação	2006
Nei Canto da Lagoa	01 formação	2006
Centro de Educação Infantil Panorama	01 formação	2006
78 Unidades Educativas	**371 formações**	**De 1999 a 2006**

O número total de unidades educativas em 2006 é de 80 unidades, sendo que as instituições que tiveram alguma formação durante os anos de 1997 até 2006 foram 78 unidades. Saliento que estes dados dizem respeito somente às formações que tiveram registro no Centro de Formação Continuada durante o período de 1997 a 2006, o que não descarta outras iniciativas realizadas pelas unidades educativas que não obtiveram registro. Com base nestes dados, verifiquei qual unidade teve o maior número de formações descentralizadas no período. Desta forma, constata-se que a Creche Fermínio Francisco Vieira teve um número de 21 formações durante os anos de 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006, sendo a escolhida para a realização do estudo de caso. Utilizei estes dados como critério de escolha para selecionar a instituição em função da freqüência e continuidade da formação continuada. Destaco que os estudos sobre a formação descentralizada na Creche Fermínio Francisco Vieira serão aprofundados no Capítulo IV.

Os dados quantitativos ajudam a compreender o avanço que as políticas de formação tiveram nos últimos 10 anos de Educação Infantil Municipal, tanto do ponto de vista do aumento das propostas e cursos empreendidos quanto no conceito de formação continuada, uma vez que a descentralização pode ser vista como uma alternativa mais condizente com as necessidades que os professores têm demonstrado frente à prática educativa, especialmente quando são incluídos no processo de planejamento. No entanto, se analisarmos o número de formações descentralizadas por unidades, aparecem instituições sem nenhuma formação durante o ano, o que indica que esta cultura ainda está longe de atingir toda a Rede.

Percebe-se que as políticas de formação que pesquisei, além das assessorias dos profissionais do Departamento às unidades, no intuito de organizar os encontros de formação e avaliar os projetos para ver se estão de acordo com as diretrizes da Rede, não prevêem iniciativas que possam constituir formadores para coordenar as formações e, de fato, incentivar a participação dos professores. Isto implica trabalhar habilidades que auxiliem os profissionais das unidades a serem mediadores nestes espaços, e não somente trabalhar conteúdos para serem transmitidos simplesmente a outros professores. Para Christov (2004a), esta construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. Para ele, "é fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espaço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia-relógio por semana para reflexões coletivas" (Christov, 2004a, p. 12).

No entanto, mesmo que o Departamento tenha criado uma política descentralizada de formação, é preciso considerar que outros fatores internos na unidade podem ter influenciado o desenvolvimento destas práticas formativas, tais como: falta de interesse dos profissionais; dificuldade em conciliar os horários entre a atuação em sala de aula e a formação; inoperância em promover o espaço formativo; e a falta de profissional para conduzir o estudo. Portanto, como afirma Sacristán (2000, p.180), "o nível da qualidade da formação dos professores é o que permite, de fato, a possibilidade de que intervenham ou não e de fazê-lo em uns temas ou em outros, uma vez que existam canais de participação". Neste sentido, justifica-se a importância de pesquisar os processos formativos no interior das unidades, onde procurei compreender

como de fato acontece a descentralização da formação e de que maneira o Departamento de Educação Infantil proporcionou as condições necessárias para que as unidades educativas empreendessem a sua própria formação.

A partir da análise das políticas de formação continuada da Educação Infantil Municipal, nos últimos 10 anos, foram traçadas algumas reflexões que caminham para a compreensão das transformações das políticas de formação, quando então o seu planejamento saiu dos gabinetes e chegou até os espaços das instituições. Entretanto, muitos aspectos relacionados com as estratégias, a freqüência, o alcance, bem como as concepções sobre as formações executadas, indicam algumas contradições que serão discutidas a seguir.

2.3 A formação continuada da Educação Infantil Municipal: dos gabinetes às instituições, da formação à sala de aula

O campo das políticas de formação de professores direcionados à infância tem tido avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso e perdendo nas ações concretas. Partindo desta reflexão, a fim de concluir este capítulo, busco apresentar a trajetória da formação de professores no Brasil, relacionando-a à análise das políticas de formação da Educação Infantil em Florianópolis.

A formação de professores da infância no Brasil vem sendo fortemente pautada pela Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)[17] que tem procurado estabelecer um plano que se efetive nos níveis da União, dos Estados e Municípios. Esta política teve um marco em 1994, com o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*[18], que visa discutir as necessidades e a importância da qualificação do profissional da Educação Infantil, com vistas a expansão de ofertas de vaga para crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Estes direcionamentos são frutos das discussões realizadas no encontro técnico sobre a Política de Formação do Profissional da Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte/MG, que deu origem a diversos artigos que compõem este documento. Estes artigos analisam questões como o currículo de educação infantil, o perfil e a carreira dos profissionais da área e as alternativas para sua formação nos cursos de ensino médio, supletivo e ensino superior e nos programas de capacitação em serviço.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender as especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2006).

---

[17] BRASIL. MEC/SEF. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: 2006.

[18] BRASIL. MEC/SEF. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

Segundo Oliveira (2002), a LDB dispõe sobre os princípios de valorização dos profissionais da educação, exigindo que a creche passe a ser dirigida por um adulto habilitado na área de educação, podendo este contar com profissionais de outras formações para com eles definir os caminhos básicos e dividir as tarefas coletivamente pensadas. Tal inclusão requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer, ainda, repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária 0 a 6 anos. "Todo um imaginário social sobre a educação da criança pequena, historicamente construído, é com isso abalado, e uma nova trajetória de trabalho coletivo é iniciada" (Oliveira, 2002, p. 82), o que justifica proporcionar a formação continuada dos professores.

Em 1998, são criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)[19], buscando uma base nacional comum para os currículos em todo o país. E, em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação, que institui as competências dos entes federados, ou seja,

> Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal (BRASIL, 1996, p. 14).

A Política Nacional de Educação Infantil propõe diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visam a formação de professores para garantir a qualidade dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para tanto, propõe enquanto objetivos para este fim:

- ✓ Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

[19] O RCNEI consiste num conjunto de referenciais de orientação pedagógica, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- ✓ Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.
- ✓ Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais.
- ✓ Garantir a valorização dos funcionários não-docentes que atuam na Educação Infantil.
- ✓ Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 1996, p. 20).

Estes objetivos demonstram os principais direcionamentos da formação do profissional da educação infantil, fruto de um movimento histórico, político e técnico de mais de 10 anos, pela melhoria da política nacional para crianças de 0 a 6 anos, e que, ao longo desta trajetória, tem subsidiado as políticas municipais.

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

Na segunda fase, de 2001 a 2004, a política implantada no ano anterior é mantida. No entanto, ao longo dos anos, constata-se a implementação de ações que buscam uma aproximação com a realidade escolar, por meio da socialização entre os profissionais de diferentes unidades no estudo de temáticas comuns e na descentralização da formação, com o incentivo para que as unidades educativas promovam suas próprias formações. Vimos mais uma vez uma aproximação com a política nacional, especialmente por meio da parceria com o MEC/FND para a formação de professores, onde os cursos passam a ter aumento da carga horária e

recursos investidos pelo governo federal. Como política de formação, a descentralização é implementada como ação visando a melhoria dos cursos e a qualidade do trabalho pedagógico nas instituições. Um aspecto importante a considerar é a continuidade da gestão, o que permitiu espaço de reflexão sobre a trajetória anterior e adequação da política às necessidades da Rede de ensino. No entanto, conforme observado na pesquisa de Fernandes (2000), ao iniciar a primeira fase desta gestão, em 1997, este governo rompeu totalmente com a política de formação que tinha sido proposta nos anos anteriores (1993 a 1996), na gestão da Frente Popular. O que vem corroborar com as palavras de Kramer et. al. (2005, p. 120), segundo o qual:

> [quando] [...] tudo começa de novo a cada gestão, como não há idéia de uma história que se constrói por sujeitos coletivos, que dialogam com aqueles que o antecederam, o individual sobrepõe ao coletivo. [...] Os erros e acertos aparecem como sendo das pessoas, as ações são vistas como individuais, porque existe uma consciência de que, quando aquela pessoa não estiver mais na função, o trabalho será totalmente outro, não com as marcas de um projeto coletivo, mas dos sujeitos que estiverem ocupando o cargo, desempenhando determinada função.

A terceira fase prioriza a formação descentralizada, buscando uma previsão orçamentária para aumentar ainda mais as formações nas unidades educativas e promove formações centralizadas somente para diretores, supervisores, a equipe do Departamento de Educação Infantil e profissionais novos. Pelo menos em termos de propostas, a descentralização aparece como um avanço da política, pois implica sobremaneira na forma com que este tipo de formação tem expressão na prática pedagógica. Ao analisar os registros dos cursos efetivados encontrei, no entanto, outra realidade: o número de formações continuadas descentralizadas realizadas por unidade mostra instituições sem nenhuma formação durante o ano, expressando que esta cultura ainda tem que ser disseminada. Isto porque mesmo com a descentralização da formação outros fatores internos na unidade podem influenciar no desenvolvimento destas práticas formativas. Outro ponto relevante diz respeito à política de formação neste período, que não prevê iniciativas que possam compor formadores para coordenar estas formações e de fato incentivar a participação dos professores. E isto implica trabalhar habilidades que auxiliem os profissionais das unidades a serem mediadores nestes espaços, e não somente trabalhar conteúdos para serem aplicados a outros professores. Neste sentido, compreende-se que os saberes dos professores são construídos no

coletivo docente na relação com a prática, não sendo somente pura aquisição de conhecimentos. Portanto, não basta dar a possibilidade aos professores de empreenderem a sua própria formação sem disponibilizar os recursos necessários para que tenham interesse e iniciativa.

A partir destas reflexões, pode-se concluir que as políticas empreendidas pela Educação Infantil Municipal de Florianópolis, no período de 1997 a 2006, iniciam um processo importante no âmbito da formação de professores, que diz respeito à formação descentralizada, uma vez que esta modalidade expressa o que muitos autores como Kramer (2005), Mello e Porto (2003), Loiola (2005) e Micarello (2003) apontam como possibilidade de reflexão entre a teoria e a prática. Nestes espaços, a construção de saberes pelos professores vê reflexo no coletivo e parte da prática pedagógica.

O exposto até aqui leva a pensar com profundidade sobre o processo de formação continuada no interior das instituições de Educação Infantil - aquelas que Kramer (2005) nomeou anteriormente como “grupos de estudo e núcleos de leitura” - como construções autônomas dos saberes dos professores e sua repercussão na prática pedagógica. Para Zeichner (1993 apud Terciotti; Schnetzler, 2002), nem sempre reflexões coletivas são práticas existentes entre os profissionais, em que o isolamento se torna uma grande barreira quando a intenção da formação se refere às práticas reflexivas decorrentes da experiência individual. Para tanto, no capítulo IV busco discutir a trajetória da formação na Creche Fermínio Francisco Vieira como estratégia descentralizada, para compreender como estes espaços têm se constituído, mostrando, através dos depoimentos dos professores, a construção de saberes na formação continuada.

No próximo capítulo, apresento as temáticas que foram trabalhadas em todo o processo de formação continuada da Educação Infantil Municipal, durante os anos de 1997 a 2006, e procuro discutir, além dos temas, a relação com os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como elementos balizadores das políticas de formação.

3. AS TEMÁTICAS QUE EXPRESSAM POR ONDE ANDA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> *Os sentidos são reconstruídos por aqueles que ouvem e que têm réplicas, mesmo que fiquem calados. Monólogos ao invés de diálogos, negam a historicidade, homogeneizando a palavra, tornando todos (crianças, profissionais, nós mesmos) anônimos (Sônia Kramer).*

Este capítulo tem por objetivo discutir as temáticas que foram trabalhadas em todo o processo de formação continuada da Educação Infantil em Florianópolis, durante os últimos 10 anos, buscando estabelecer relação com os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil, enquanto balizadores das políticas de formação nos últimos tempos. Para tanto, apresento as temáticas que foram trabalhadas em todo o processo de formação continuada da Rede, tendo como referência as fases citadas no capítulo anterior.

O levantamento dos temas foi realizado a partir dos registros obtidos no Centro de Formação Continuada - CFC, de todas as formações ocorridas durante os anos de 1997 a 2006. Na organização dos dados, em cada fase, utilizei como critério a separação das temáticas trabalhadas nas formações centralizadas e descentralizadas, mostrando, em gráficos e tabelas, além dos temas, sua recorrência durante os anos. Seguindo a trajetória por fases, busquei analisar cada período relacionando as temáticas de maior recorrência com os conteúdos encontrados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, levantando alguns pontos de reflexão com relação à implementação das políticas pelo MEC e sua expressão nos municípios. Com base nas discussões empreendidas, levantei os principais temas que foram trabalhados durante os últimos 10 anos e que direcionaram a política de educação infantil do município de Florianópolis.

Apresento, a seguir, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, focalizando seu objetivo, suas diretrizes, bem como os conteúdos que discutem, além dos temas, as orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças.

3.1 Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram estabelecidos em 1998, objetivando constituir uma base nacional comum dos currículos da Educação Infantil em todo o país. Neste sentido, apontam "para metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos" (BRASIL, 1998, p. 05). Propõem-se, ainda, a orientar a ação dos profissionais:

> O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 05).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil oferecem as principais propostas que indicam os rumos da educação infantil, em que as diversas redes de ensino têm buscado implementar nos municípios. Estes referenciais são apresentados em três volumes e se organizam da seguinte forma:

> Um documento introdutório sobre a **Formação Pessoal e Social** e o **Conhecimento de Mundo**.
> Um segundo volume relativo aos processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
> E um terceiro que fala da construção das diferentes linguagens pelas crianças através do **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998, p. 07).

O primeiro volume traz algumas considerações sobre as creches e pré-escolas brasileiras, buscando analisar as concepções de educação que historicamente têm sido produzidas para este espaço educativo. Neste sentido, faz uma crítica à visão assistencialista e discute as especificidades da educação infantil, revendo as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. Para isso, considera a integração dos

aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança como fundamento de uma educação pautada no cuidar e no educar (BRASIL, 1998).

As concepções apresentadas dissertam sobre a criança, o educar, o cuidar, o brincar e sobre as aprendizagens em situações orientadas. Estas aprendizagens buscam trabalhar com a criança a interação, a diversidade e individualidade, os conhecimentos que já possui, a resolução de problemas, a proximidade com as práticas sociais reais e oferecem uma educação condizente para aquelas portadoras de necessidades especiais. Ainda neste volume, os referenciais descrevem quem é o professor da educação infantil, qual seu perfil e enfatizam a formação inicial e continuada como prerrogativas de qualificação necessária deste profissional para a implantação/implementação de uma proposta curricular de qualidade (BRASIL, 1998).

Com relação à orientação curricular propriamente dita, os Referenciais Nacionais buscam articular os eixos de trabalho, tendo como base a organização por idade das crianças, ou seja, crianças de zero a três e crianças de quatro a seis anos, definindo objetivos e conteúdos diferenciados para cada faixa etária. A organização dos conteúdos é realizada em blocos. Entretanto, cabe ao professor a seleção destes blocos conforme as características particulares de cada grupo e suas necessidades. Prevê ainda que os conteúdos sejam trabalhados de forma articulada, visando uma compreensão rica e complexa da realidade (BRASIL, 1998).

Como orientações didáticas, os Referenciais Nacionais propõem a organização do tempo, que se estrutura a partir da rotina pedagógica. Neste sentido, apresenta três modalidades de organização do tempo: atividades permanentes “(brincadeiras no espaço interno e externo, roda de histórias, roda de conversas, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música...)”; seqüência de atividades “(que buscam desenvolver um conteúdo específico através de desafios com graus diferentes de complexidade para paulatinamente ir resolvendo os problemas)” e projetos de trabalho “(que são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organiza a partir de um problema coletivo, relacionado com as práticas sociais reais)”. Para a efetivação da rotina, prevê a organização do espaço e a seleção dos materiais. E para apoiar a prática do professor, utilizam como instrumentos a observação, o registro e a avaliação formativa (BRASIL, 1998, p. 55).

Com relação à instituição e o projeto educativo, os Referenciais Nacionais buscam orientar para a importância de um ambiente institucional de cooperação e respeito entre os profissionais e as famílias. Para tanto, propõe a elaboração e implantação de um projeto educativo democrático e pluralista, que contemple um espaço para formação continuada do coletivo docente, com espaço físico e recursos materiais adequados, tanto para os professores quanto para as crianças, com acessibilidade a todos e com a segurança necessária. Este projeto educativo também necessita da parceria das famílias, respeitando os vários tipos de estruturas familiares, diferentes culturas, valores, crenças sobre a educação de crianças, enfatizando o estabelecimento de canais de comunicação, visando à inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo. Desta forma, indica a necessidade de prever o acolhimento das famílias e das crianças na instituição desde o ingresso até que estas se sintam adaptadas, buscando o remanejamento das crianças entre os grupos quando necessário, bem como o dos professores. Seguindo as orientações, a saída da criança da instituição ou a ida para o ensino fundamental também precisa ser trabalhada no intuito de minimizar as inseguranças decorrentes deste processo (BRASIL, 1998).

O segundo volume busca elucidar a formação pessoal e social das crianças. A concepção de desenvolvimento presente no documento entende que a construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais, tais como a construção de vínculos e a expressão da sexualidade. Com relação à aprendizagem, compreende que a criança aprende na interação com outras pessoas ou com seus pares, utilizando recursos próprios, como a imitação, a brincadeira, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Buscam, neste sentido, identificar objetivos diferenciados para crianças, determinando duas fases distintas por faixa etária, sendo uma de zero a três anos e a outra de quatro a seis anos, como citado anteriormente, para garantir o desenvolvimento previsto na concepção elucidada (BRASIL, 1998).

Para alcançar tais objetivos, as orientações didáticas e os conteúdos propostos precisam desenvolver, quando relacionado às crianças de zero a três anos, a auto-estima, a escolha, o faz-de-conta, a interação, a imagem, os cuidados consigo próprio para obter segurança nas ações cotidianas. Com relação às crianças de quatro a seis anos, buscam desenvolver o nome da criança, a imagem, a independência e autonomia, o respeito à

diversidade, a identidade de gênero, a interação, os jogos e brincadeiras e os cuidados pessoais. Para isto, é preciso a organização do ambiente com cuidados essenciais visando à proteção, à alimentação, os cuidados com os dentes, o banho, a troca de fraldas e o sono e repouso (BRASIL, 1998).

O terceiro volume diz respeito ao âmbito da experiência sobre o conhecimento do mundo e traz, em seis documentos, "os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática" (BRASIL, 1998, p. 07). Com relação ao tema movimento, o referencial discute a presença deste na educação infantil, fazendo relação entre o desenvolvimento da criança e a idéia de movimento como forma de explorar o mundo e as coisas por meio do corpo, buscando conquistar expressividade, equilíbrio e coordenação. A música e as artes visuais são outras formas expressivas e visam construir o fazer e a apreciação musical e artística. As linguagens oral e escrita buscam desenvolver, além do desenvolvimento do falar e do escutar, as práticas de leitura e escrita. Os conteúdos referentes à natureza e a sociedade vislumbram o conhecimento da organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; dos lugares e suas paisagens; dos objetos e seus processos de transformação; dos seres vivos e dos fenômenos da natureza. E, por fim, a Matemática busca desenvolver as capacidades de repetição, memorização e associação, a construção do concreto ao abstrato, as atividades pré-numéricas, jogos e aprendizagem de noções matemáticas (BRASIL, 1998).

Neste sentido, os conteúdos dos Referenciais Nacionais merecem atenção e destaque porque, ao se tornarem base curricular para todos os sistemas de ensino infantil, têm pautado, boa parte das propostas de formação de professores, seja inicial ou continuada. Em outras palavras, os conteúdos apresentados tornam-se temáticas a serem discutidas e trabalhadas nos espaços de formação de professores, sendo a necessidade própria de cada contexto antecipada por formulações prévias que constam nos referenciais. O peso das orientações curriculares tende a mobilizar a incapacidade dos professores de fazer suas próprias leituras da realidade e, pela reflexão, buscar junto às teorias alternativas de mudança e melhoria do cotidiano da escola. Para Kramer

(2005, p. 162), “este documento tem sido alvo de críticas em função da ausência de um processo mais amplo de discussão que envolva os professores em seu processo de organização”. São suas palavras:

> A tecnologização, ao mesmo tempo em que desqualifica os professores no que diz respeito às decisões sobre a elaboração das propostas curriculares, é acompanhada de formas de requalificação que investem no desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à implementação de tais propostas (KRAMER, 2005, p. 162).

No contraponto das políticas oficiais, experiências pontuais vêm sendo executadas à margem do sistema, buscando responder as necessidades que os professores enfrentam no dia-a-dia das instituições. Esta perspectiva tem se acentuado como demonstram os trabalhos de Machado (1998), Fernandes (2001), Azevedo e Schnetzler (2001), Micarello (2003), Mello e Porto (2003), Loiola (2005), que, ao discutirem a relação intrínseca entre teoria e prática na formação continuada de educadores, enfatizam a construção de saberes pelos professores por meio do diálogo com as diversas fontes sociais disponíveis que vão muito além de currículos prontos. Isto porque, segundo Kramer (2005, p. 226), cabe ao professor buscar uma “prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra”.

Neste sentido, há que se reconhecer que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil só fazem sentido à medida que forem utilizados para auxiliar nas reflexões dos problemas organizacionais e pedagógicos das instituições, sendo necessário que a base curricular seja contextualizada em cada município e incentivado o interesse dos professores na implementação/implantação desta política, por uma gestão participativa.

A seguir, serão apresentadas as temáticas das formações centralizadas e descentralizadas da Educação Infantil Municipal de Florianópolis, referente aos anos de 1997 a 2006. Ao apresentá-las, busquei analisar cada período, relacionando as

temáticas de maior recorrência com os conteúdos encontrados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

3.2 Temáticas das formações centralizadas e descentralizadas dos anos de 1997 a 2006

Para a análise dos temas das formações centralizadas e descentralizadas nestes últimos 10 anos da Educação Infantil Municipal de Florianópolis, de 1997 a 2006, procurei, por meio de gráficos e quadros, demonstrar em cada fase as temáticas que foram abordadas em todas as formações da Rede. Para tanto, busquei, ano a ano, discutir os temas recorrentes e ao final de cada etapa relaciona-los com os conteúdos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Outro ponto de análise a que me propus foram os temas de menor recorrência, que mostraram outras possibilidades formativas diferente das pautadas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, embora tenham sido de pouca expressão em toda a Rede Municipal de Educação Infantil.

Para a categorização dos dados, levantei os temas a partir da análise do nome do curso, dos objetivos e conteúdo programático, em cada ficha de identificação, conforme anexo B. Isto porque nos documentos pesquisados não encontrei cada temática trabalhada especificamente. Outra categoria utilizada para a compilação dos dados foi buscar os cursos que foram desenvolvidos especificamente para a Educação Infantil; não considerei os cursos desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Fundamental, mesmo havendo a participação dos professores da Educação Infantil da Rede.

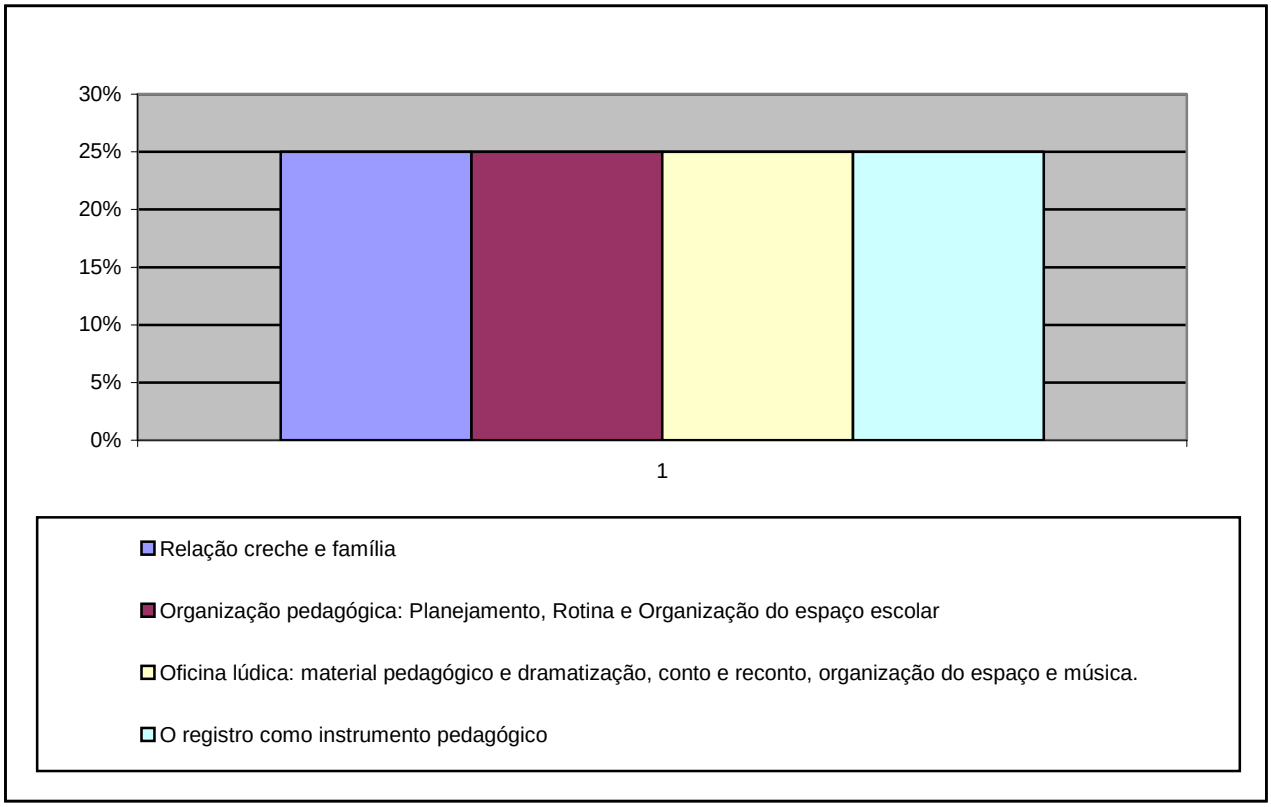
Partindo dos dados encontrados, busquei evidenciar também a constituição do "currículo em ação"[1] da Educação Infantil Municipal, tendo como referência os temas levantados nas formações. Para isso, recorri as discussões de Sacristán e Kramer que

[1] Segundo Sacristán (2000, p. 201), "o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; manifesta-se, adquire significações e valor, independente de declarações e propósitos de partida." (...) "Se o currículo é ponte entre teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenações prévias a qualquer currículo e intenção do professor."

ajudaram no entendimento sobre como as discussões dos conteúdos podem construir as bases curriculares de toda a Rede Municipal de Educação Infantil.

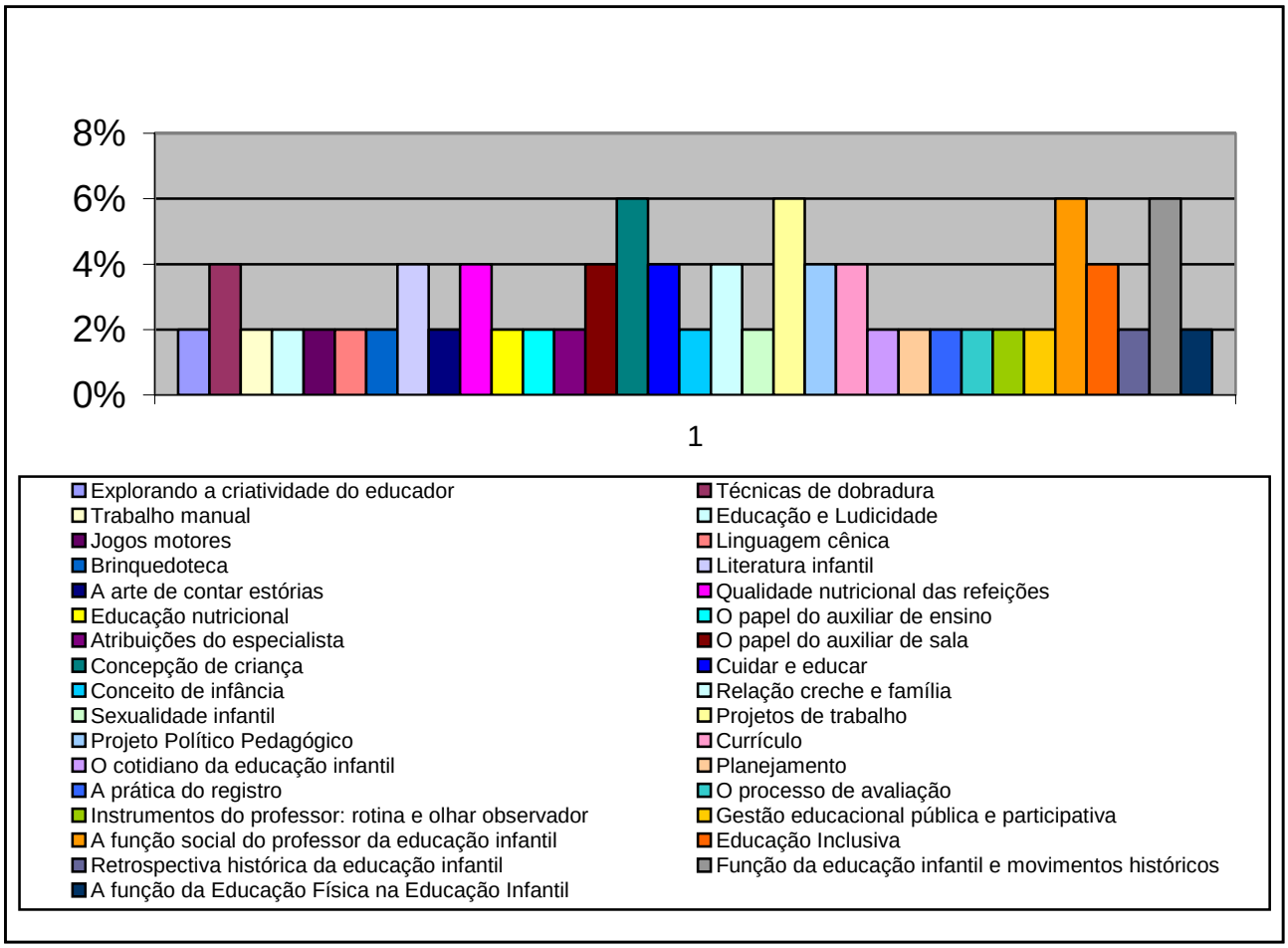
3.2.1 Primeira Fase: 1997 a 2000

Gráfico 1 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1997.



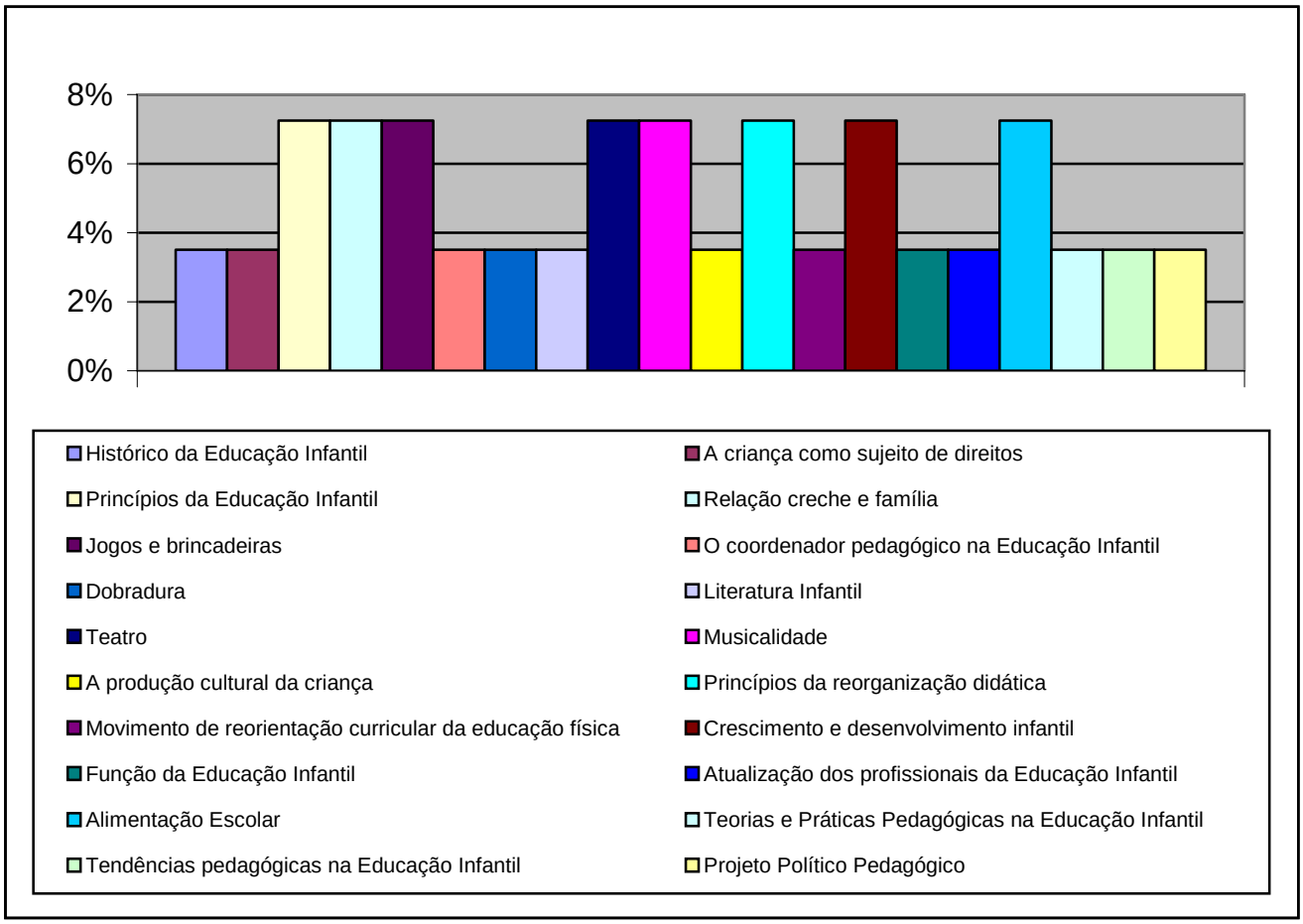
No ano de 1997, encontrei 12 registros de formações que foram planejadas para o ensino fundamental e para a Educação infantil conjuntamente. Neste ano, não houve formações descentralizadas, ou seja, aquelas promovidas pelas unidades educativas, e sim somente cursos disponibilizados pela Rede de Educação Municipal. Com relação às formações específicas para educação infantil, foi encontrado somente 01 registro, sendo que este curso foi oferecido especificamente para entidades conveniadas, com seguintes temáticas: **O registro; A oficina lúdica; A organização pedagógica envolvendo o planejamento, a rotina e a organização do espaço escolar;** e **A relação creche e família.** Neste sentido, considerei somente esta formação com temáticas específicas para a educação infantil municipal referente ao ano de 1997, muito embora tenha tido grande abrangência em termos de unidades educativas e totalizado 100 horas de curso.

Gráfico 2 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1998.



No ano de 1998, ainda não havia formações descentralizadas, sendo que encontramos 17 formações desenvolvidas pela Rede de educação Municipal com foco na Educação Infantil. Com relação às temáticas, percebe-se que alcançaram maior expressividade os temas: **Educação Infantil e movimentos históricos; A função social do professor da educação infantil; Projetos de Trabalho;** e **Concepção de Criança.** Os temas seguintes também aparecem em grande parte dos cursos: **Educação Inclusiva, Currículo, Projeto Político Pedagógico, Relação creche e família, Cuidar e educar, O papel do auxiliar de sala, Qualidade Nutricional das refeições, Literatura Infantil e Técnicas de dobradura.** Dentre os 17 cursos, 05 deles foram desenvolvidos especificamente para entidades conveniadas e 01 curso para diretores de creches, sendo que este não havia no registro as temáticas abordadas.

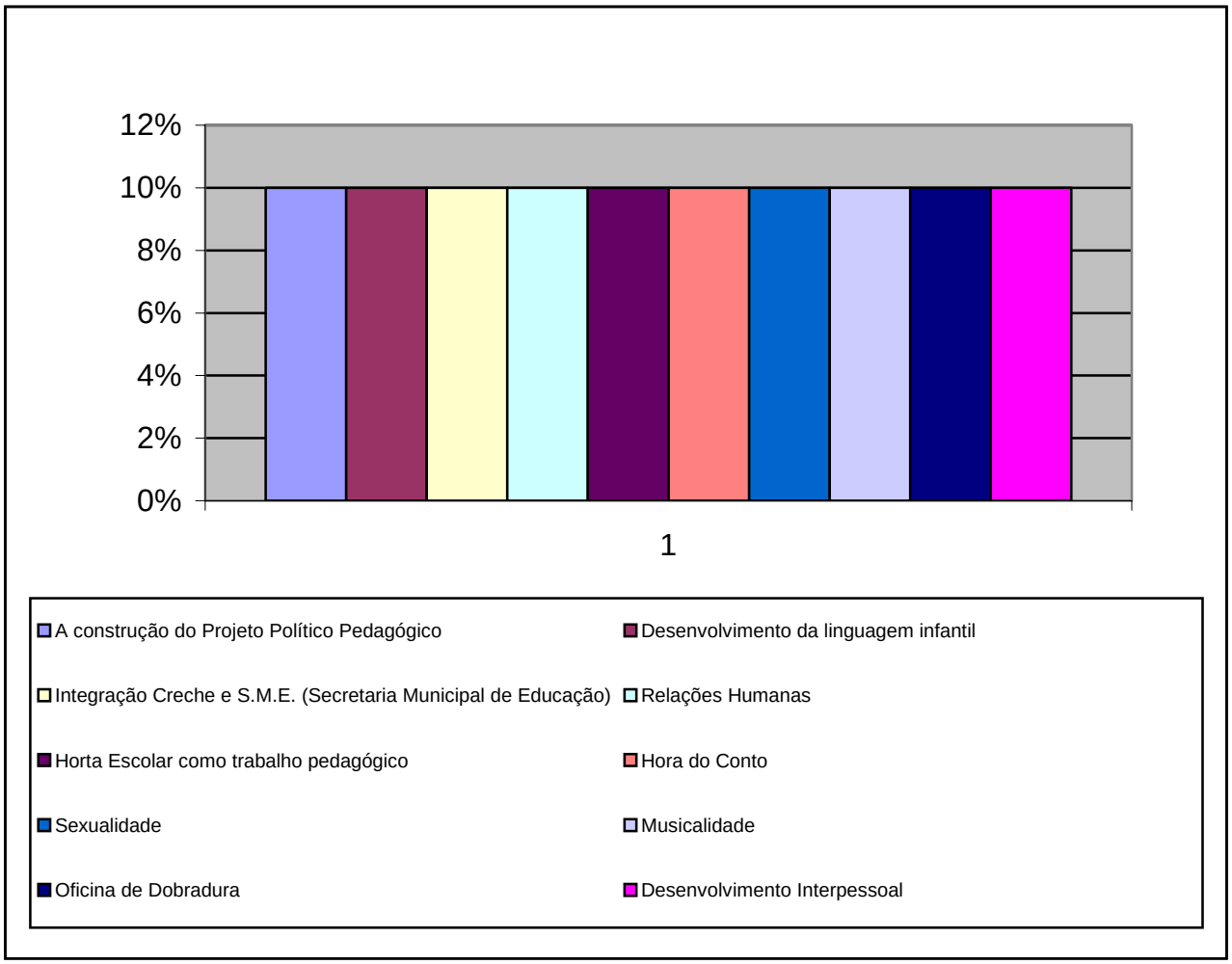
Gráfico 3 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 1999.



No ano de 1999, encontrei 09 formações centralizadas na educação Infantil, sendo as temáticas que apareceram de forma significativa: **a Alimentação Escolar; o Crescimento e desenvolvimento infantil; os Princípios da reorganização didática; a Musicalidade; o Teatro; Jogos e Brincadeiras; a Relação creche e família e Princípios da Educação infantil.**

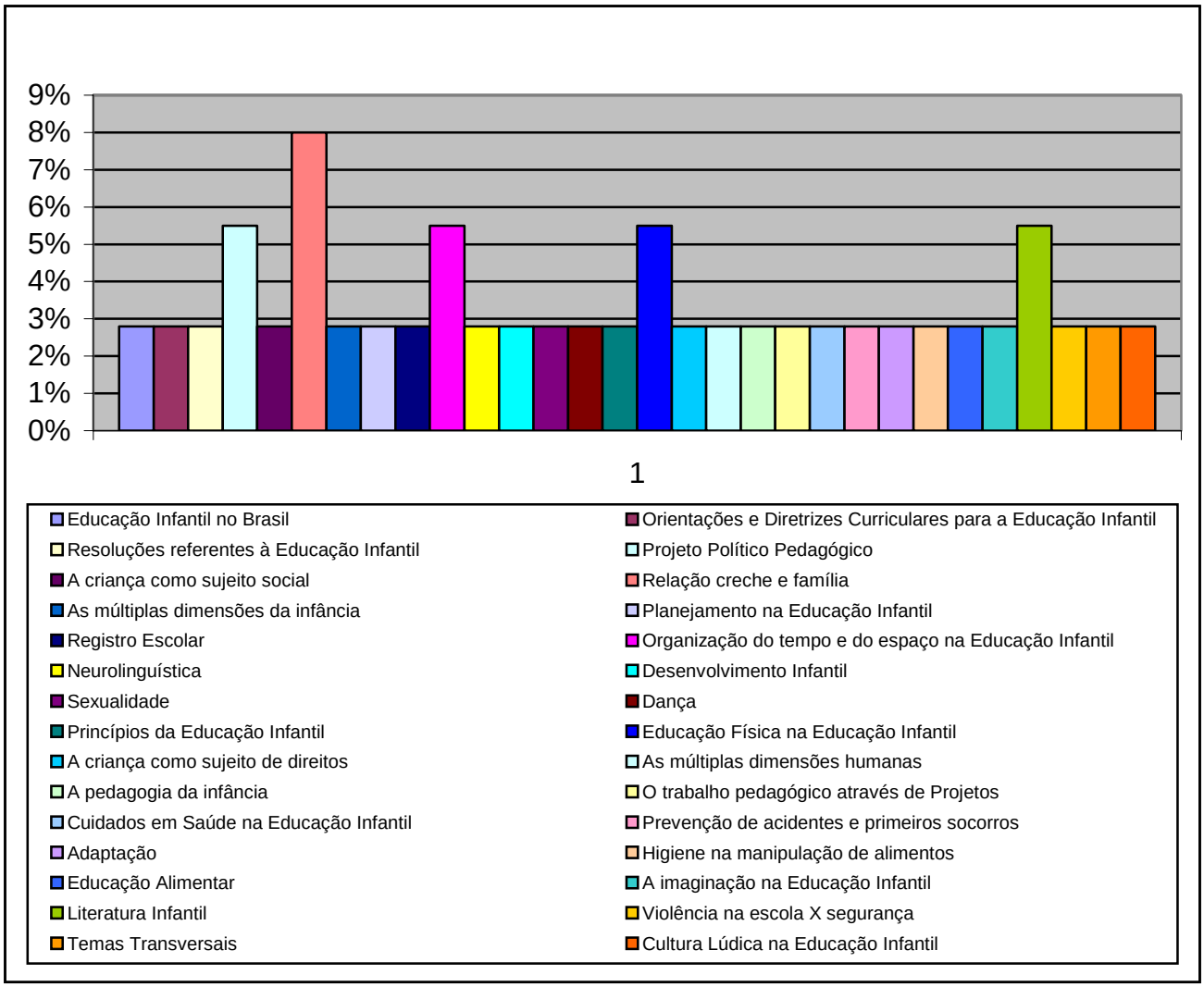
Este foi o primeiro ano, a partir dos registros encontrados, que algumas unidades educativas promoveram formações com temáticas específicas de suas realidades, demarcando outra possibilidade em termos de formação continuada de professores na Rede de Educação Infantil, ou seja, a formação descentralizada que começa a aparecer de maneira pouco expressiva, como se evidencia a seguir.

Gráfico 4 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 1999.



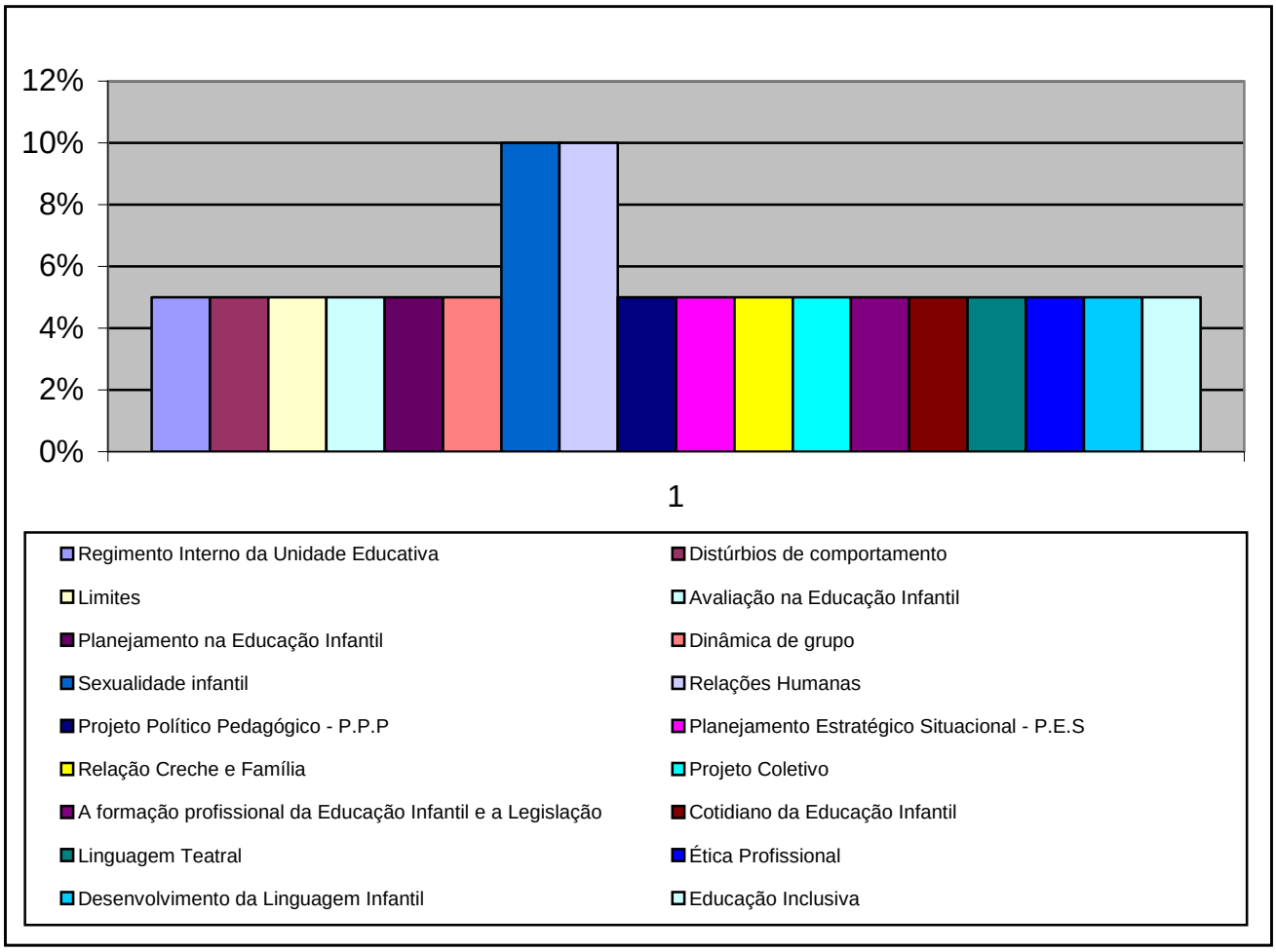
Ainda no ano de 1999, houve 03 formações descentralizadas, que foram empreendidas pelas unidades Creche Idalina Uchoa, Creche Almirante Lucas Boiteux e Creche Monsenhor Frederico Hobold. As formações nesta última unidade citada não apresentavam no registro as temáticas abordadas. As temáticas abordadas nestas formações foram: **o Projeto Político Pedagógico; o Desenvolvimento da linguagem infantil; a Integração Creche e S.M.E. (Secretaria Municipal de Educação); Relações Humanas e Desenvolvimento Interpessoal; a Horta Escolar como trabalho pedagógico; a Hora do Conto; Sexualidade; Musicalidade e Oficina de Dobradura.**

Gráfico 5 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2000.



No ano 2000, observa-se 14 formações centralizadas na Educação Infantil, sendo a temática de maior expressão **a Relação creche e família** e outras também consideráveis, tais como **a Literatura Infantil, a Educação Física na Educação Infantil, a organização do tempo e do espaço; e o Projeto Político Pedagógico.** Dentre estas formações, 01 não apresentava no registro as temáticas abordadas. Com relação a formações descentralizadas, aconteceram 04 formações neste período, nas seguintes unidades: Creche Almirante Lucas Boiteux, Creche Nossa Senhora Aparecida, Creche Monsenhor Frederico Hobold e Creche Waldemar da Silva Filho. Considerando o número de instituições da rede, esse é um número bastante restrito. Com relação às temáticas trabalhadas, percebe-se que estas estiveram muito mais ligadas ao contexto da instituição, conforme indica o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2000.



Identifiquei como mais expressivas as temáticas **Relações Humanas e Sexualidade Infantil,** embora tenham aparecido somente em 02 das 04 formações descentralizadas. Os demais temas discutidos nas formações descentralizadas foram **Regimento interno da Unidade Educativa, Limites, Planejamento, Projeto Político Pedagógico, Relação Creche e Família, Formação profissional da Educação Infantil e a Legislação, Distúrbios de comportamento, Avaliação, Dinâmica de grupo, Planejamento Estratégico Situacional, Projeto Coletivo, Cotidiano da educação infantil, Ética profissional, Educação Inclusiva.**

3.2.1.1 Análise da Primeira Fase (1997 – 2000):

Para a análise desta primeira fase, pesquisei os registros de maior recorrência nas formações centralizadas e descentralizadas, categorizando os dados, tendo como guia os conteúdos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. A seguir, serão apresentados os quadros com os resultados das temáticas que mais apareceram nesta primeira fase e a análise empreendida. Para a construção destes quadros, procurei elencar categorias com base nas temáticas que mais apareceram em cada fase, utilizando como critério a afinidade dos temas ano a ano e organizando-os pelo tipo de formação, centralizada e descentralizada.

Quadro 3 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na primeira fase (1997 – 2000).

Categorias/anos	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**
Organização Pedagógica	Registro; Planejamento; Rotina; Organização do espaço.	Projetos de Trabalho, Projeto Político Pedagógico, Currículo, O papel do auxiliar de sala.	Princípios da reorganização didática.	Organização do espaço e do tempo; Projeto Político Pedagógico.
Relações institucionais	Relação Creche e Família.	Relação Creche e Família. Educação Inclusiva.	Relação Creche e Família.	Relação Creche e Família.
Diferentes Linguagens Educativas	Oficina lúdica.	Literatura Infantil, Técnicas de dobradura.	Musicalidade; Teatro; Jogos e Brincadeiras.	Literatura Infantil; Educação Física na Educação Infantil.
Cuidados essenciais às crianças.		Qualidade nutricional das refeições.	Alimentação Escolar; Crescimento e desenvolvimento infantil.	
Diretrizes Político-pedagógicas			Princípios da Educação Infantil.	
Concepções teóricas		Educação Infantil e movimento histórico; A função social do professor do professor; Concepções de criança, Cuidar e Educar.		

Nos quatro primeiros anos de formação centralizada, observa-se no quadro anterior que as três categorias iniciais aparecem em todos os anos e as demais só em alguns momentos. Com relação à categoria **Organização pedagógica,** os temas de maior freqüência são: **Planejamento, Projetos de Trabalho, Projeto Político Pedagógico, Princípios da Reorganização didática, Rotina, Organização do espaço e do tempo e registro**. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 47), ao descrever os componentes curriculares, "que visam explicitar as intenções educativas e estabelecer as capacidades que as crianças poderão desenvolver em conseqüência das ações intencionais do professor", enfatiza a construção do Projeto Político Pedagógico – P.P.P de uma instituição, ou seja, de seu projeto curricular. Neste sentido, nota-se que, nas formações, o desenvolvimento do P.P.P. foi a estratégia escolhida para o direcionamento das atividades diárias da creche na seleção dos conteúdos e dos meios didáticos. Isto porque a construção da rotina prevê um método em que a organização do tempo e do espaço em função das atividades é decorrente do planejamento do professor. E as atividades podem ser proporcionadas em conjunto, que trabalhem com conhecimentos específicos construídos a partir de um tema que se organiza ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter, metodologia denominada projetos de trabalho. A fim de acompanhar o processo de aprendizagem, o professor pode utilizar como instrumentos a observação, o registro e a avaliação formativa. (BRASIL, 1998).

Na segunda categoria, **Relações Institucionais**, um tema bastante utilizado foi a **Relação creche e família,** sendo trabalhado durante todos os anos desta fase. Para o RCNEI (1998), a criação do projeto educativo pressupõe levar em conta duas dimensões complementares, as condições internas e externas. As condições internas referem-se a um trabalho coletivo que reúna professores, demais profissionais e técnicos para o desenvolvimento do projeto pedagógico, levando em conta o clima institucional, formas de gestão, organização do espaço e do tempo, as formas de agrupamentos das crianças, a seleção e oferta dos materiais, até a parceria com as famílias e o papel do professor. As condições externas dizem respeito "às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida e as necessidades e expectativas da população atendida" (BRASIL, 1998, p. 65). Na parceria com a família, os Referenciais Nacionais apontam para a valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes

grupos sociais que compõem a sociedade, visando uma melhor relação entre a instituição de educação infantil e a família, para responder cada vez mais às demandas e necessidades das crianças e seus familiares. Desta forma, este documento também indica o acolhimento de famílias com necessidades especiais, alertando para uma **Educação Inclusiva,** item que também foi utilizado na formação centralizada.

Com relação à terceira categoria, **Diferentes Linguagens Educativas**, os cursos abordaram **Oficina lúdica, Literatura Infantil, Técnicas de dobradura, Musicalidade, Teatro, Jogos e Brincadeiras e Educação Física na Educação Infantil.** No RCNEI (1998, p. 15) a idéia de diferentes linguagens educativas remete "a diferentes manifestações da linguagem, como dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade" para a apropriação do repertório da cultura corporal na qual as crianças estão inseridas. Neste sentido, os Referenciais Nacionais reforçam a idéia da presença do movimento na educação infantil, destacando que,

> É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras (BRASIL, 1998, p. 39).

Na quarta categoria, C**uidados essenciais às crianças**, as temáticas trabalhadas foram **Qualidade nutricional das refeições, Alimentação Escolar e Crescimento e desenvolvimento infantil.** Os Referenciais Nacionais (1998), neste sentido, buscam orientar amplamente sobre a questão da alimentação e nutrição, buscando uma parceria com os familiares, a fim de respeitar as práticas sociais e culturais de cada criança. As orientações sobre a alimentação são pautadas no desenvolvimento infantil de cada criança, buscando nas diferentes idades os alimentos indicados para um crescimento saudável. Ou seja, "as recomendações sobre os procedimentos na organização das refeições e sugestões de atividades visam à integração dos cuidados com a ampliação das experiências das crianças e podem ser desenvolvidas nos diversos grupos etários, de acordo com os interesses e desenvolvimento infantil" (BRASIL, 1998, p.55).

Na quinta categoria, **Diretrizes Político-pedagógicas**, encontra-se a temática **Princípios da Educação Infantil,** que nesta fase só aparece a partir de 1999, nas formações realizadas pela Divisão de Educação Infantil - DEI, e "teve como objetivo a Reorganização Didática, onde refletiram sobre os fazeres da educação infantil acerca de seus princípios: a criança de direitos, a relação creche e família e as múltiplas dimensões humanas" (FLORIANÓPOLIS, 1999a, p. 11), conforme descrição no primeiro capítulo. Estes princípios são expressos nos Referenciais Nacionais (1998) como base para todas as orientações pedagógicas, buscando contribuir para o exercício da cidadania, pela qualidade das experiências oferecidas, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças e 0 a 6 anos. São eles:

- ✓ O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- ✓ O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- ✓ O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- ✓ A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- ✓ O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (p.13).

Na categoria **Concepções Teóricas** foram incluídas as temáticas **Educação Infantil e movimento histórico, A função social do professor do professor, Concepções de criança e Cuidar e Educar.** Em relação ao Referencial Curricular Nacional (1998, p. 21), estes temas correspondem a uma única concepção teórica, nomeada de Construtivismo[2], "que considera a criança como sujeito social e histórico, assim como todo o ser humano, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico". Neste sentido, Cuidar e Educar fazem parte dos objetivos da educação Infantil, sendo que Educar significa propiciar situações de cuidados,

[2] Segundo o RCNEI (1998), o construtivismo tem-se caracterizado fortemente pela construção do conhecimento em situações de interação social, sendo pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovicht Vygotsky e Henry Wallon. Cabe destacar que a definição de construtivismo, proposta no documento, não corresponde à definição utilizada no meio acadêmico, pois esses autores têm grandes diferenças teóricas e epistemológicas, não sendo possível agrupá-los no mesmo movimento.

brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis, permitindo o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Em outras palavras, sendo, "a base do cuidado compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano" (BRASIL, 1998, p. 24). Para tanto, cabe ao professor ser "o parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas" (BRASIL, 1998, p.30), ou seja, ser o mediador na interação social.

Conforme exposto, em relação aos temas das formações centralizadas nesta primeira etapa, a similaridade com os conteúdos presentes nos Referenciais Nacionais demonstram a forte influência desse documento no currículo da educação infantil municipal. Os temas encontrados evidenciam a ênfase na organização pedagógica e institucional, no sentido de estabelecer mecanismos eficientes para a rotina pedagógica. A seguir, analisarei os principais temas da formação descentralizada nesta fase, que aconteceram apenas em dois anos, 1999 e 2000.

Quadro 4 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na primeira fase (1997 – 2000).

Categorias/anos	1999	2000
Organização Pedagógica	Projeto Político Pedagógico.	Planejamento, Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S, Projeto Político Pedagógico, Avaliação, Formação profissional da Educação Infantil e Legislação, Projeto Coletivo, Cotidiano da educação infantil.
Temas Transversais	Sexualidade.	Sexualidade.
Diferentes Linguagens Educativas	Hora do Conto, Musicalidade, Oficina de dobradura, A Horta como trabalho pedagógico e Desenvolvimento da linguagem infantil.	
Cuidados essenciais às crianças		Distúrbios de comportamento e Limites.
Relações institucionais	Integração Creche e Secretaria Municipal de Educação, Relações Humanas e desenvolvimento interpessoal.	Relações Humanas, Dinâmica de grupo, Regimento interno da Unidade Educativa, Ética profissional, Relação Creche e Família e Educação Inclusiva.

As formações descentralizadas neste período aconteceram a partir de 1999, sendo empreendidas por poucas instituições, em um total de 07 cursos, como descrito anteriormente. Com isso, as temáticas abordadas referem-se somente a 1999 e 2000, e não se diferenciam muito dos conteúdos trabalhados nas formações centralizadas. No entanto, de maneira geral, com relação às categorias **Organização Pedagógica**, **Temas Transversais e Relações Institucionais,** nota-se que estas parecem em todos os anos, sendo que com as demais isso ocorre somente em alguns momentos.

Na categoria **Organização Pedagógica,** os temas **Planejamento e Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S, Projeto Político Pedagógico, Avaliação e Projeto Coletivo** aparecem como uma continuidade das demandas propostas pela Divisão de Educação Infantil – DEI. Já os temas **Formação profissional da Educação Infantil e Legislação, Cotidiano da educação infantil,** mesmo referindo-se à organização pedagógica, trazem nestes conteúdos uma preocupação com o contexto da escola. O tema **formação profissional e legislação** inauguram, neste período, a preocupação com o processo de formação e as garantias das políticas. No entanto, esta discussão só acontece com poucas unidades, conforme citado anteriormente. Com relação a este tema, nas formações centralizadas de 1999 aparecem alguns cursos nomeados "atualização do profissional da educação infantil", mas, pela pouca expressão que adquirem no contexto, não foram citados junto aos mais recorrentes. O tema **Cotidiano da educação infantil** permite aproximar aquilo que se prevê como formas de interação, denominada rotina, e o que realmente acontece no cotidiano de uma instituição, composto de imprevisibilidade, complexidade e incerteza. Neste sentido, não basta somente usar os referenciais como roteiro de estudo nos espaços de formação, mas convém dispor dos elementos do cotidiano para pensar um currículo mais condizente com a realidade de cada instituição, que expressa, além das necessidades, os saberes dos professores, saberes estes construídos dia-a-dia.

Na categoria **Temas Transversais**[3], a **Sexualidade** é uma preocupação presente, aparecendo em quase todos os cursos ministrados neste período, sendo o tema

[3] A idéia da categoria temas transversais foi pautada na compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que incorporam como Temas Transversais às questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

mais expressivo nas formações descentralizadas. Os Referenciais Nacionais (BRASIL, 1998), dedicam algumas páginas a este tema, procurando instigar o entendimento de que,

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (BRASIL, 1998, p.17).

Com isso, percebe-se que o exemplo citado nos Referenciais Nacionais parece convergir paras as necessidades das instituições, nas quais, cada vez mais, as questões relacionadas com o corpo da criança parecem querer romper com o preconceito presente nos adultos.

A categoria **Diferentes Linguagens Educativas**, já discutida também anteriormente, inclui os temas **Desenvolvimento da linguagem infantil, Hora do Conto, Musicalidade, Oficina de dobradura e A Horta como trabalho pedagógico,** mostrando ainda uma continuidade com os temas propostos na formação centralizada e uma similaridade com os conteúdos dos Referenciais Nacionais (1998). Com relação ao Desenvolvimento da linguagem infantil**,** apontam que a linguagem representa um potente veículo de socialização, por enriquecer tanto as possibilidades de comunicação quanto de expressão, na interação social, partilhando significados e sendo significado por outros. No entanto, cabe ressaltar que os temas **Hora do Conto** e a **Horta** como trabalho pedagógico são temas que dizem respeito ao contexto da unidade educativa. Ainda com relação aos Referenciais Nacionais (1998), práticas de leitura não são consideradas, somente a decodificação de letras e sílabas, entendendo que isto também acontece quando os professores fazem a leitura de textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc. Com

relação à Horta como trabalho pedagógico, os Referenciais Nacionais indicam, que cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento pode se constituir experiências bastante interessantes para as crianças. Como exemplo, os documentos dizem que,

> O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo (BRASIL, 1998, p. 179).

Desta forma, os referenciais reforçam os diferentes tipos de linguagens que podem ser desenvolvidas junto às crianças, incentivando cada vez mais sua aproximação com as situações sociais reais.

Na categoria **Cuidados essenciais às crianças**, apareceram outros temas, que fazem referência a uma análise desenvolvimentista da criança. Nos temas **Distúrbios de comportamento e Limites,** vê-se uma visão um pouco ultrapassada com relação ao comportamento infantil, uma vez que até nos Referenciais Nacionais não se adota mais esta concepção. Para o RCNEI (1998, p. 23), disputas, brigas e desentendimentos podem ser vistos como agressividade ou uma intenção maldosa. Entretanto, fazem parte do processo de oposição da criança na construção da subjetividade e estão presentes no cotidiano. “Opor-se, significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos”. Com relação aos limites, os Referenciais apontam que “tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Não raro é o comportamento que se espera da criança como a simples obediência, o silêncio e a imobilidade” (BRASIL, 1998, p.39). Contudo, tem-se como referência uma concepção que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros, sendo o professor aquele que organiza, sistematiza e conduz as situações de aprendizagem.

Na categoria **relações institucionais**, os temas **Relação Creche e Família e Educação Inclusiva** são recorrentes e já foram discutidos antes. Os temas **Integração Creche e Secretaria Municipal de Educação, Relações Humanas e desenvolvimento interpessoal, Dinâmica de grupo, Regimento Interno da Unidade**

Educativa e Ética profissional demonstram aspectos bem específicos do cotidiano da instituição. A questão da integração creche e secretaria, ao mesmo tempo em que sugere o estreitamento de vínculo na rede de atendimento, mostra que há uma distância ou dificuldade na relação entre aquele que realiza e aquele que gesta a política pública. Esta necessidade parece existir também no interior da instituição, uma vez que os temas relações humanas, desenvolvimento interpessoal e dinâmica de grupo, bem como o regimento interno da unidade educativa, parecem sugerir uma demanda neste sentido. Onde,

> o ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e entre esses e as famílias favorece a busca de uma linha coerente de ação. Respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser à base das relações entre os adultos. O coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional (BRASIL, 1998, p. 66-67).

A **ética profissional** é um tema que se relaciona com todos os outros discutidos aqui, uma vez que indaga o professor sobre sua conduta para com seus semelhantes, crianças e famílias. E sugere uma postura que vai muito além da atividade pedagógica, exigindo do professor atitudes pautadas em princípios e valores que incentivem a convivência humana, pois que,

> A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 1997, p. 25).

Neste sentido, o RCNEI (1998, p.77) discute que a pluralidade cultural, que caracteriza população brasileira, faz com que as instituições de educação infantil possibilitem o trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença, a fim de ampliar os horizontes tanto do professor quanto das crianças, “e isto é necessário para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas”.

Nesta fase, percebe-se que, na maioria dos temas trabalhados nos cursos, houve uma similaridade com os conteúdos presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, principalmente nas formações centralizadas que tiveram como organizadores a Divisão de Educação Infantil Municipal de Florianópolis. Com relação às formações descentralizadas, a diversidade de temas aumentou e surgiram conteúdos bem específicos do contexto da instituição, o que leva a refletir que a descentralização da formação permite que as necessidades das unidades educativas sejam mais focalizadas do que nos cursos promovidos pelas secretarias. Com relação aos temas propriamente ditos, nesta fase, as formações centralizadas e descentralizadas priorizaram muito mais a organização pedagógica e as relações institucionais, do que os outros temas. As concepções teóricas foram pouco discutidas, o que sugeri que o funcionamento da instituição assume maior importância do que a leitura teórica que se tem dos processos educativos. Nesta linha de análise, pode-se constatar que não aparece nos documentos a definição da concepção teórico-pedagógica assumida pela prefeitura, e sim alguns temas que sugerem uma concepção Construtivista de Educação, fortemente influenciada pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Outro aspecto que fica evidente é a pluralidade dos temas e a falta de articulação entre eles, o que indica pouca preocupação com a continuidade, fazendo com que cada momento de formação seja independente da construção de um currículo em nível municipal. Isto demonstra, como observado na discussão das políticas de formação no capítulo II, que a unidade dos temas trabalhados se dá na proposta curricular municipal, em função dos conteúdos prescritos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o que leva a considerar o quanto estes referenciais tornam-se uma proposta globalizadora do ensino no país.

Por outro lado, outros temas que foram trabalhados ao longo dos anos e que tiveram menor freqüência nos cursos demonstraram iniciativas próprias que não foram pautadas nos Referenciais Nacionais. Nesta primeira fase, encontrei nas formações centralizadas alguns temas que parecem expressar as necessidades da Rede Municipal, independente dos parâmetros impostos pela legislação. Nos quadros abaixo, são demonstrados, ano a ano, os temas de menor freqüência nas formações centralizadas; já nas formações descentralizadas não há temas diferentes dos discutidos anteriormente.

Quadro 5 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da primeira fase.

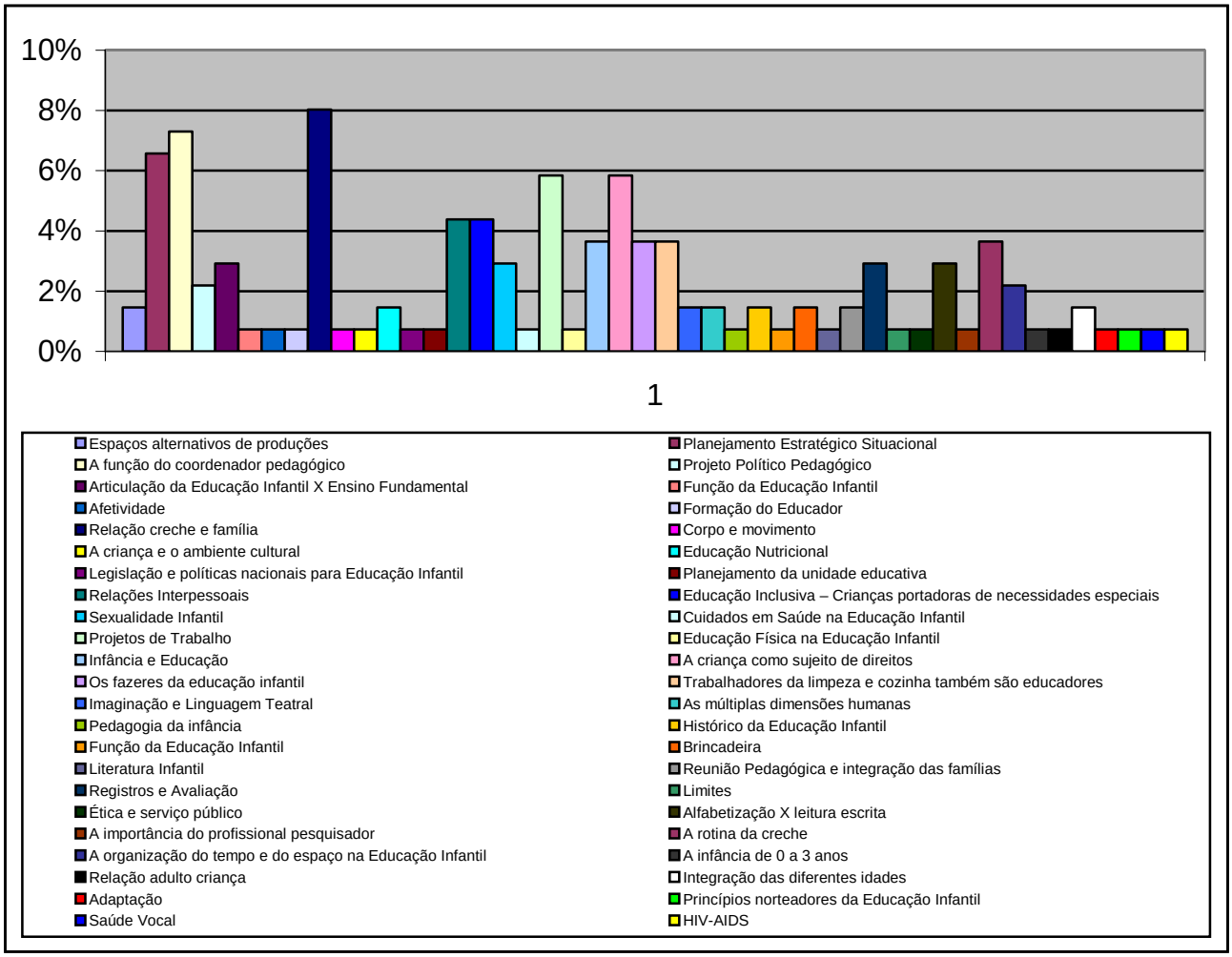
1998
Explorando a criatividade do educador Gestão educacional pública e participativa Retrospectiva histórica da educação infantil
1999
Histórico da Educação Infantil A produção cultural da criança Movimento de reorientação curricular da educação física Tendências Pedagógicas na Educação Infantil Atualização dos profissionais da Educação Infantil Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
2000
Educação Infantil no Brasil Resoluções referentes à Educação Infantil Neurolinguística Adaptação Temas transversais Orientação e diretrizes curriculares para a Educação Infantil Dança Prevenção de Acidentes e Primeiros Socorros Violência na escola X segurança

Assim, percebe-se que, mesmo que tenha havido uma tendência nesta primeira fase em seguir os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, houve também um esforço da Rede de Educação Infantil Municipal em entrelaçar a experiência acumulada pelos educadores para ampliar e aprofundar estas diretrizes. Isto porque, neste mesmo período, os profissionais da Rede de Educação Infantil de Florianópolis elaboram os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. A intencionalidade desta ação foi "estabelecer princípios gerais que levem em conta a experiência já acumulada pelos profissionais que têm atuado diretamente com as crianças, de forma a subsidiar a definição ou consolidação de projetos pedagógicos em cada unidade" (FLORIANÓPOLIS, 1999b, p. 23).

Após a análise desta primeira fase, seguimos com os dados e discussões sobre as temáticas do segundo período pesquisado.

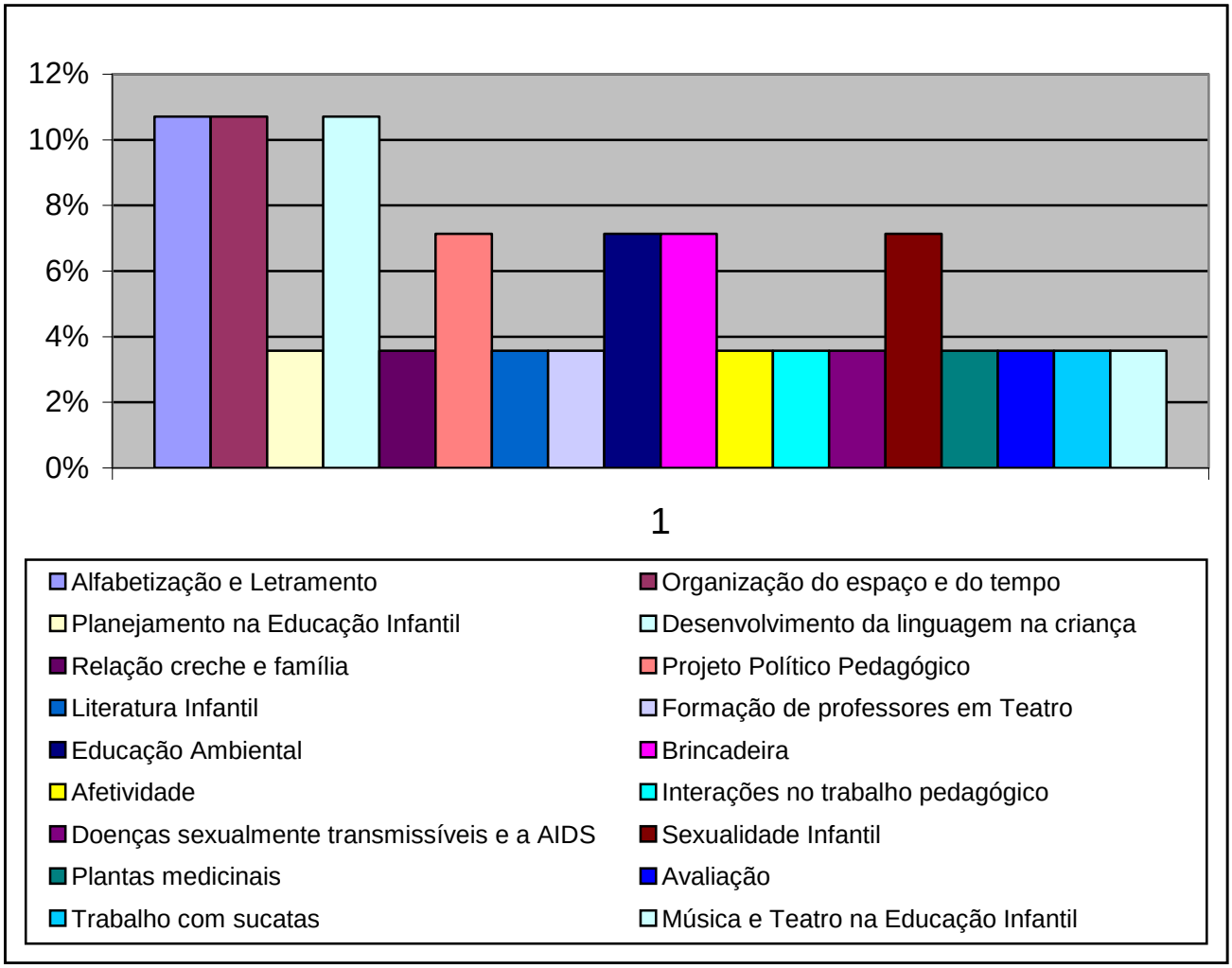
3.2.2 Segunda Fase: 2001 a 2004

Gráfico 7 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2001.



No ano 2001, houve um aumento considerável no número de formações centralizadas na Educação Infantil, totalizando 43 cursos. Nestas formações encontra-se novamente como temática de maior expressão **a Relação creche e família** e outras também consideráveis como **a criança - sujeito de direitos; projetos de trabalho; a função do coordenador pedagógico; Relações Interpessoais; Educação Inclusiva – crianças portadoras de necessidades especiais;** e o **Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S.** Dentre estas formações, 02 não apresentavam nos registros as temáticas abordadas. Com relação a formações descentralizadas, também houve um aumento com relação ao ano anterior, conforme quadro a seguir.

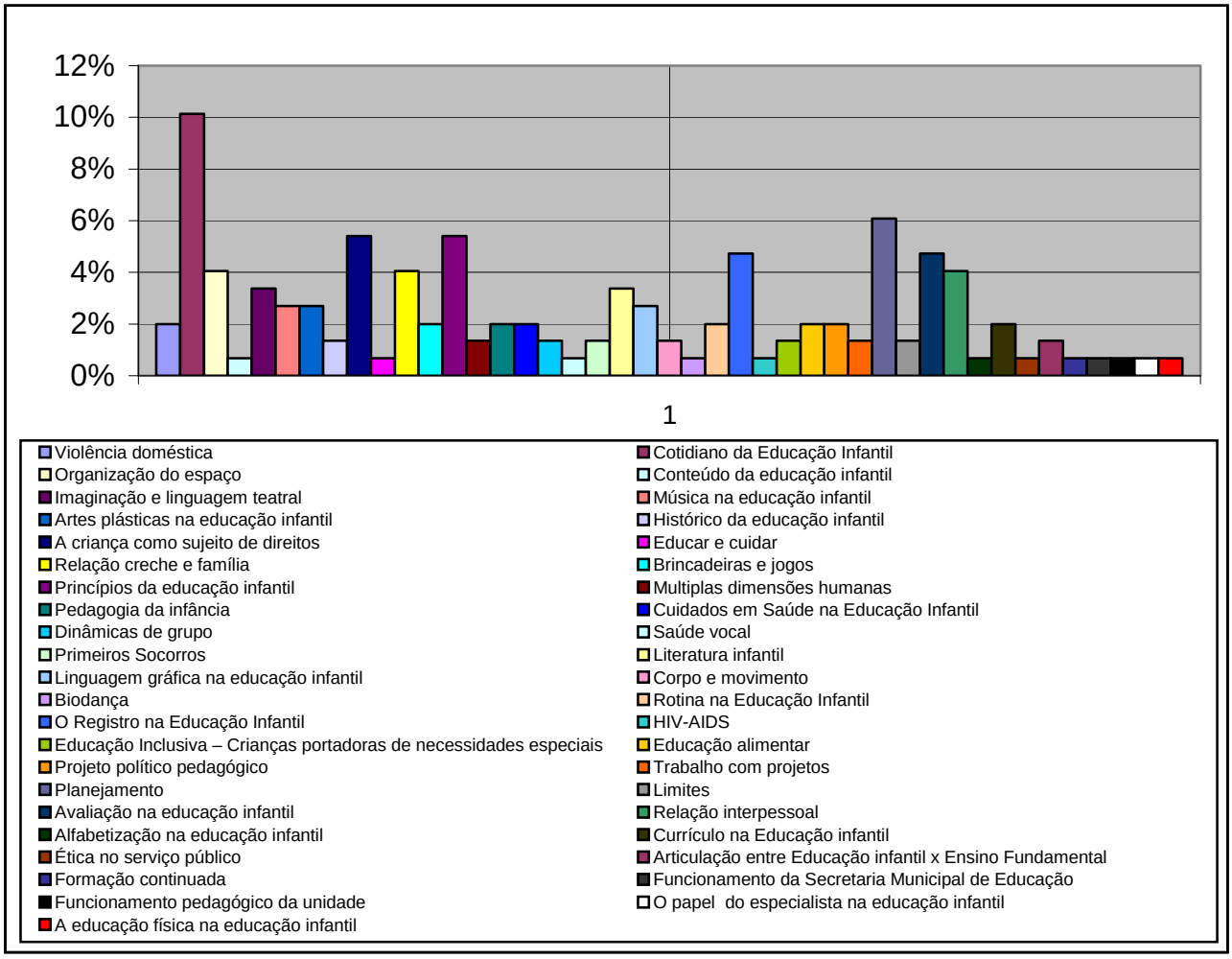
Gráfico 8 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2001.



Com relação às formações descentralizadas, ainda no ano 2001, houve 11 cursos, que foram empreendidos pelas unidades Nei Carianos*[4], Creche Monsenhor Frederico Hobold*, Nei Santo Antonio de Pádua*, Creche Doralice Teodora Bastos, Nei Ponta das Canas, Nei Coqueiros, Nei Nagib Jabor, Nei Ponta do Morro, Creche São Francisco de Assis. Com relação às temáticas abordadas, identificamos como mais expressivas a **Alfabetização e Letramento; o Desenvolvimento da Linguagem na criança; e a Organização do Espaço e do Tempo,** além de outras também consideráveis como a **Sexualidade Infantil, a Brincadeira, Educação Ambiental e o Projeto Político Pedagógico.**

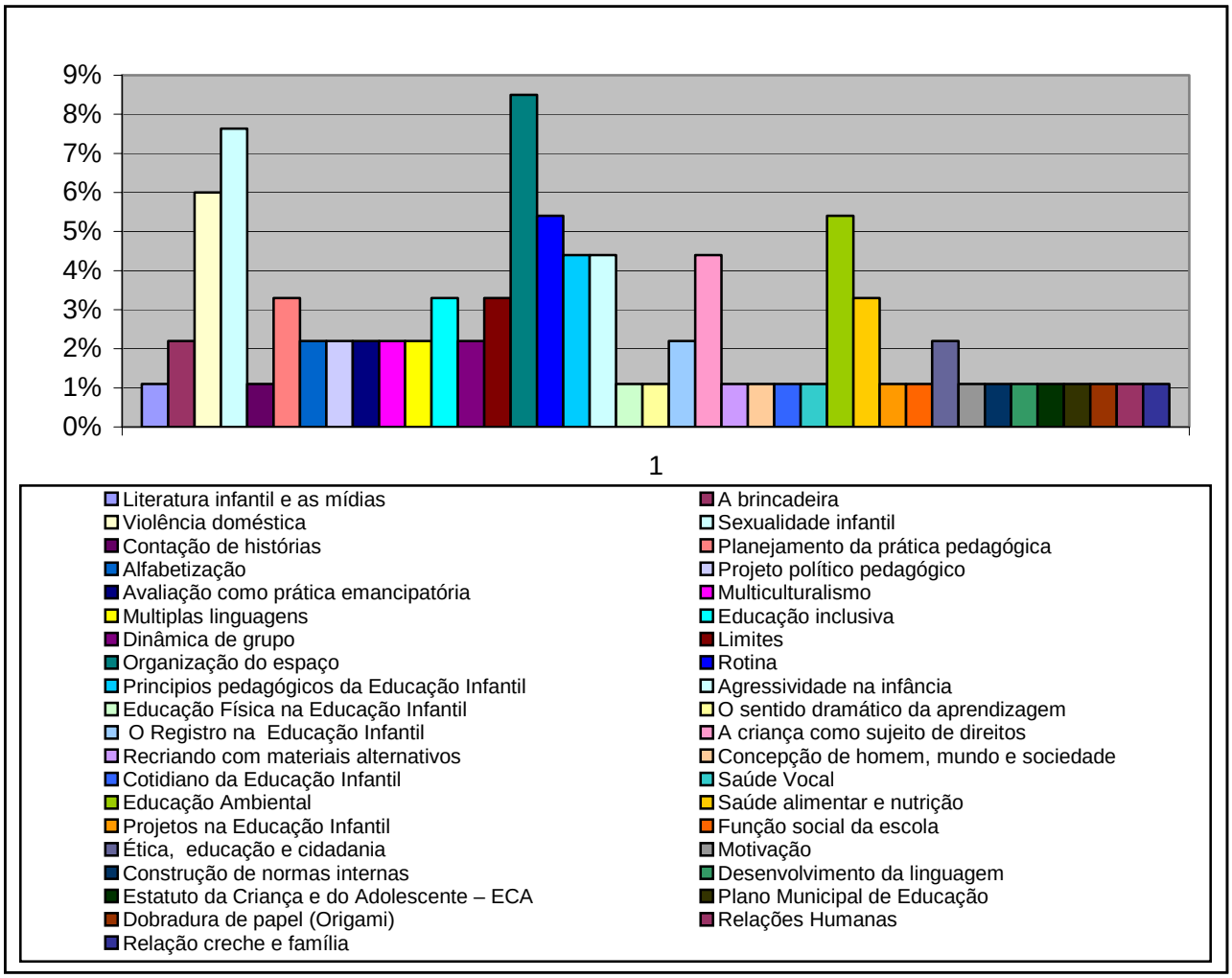
[4] * Estas três unidades tiveram 02 cursos cada uma neste período. A Creche Doralice Teodora Bastos e o Nei Ponta das Canas realizaram a formação conjuntamente.

Gráfico 9 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2002.



No ano 2002, o número de formações centralizadas na Educação Infantil continuou aumentando, chegando a 64 cursos. Nestas formações destacou-se como a temática de maior expressão **o cotidiano da educação infantil,** além de outras também significativas, como **planejamento, princípios da educação infantil, a criança - sujeito de direitos, o registro e a avaliação.**

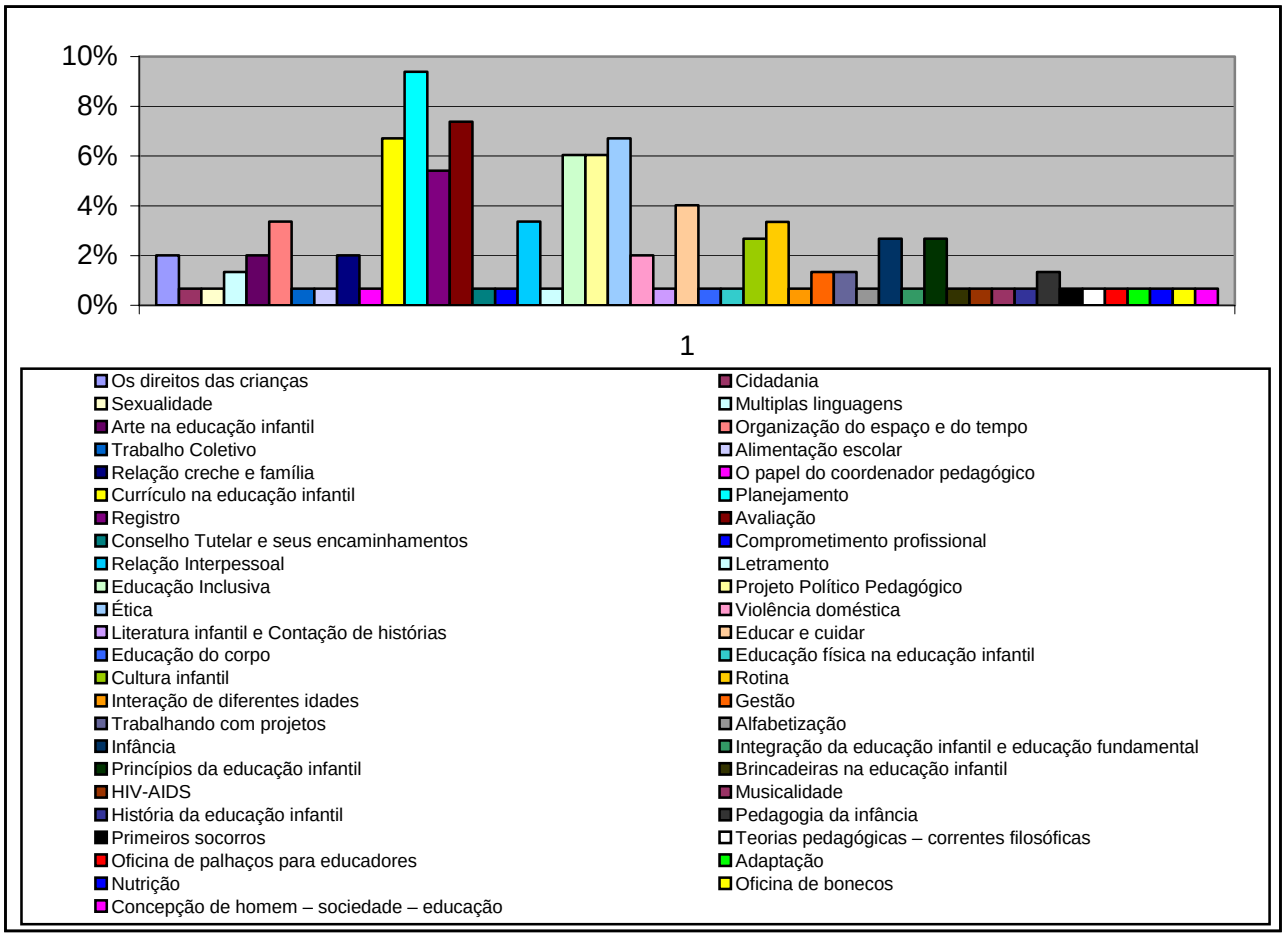
Gráfico 10 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2002.



Com relação às formações descentralizadas, houve um aumento em 2002. Houve 25 cursos que foram empreendidos pelas unidades[5] destacadas, e, com relação às temáticas abordadas, identifiquei como mais expressivas a **Organização do Espaço** e outras também consideráveis, como a **Sexualidade Infantil; Educação Ambiental; Violência Doméstica; a Criança – sujeito de direitos; Agressividade na Infância; Princípios Pedagógicos na Educação Infantil; e Rotina.** Encontra-se registro de mais 03 cursos, sem indicação das temáticas abordadas.

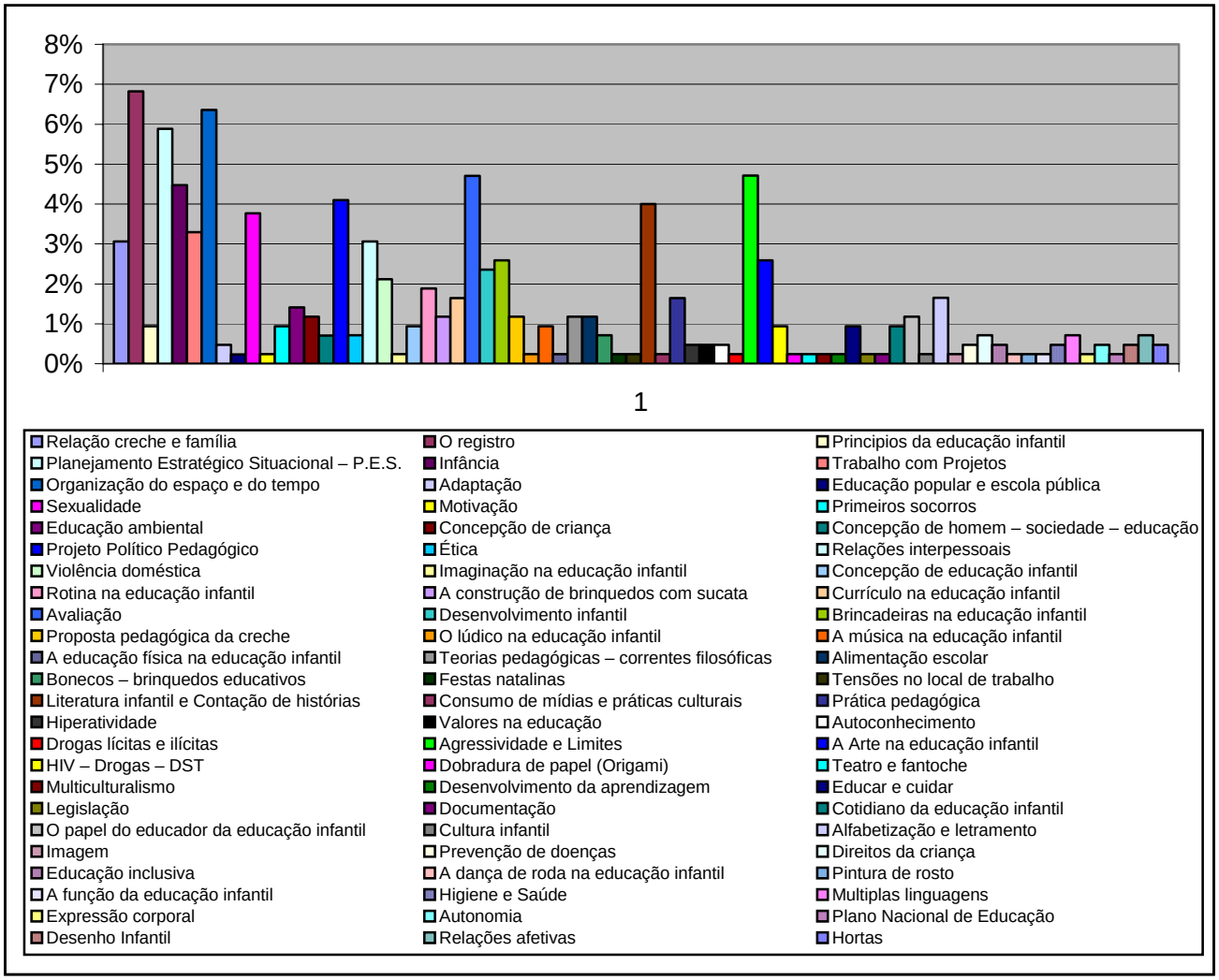
[5] *Creche Maria Barreiros, Creche Francisca Idalina Lopes, Nei Tapera, Nei Orisvaldina Silva, #Nei Morro do Horácio, *Nei Santo Antônio de Pádua, #Creche Vila União, *Nei Campeche, Nei Coqueiros, &Creche Fermíno Francisco Vieira, Creche Vila Cachoeira, Nei Alto do Morro, Creche Dona Cota, Nei Nagib Jabor, Creche Irmão Delmiro, Creche Rosa Maria Pires, *Creche Chico Mendes, Creche Joel Rogério de Freitas, Creche Anna Spyrios Dimatos, Nei Ponta das Canas, Creche Conj. Habitacional Chico Mendes, Creche Almirante Lucas Boiteux. (*) Estas unidades tiveram 02 cursos cada uma neste período. (#) Estas unidades tiveram 03 cursos cada uma neste período. (&) Esta unidade teve 05 cursos neste período. A creche Nagib Jabor e Irmão Delmiro; Creche Chico Mendes e Vila União; e Creche Chico Mendes e Joel Rogério de Freitas realizaram as formações conjuntamente.

Gráfico 11 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2003.



No ano 2003, o número de formações centralizadas na Educação Infantil diminuiu em pelo menos a metade, chegando a 38 cursos. Dentre estas formações, 02 não apresentavam nos registros as temáticas abordadas. Nestas formações encontra-se como temática de maior expressão **o planejamento** e outras também consideráveis, como **o currículo; o registro; a avaliação; a educação inclusiva, o Projeto Político Pedagógico; e Ética.** O número das formações descentralizadas continuou aumentando com relação ao ano anterior, conforme quadro a seguir.

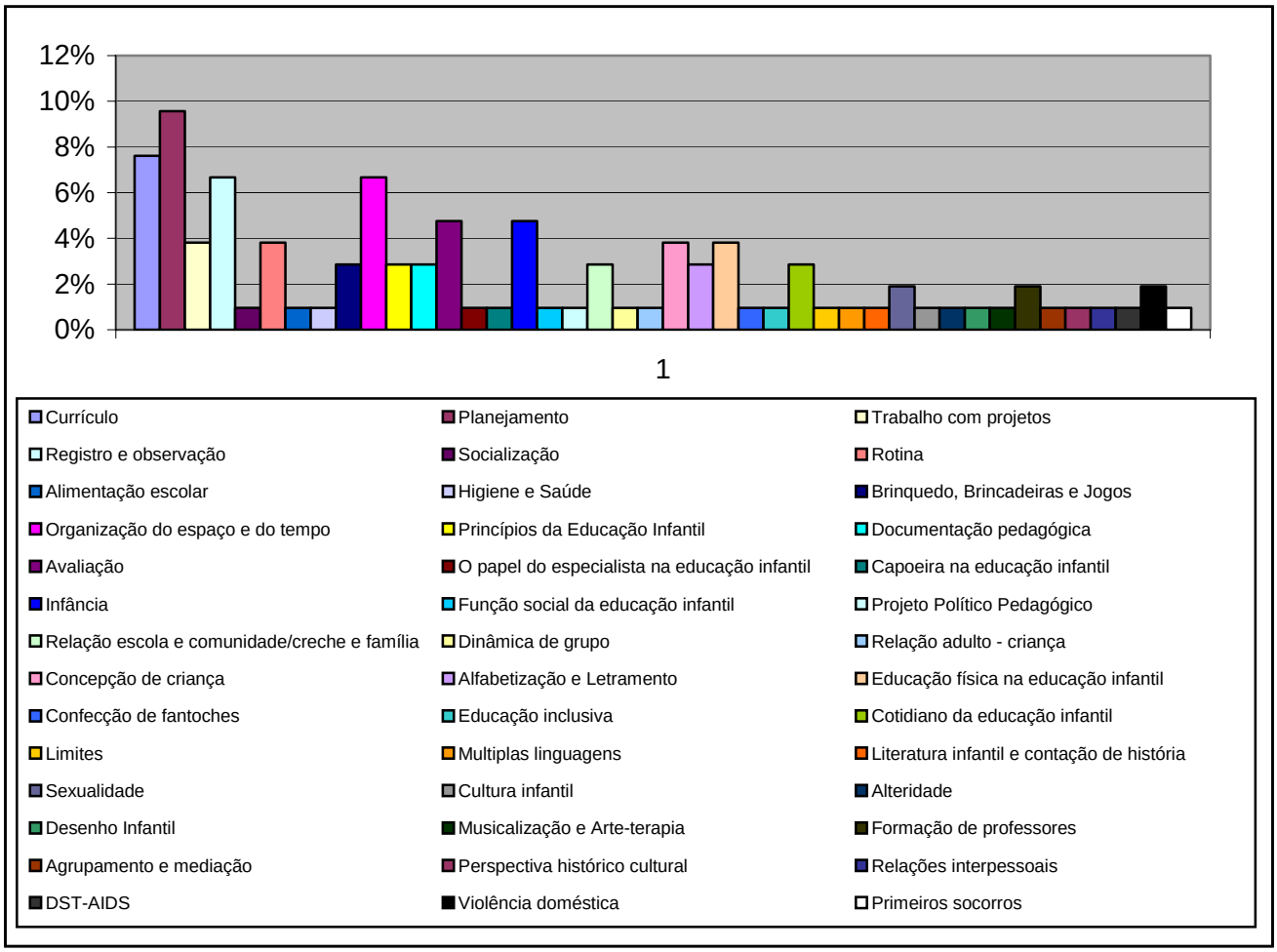
Gráfico 12 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2003.



Com relação às formações descentralizadas, houve um aumento significativo, em relação ao ano anterior. Encontramos 94 cursos que foram empreendidos pelas unidades[6] e as temáticas mais expressivas foram: **Organização do Espaço; o Registro; e o Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S.;** além de outras também consideráveis, como: **Sexualidade; Infância; Projeto Político Pedagógico; Avaliação; Agressividade e Limites; e Literatura Infantil e Contação de história.** Houve 03 cursos sem indicação das temáticas abordadas.

[6] Creche Fermínio Francisco Vieira, Creche Orlandina Cordeiro, Creche Doralice Teodora Bastos, Creche Idalina Ochôa, Creche Monsenhor Frederico Hobold, Creche Vila Cachoeira, Creche Morro da Queimada, Creche Anna Spyrios Dimatos, Creche Dona Cota, Creche Hermenegilda Carolina Jacques, Creche Joel Rogério de Freitas, Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, Nei Campeche, Creche Joaquina Maria Peres, Nei Santo Antonio de Pádua, Creche Altino Cabral, Creche Vargem Pequena, Creche Waldemar da Silva Filho, Nei Coqueiros, Nei Morro do Horácio, Creche Vila União, Creche Almirante Lucas A. Boiteux, Nei Tapera, Nei Armação, Nei Orisvaldina Silva, Nei São João Batista, Creche Mont Serrat, Nei Costa da Lagoa, Creche Celso Pamplona, Nei Ingleses, Nei Nagib Jabor, Creche Jardim Atlântico, Creche Nossa Senhora Aparecida, Nei Ponta do Morro, Creche Marcelino Barcelos Dutra, Creche Crescer, Nei Carianos, Creche Francisca Idalina Lopes, Nei Pântano do Sul, Nei Judite Fernandes de Lima, Creche Muquém, Creche Paulo Michels, Creche Caetana Marcelina Dias, Creche Maria Barreiros, Creche Ingleses, Nei Raul Francisco Lisboa, Nei Sambaqui.

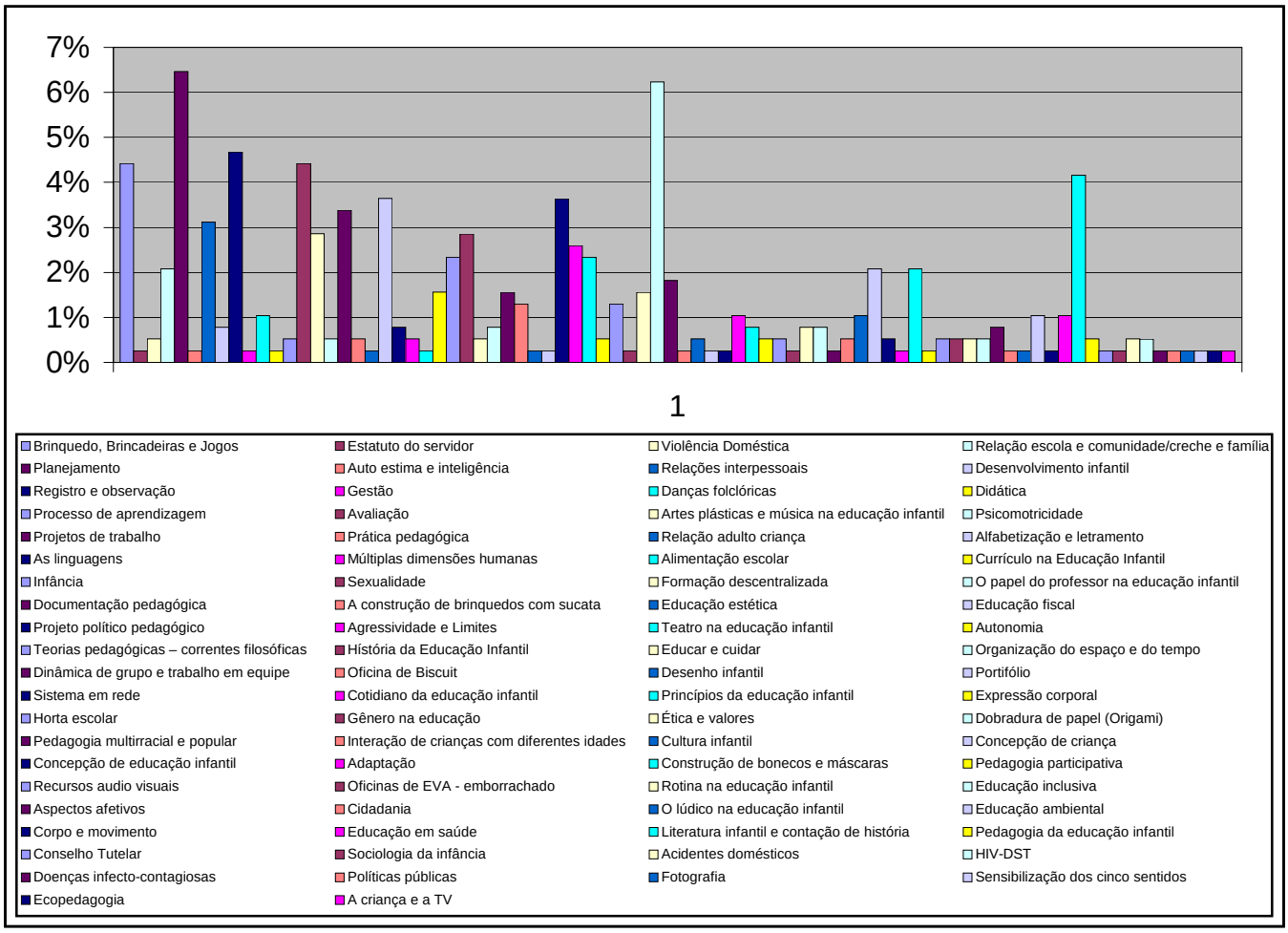
Gráfico 13 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2004.



No ano 2004, o número de formações centralizadas na Educação Infantil diminuiu ainda mais, chegando a 27 cursos. Dentre estas formações, 02 não apresentavam nos registros as temáticas abordadas. Nestas formações a temática de maior expressão foi **o planejamento,** igualmente ao ano anterior, sendo seguido de outras, como **o currículo; o registro e observação; a organização do espaço; a avaliação; e infância.**

As formações descentralizadas continuaram aumentando com relação ao ano anterior, conforme quadro a seguir.

Gráfico 14 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2004.



Encontrei 100 cursos que foram empreendidos pelas unidades[7], e, com relação às temáticas abordadas, são identificados como mais expressivos **o Planejamento e a Organização do Espaço e do Tempo.** Outras também consideradas foram **Projeto Político Pedagógico; Avaliação; Literatura Infantil e Contação de história; Registro e Observação; e Brinquedos, brincadeiras e Jogos.** Houve 04 cursos sem indicação das temáticas abordadas.

[7] Creche Fermínio Francisco Vieira, Creche Orlandina Cordeiro, Creche Doralice Teodora Bastos, Creche Idalina Ochôa, Creche Monsenhor Frederico Hobold, Creche Vila Cachoeira, Creche Morro da Queimada, Creche Anna Spyrios Dimatos, Creche Dona Cota, Creche Hermenegilda Carolina Jacques, Creche Joel Rogério de Freitas, Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, Nei Campeche, Creche Joaquina Maria Peres, Nei Santo Antonio de Pádua, Creche Altino Cabral, Creche Vargem Pequena, Creche Waldemar da Silva Filho, Nei Coqueiros, Nei Morro do Horácio, Creche Vila União, Creche Almirante Lucas A. Boiteux, Nei Tapera, Nei Armação, Nei Orisvaldina Silva, Nei São João Batista, Creche Mont Serrat, Nei Costa da Lagoa, Creche Celso Pamplona, Nei Ingleses, Nei Nagib Jabor, Creche Jardim Atlântico, Creche Nossa Senhora Aparecida, Nei Ponta do Morro, Creche Crescer, Nei Carianos, Creche Francisca Idalina Lopes, Nei Pântano do Sul, Nei Judite Fernandes de Lima, Creche Muquém, Creche Paulo Michels, Creche Caetana Marcelina Dias, Creche Maria Barreiros, Creche Maria Nair da Silva, Creche Rosa Maria Pires, Creche Stella Maris Corrêa Carneiro, Nei Aranhas Nei Barreira do Janga, Nei Costa de Dentro, Nei Jurerê, Creche Diamantina B. da Conceição, Creche do Duduco, Creche Irmão Celso, Creche Irmão Delmiro, Creche Nossa Senhora da Boa Viagem, Creche Abraão, Nei Caieira da Barra do Sul, Nei Maria Salomé dos Santos, Nei Vargem Grande, Creche Ilha Continente, Nei Serrinha.

3.2.2.1 Análise da Segunda Fase (2001 – 2004):

Para a análise da segunda fase, utilizei os mesmos critérios da primeira, empregando para o estudo os quadros com os resultados das temáticas que mais apareceram neste período e que foram por mim categorizados.

Quadro 6 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na segunda fase (2001 – 2004).

Categorias/anos	2001	2002	2003	2004
Organização Pedagógica	Projetos de trabalho; a função do coordenador pedagógico, Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S.	Cotidiano da educação infantil, Planejamento, Registro e avaliação.	Planejamento, Currículo, Registro, Avaliação e Projeto Político Pedagógico.	Organização do espaço, Planejamento, Currículo, Registro e observação e avaliação.
Relações institucionais	Relação Creche e Família, Relações Interpessoais, Educação Inclusiva – crianças portadoras de necessidades especiais.		Educação Inclusiva	
Diretrizes Político-pedagógicas		Princípios da educação infantil.		
Concepções teóricas	Criança - sujeito de direitos.	Criança - sujeito de direitos.		Infância
Temas Transversais			Ética.	

Na segunda fase, a categoria **Organização Pedagógica** também aparece de maneira expressiva nas formações centralizadas, estando presente em todos os anos, com as temáticas: **Projetos de trabalho, a função do coordenador pedagógico; Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S.; Cotidiano da educação infantil; Planejamento; Registro; Avaliação; Observação; Currículo; Projeto Político Pedagógico; Organização do espaço.** Tais temáticas, como já discutido anteriormente

em relação aos Referenciais Nacionais (1998), pautam a organização pedagógica em projetos que visam sistematizar as atividades em função do tempo e do espaço para a construção da rotina, utilizando a observação, o registro e a avaliação para acompanhar a aprendizagem.

Na categoria **Relações Institucionais**, encontra-se as mesmas temáticas da primeira fase como a **Relação Creche e Família, Relações Interpessoais, Educação Inclusiva – crianças portadoras de necessidades especiais,** diferenciando-se somente pela especificação da educação inclusiva para crianças portadoras de necessidades especiais. Para os Referenciais Nacionais (1998), a Educação Especial, termo utilizado para a educação dirigida aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, é considerada pela Constituição brasileira como parte inseparável do direito à educação, já que,

> Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, p. 35).

Desta forma, a educação inclusiva, que visa o convívio com a diversidade das origens socioculturais, precisa incluir as competências e particularidades de cada um, sendo esta convivência "condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade" (BRASIL, 1998, p. 35).

Também nesta fase, na categoria **Diretrizes Político-pedagógicas**, a questão dos **princípios da educação infantil** é enfaticamente trabalhada. Tais princípios, como visto anteriormente, são norteadores dos Referenciais Curriculares quanto ao que se espera da educação Infantil Brasileira, na busca do exercício da cidadania.

Na categoria **Concepções Teóricas**, os temas de maior abrangência são **Criança – sujeito de direitos e Infância,** mostrando uma certa preocupação em termos teóricos sobre como a educação infantil concebe a criança e sua infância. A partir desses dois temas, constata-se uma diferença na fase em pauta, pois a idéia de criança aparece

atrelada à concepção que se quer trabalhar, ou seja, criança - sujeito de direitos. O conceito de Infância destaca-se pela primeira vez como tema de maior recorrência entre os últimos oito anos pesquisados. Com relação à Infância, os Referenciais deixam pouco clara sua concepção, à medida que, nas entrelinhas, reforçam a idéia de um período para o desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social da criança para a conquista de sua cidadania (BRASIL, 1998).

Na categoria **Temas Transversais**, a **Ética** aparece novamente como um tema bastante trabalhado, embora a nomenclatura utilizada não venha relacionada à postura profissional, como na fase anterior. Entretanto, como já discutido anteriormente, os referenciais apontam que esta postura é necessária para o trabalho com a pluralidade cultural, em que o convívio com a diversidade amplia os horizontes dos professores e das crianças, no que diz respeito às relações humanas (BRASIL, 1998).

Com relação às temáticas, as formações centralizadas pouco se diferenciaram das realizadas na primeira fase, o que permite considerar que a Divisão de Educação Infantil de Florianópolis buscou certa continuidade nos temas. Neste sentido, assim como na primeira fase, a ênfase é posta na organização pedagógica, à medida que são trabalhados exaustivamente os recursos de estruturação da prática pedagógica com vistas à efetivação da rotina. A seguir, será apresentada a análise dos principais temas das formações descentralizadas desta fase.

Quadro 7 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na segunda fase (2001 – 2004).

Categorias/anos	2001	2002	2003	2004
Organização Pedagógica	Organização do Espaço e do Tempo, Projeto Político Pedagógico.	Organização do Espaço e Rotina.	Organização do Espaço, Registro, Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S, Projeto Político Pedagógico e Avaliação.	Organização do espaço e do tempo, Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Avaliação, Registro e Observação.
Diferentes Linguagens Educativas	Alfabetização e Letramento, o Desenvolvimento da Linguagem na criança, a Brincadeira e Educação Ambiental.	Educação Ambiental.	Literatura Infantil e Contação de história.	Literatura Infantil, Contação de história, Brinquedos, brincadeiras e Jogos.
Cuidados essenciais às crianças		Agressividade na Infância.	Agressividade e Limites	
Diretrizes Político-pedagógicas		Princípios Pedagógicos na Educação Infantil.		
Concepções teóricas		Criança – sujeito de direitos.	Infância	
Temas transversais	Sexualidade Infantil	Sexualidade Infantil e Violência Doméstica.	Sexualidade Infantil.	

De maneira geral, as categorias **organização pedagógica** e **diferentes linguagens educativas** aparecem em todos os anos, enquanto as demais estão presentes em alguns. Na formação descentralizada, a categoria **Organização Pedagógica** traz os mesmos temas dos cursos centralizados, sendo eles: **Organização do Espaço e do Tempo; Projeto Político Pedagógico; Rotina; Registro e Observação; Planejamento Estratégico Situacional – P.E.S; Avaliação; Planejamento; e Avaliação.** Esses temas apareceram em todos os anos deste período e foram trabalhados tanto nas formações centralizadas quanto nas descentralizadas. Atentando

para o que observei anteriormente, estes temas são amplamente discutidos pelos Referenciais Curriculares.

Contrariamente à primeira fase, a categoria **Diferentes Linguagens Educativas,** com os temas **Alfabetização e Letramento, Desenvolvimento da Linguagem na criança, Educação Ambiental, Literatura Infantil, Contação de história, Brincadeira, Brinquedos e Jogos,** teve maior abrangência nas formações realizadas pelas unidades educativas, sendo que não tiveram um número expressivo nas formações centralizadas neste período, deixando de constar como categoria no quadro 05. Os temas **Alfabetização e Letramento e Educação Ambiental** apresentam novas possibilidades de análise. Com relação à Alfabetização, os Referenciais Curriculares (1998, p. 130) entendem que "o domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades". Desta forma, reforçam a idéia de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se pode imaginar, elaborando hipóteses originais na tentativa de compreendê-la. Por meio do processo de Letramento há uma associação da construção do discurso oral com o discurso escrito. Em relação à Educação Ambiental, embora os Referenciais não usem esta nomenclatura, e sim Conhecimentos sobre a Natureza e Sociedade, destacam um eixo temático específico para falar do meio ambiente, definindo que

> conhecer o mundo, implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, e as formas de transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza e que resultam, entre outras coisas, nos diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, sejam eles ferramentas, máquinas, instrumentos musicais, brinquedos, aparelhos eletrodomésticos, construções, meios de transporte ou de comunicação (BRASIL, 1998, p. 186).

Na categoria **Cuidados essenciais às crianças** os temas **Agressividade e Limites** também apareceram na primeira fase, evidenciando a necessidade, na unidade educativa, de discussão sobre esses aspectos. No entanto, os Referenciais Curriculares apontam para uma compreensão ampla do processo de oposição na criança, que, ao diferenciar-se, o faz por meio de disputas, brigas e desentendimentos, sendo o limite

imposto pela aprendizagem de novas formas de relacionar-se, tendo em vista a autonomia participativa. Isto leva a considerar que, do ponto de vista teórico, esses aspectos sobre o comportamento infantil são pouco considerados, entendendo que na unidade educativa a busca é por soluções imediatas para os problemas, soluções que muitas vezes são automatizadas e pouco refletidas.

Na categoria **Diretrizes Político-pedagógicas,** o tema **Princípios Pedagógicos na Educação Infantil** é recorrente em todas as formações, tanto desta fase quanto da primeira, o que evidenciou a importância que a Rede Municipal de Educação Infantil a eles atribui como norteadores curriculares. Na categoria Concepções Teóricas, os temas **Criança – sujeito de direitos e Infância** aparecem como continuidade das formações centralizadas, mostrando a influência das concepções adotadas pela Divisão de Educação Infantil nos cursos que as unidades propõem.

Na categoria **Temas transversais**, a **Sexualidade Infantil** aparece em quase todos os anos deste período, o que supõe considerar a importância deste tema para o cotidiano das unidades educativas, já que foi discutido também em todos os anos de formação descentralizada da primeira fase. O tema **Violência Doméstica** aparece como recorrente pela primeira vez entre todas as formações, o que leva a pensar que existe demanda, com relação a esse tema, nas Instituições de Educação Infantil. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) não há discussão a este respeito e somente é feita menção ao problema quando o documento se refere a famílias com necessidades especiais, alertando que

> algumas famílias enfrentam problemas sérios ligados ao alcoolismo, violência familiar ou problemas de saúde e desnutrição que comprometem sua atuação junto às crianças. Apenas quando a sobrevivência física e mental está seriamente comprometida pela conduta familiar, ou quando a criança sofre agressão sexual, é possível pensar em uma ação mais enérgica para a interrupção imediata do comportamento agressor, admitindo-se, em casos extremos, o encaminhamento de crianças para instituições especializadas longe do convívio familiar (BRASIL, 1998, p. 84).

A partir desta análise, nota-se nesta segunda fase que na sua grande maioria, os temas foram os mesmos do primeiro período, o que leva a refletir sobre a continuidade das intenções de formação e seu reflexo em todas as instituições.

Com relação à formação centralizada, esta novamente deu ênfase à organização pedagógica e às relações institucionais, diminuindo até o número de outras categorias que foram elencadas no período anterior. Na formação descentralizada, mesmo que seu alcance tenha aumentado consideravelmente ano a ano, os temas estiveram muito parecidos com os da formação centralizada, sugerindo a reflexão sobre influência das propostas da Divisão de Educação Infantil sobre as propostas das unidades educativas. Tanto a formação centralizada quanto a descentralizada buscaram discutir as concepções de criança e de infância tendo como referência os direitos das crianças. A riqueza da descentralização da formação é possibilitar que as discussões possam acontecer num nível maior de profundidade, permitindo, ao mesmo tempo, que se estabeleçam relações entre as necessidades cotidianas e o quadro referencial mais amplo, comum a todas as instituições.

Nesta fase, a ênfase na prática pedagógica e nas relações institucionais retrata, assim como na fase anterior, que é dada mais importância para o funcionamento da instituição do que para as discussões teóricas com profundidade acerca dos processos educativos. Com isso, percebe-se que a concepção de formação aqui apresentada privilegia a aplicabilidade do conhecimento em detrimento da relação teoria e prática, ou seja, em detrimento de temáticas que mobilizem a reflexão do professor. É compreensível que exista, por parte dos professores, uma grande necessidade em dar respostas aos problemas vividos no cotidiano, fazendo com que as reflexões teóricas sobre a prática fiquem em segundo plano. Por outro lado, não encontrei nos documentos sobre as políticas de formação, analisados no primeiro capítulo, definições teóricas mais profundas sobre a concepção pedagógica que embasa o currículo. O que se destaca são discussões pautadas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Neste sentido, os diversos temas das formações centralizadas e descentralizadas tiveram seus conteúdos pautados neste documento, sendo que até as nomenclaturas utilizadas se igualaram, o que leva a refletir sobre até que ponto os municípios têm empregado amplamente tais Referenciais Nacionais como currículos prontos para estabelecer seus planos de formação.

No entanto, assim como na primeira fase, observei que nos temas de menor freqüência há um movimento, tanto na formação centralizada quanto na

descentralizada, no sentido de buscar as necessidades dos contextos desta Rede. Encontrei diversidade de conteúdos, conforme demonstrado nos quadros a seguir:

Quadro 8 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da segunda fase.

2001	2003
Espaços alternativos de produção A criança e o ambiente cultural A importância do professor pesquisador Adaptação Formação do educador HIV-AIDS	Conselho Tutelar e seus encaminhamentos HIV – AIDS Primeiros Socorros Concepção de homem – sociedade – educação Cidadania Comprometimento profissional Gestão Teorias Pedagógicas – correntes filosóficas Adaptação
2002	**2004**
Primeiros Socorros Linguagem gráfica na educação infantil Biodança Formação continuada HIV – AIDS Currículo na Educação Infantil O papel do especialista na Educação Infantil	Agrupamento e mediação DST – AIDS Socialização Musicalidade e Arte-terapia Perspectiva histórico cultural Capoeira na educação infantil Relação adulto-criança Alteridade Formação de professores Primeiros Socorros

Quadro 9 – Temas de menor freqüência nas formações descentralizadas da segunda fase.

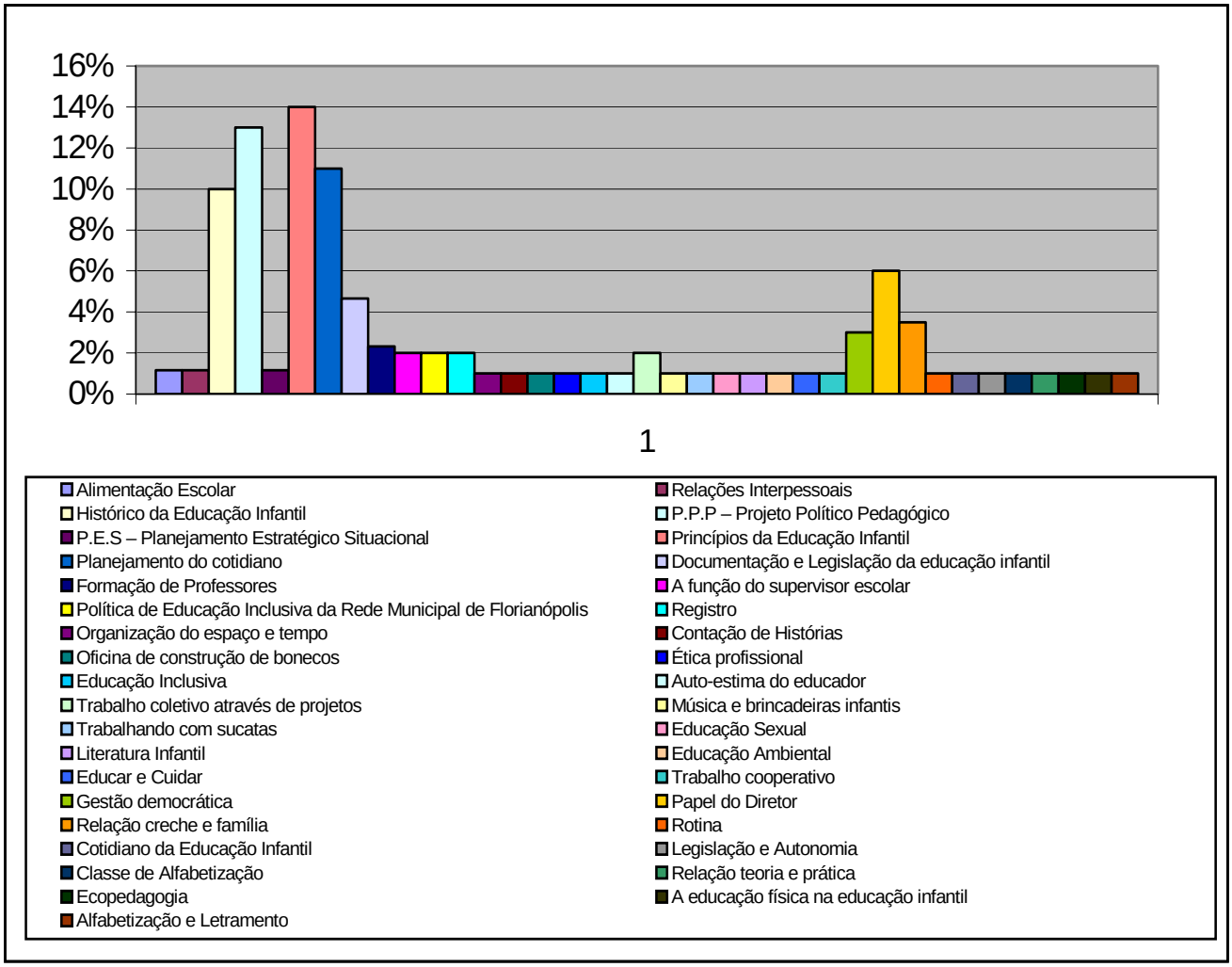
2001	2002
DST - AIDS Plantas medicinais Interação no trabalho pedagógico	Construção de normas internas Estatuto da criança e do adolescente Multiculturalismo Motivação Plano Municipal de Educação
2003	**2004**
Hiperatividade Drogas lícitas e ilícitas HIV – Drogas – DST Multiculturalismo Imagem Expressão Corporal Desenho Infantil Adaptação Motivação Consumo de mídias e práticas culturais Valores na educação Desenvolvimento da aprendizagem Autonomia Relações afetivas Educação popular e escola pública Primeiros Socorros Concepção de homem sociedade e educação Tensões no local de trabalho Autoconhecimento Plano Nacional de Educação	Gestão Psicomotricidade Teorias Pedagógicas – correntes filosóficas Conselho Tutelar A criança e a TV Educação Fiscal Portifólio Gênero na Educação Pedagogia Multirracial e popular Doenças infecto-contagiosas Didática Currículo na Educação Infantil Formação descentralizada Autonomia Sistema em Rede Pedagogia Participativa Cidadania Acidentes domésticos Políticas públicas Ecopedagogia

Partindo destes dados, entende-se que embora estes temas não tenham atingido toda a Rede - porque a formação centralizada não abrange todos os profissionais e a descentralizada permite que cada unidade educativa discuta os temas de sua escolha – eles aparecem como iniciativas de suprir as necessidades que emergem de cada contexto, muito embora os temas que foram trabalhados de maneira ampla nesta fase encaminham suas discussões para os conteúdos dos Referenciais Nacionais.

A seguir, apresentamos as informações acerca do terceiro período pesquisado.

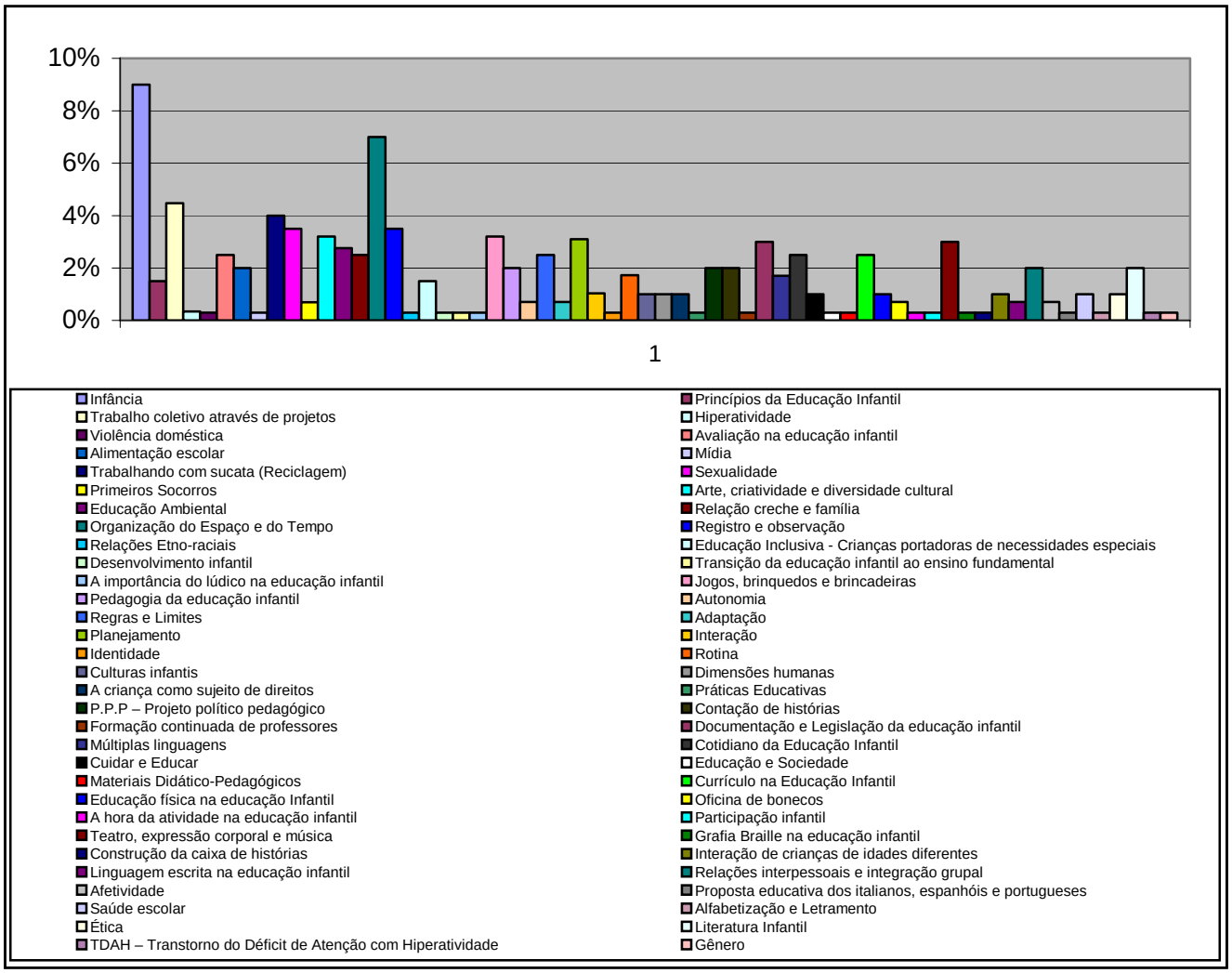
3.2.3 Terceira Fase: 2005 a 2006

Gráfico 15 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2005.



No ano 2005, o número de formações centralizadas na Educação Infantil foi de 26 cursos, quase igualando o ano anterior. Dentre estas formações 02 não indicavam nos registros as temáticas abordadas. Nestas formações encontra-se como temática de maior expressão **Princípios da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico.** Outras também tiveram expressão significativa tais como: **Planejamento do Cotidiano, Histórico da Educação Infantil, Papel do Diretor e Documentação e Legislação da Educação Infantil.**

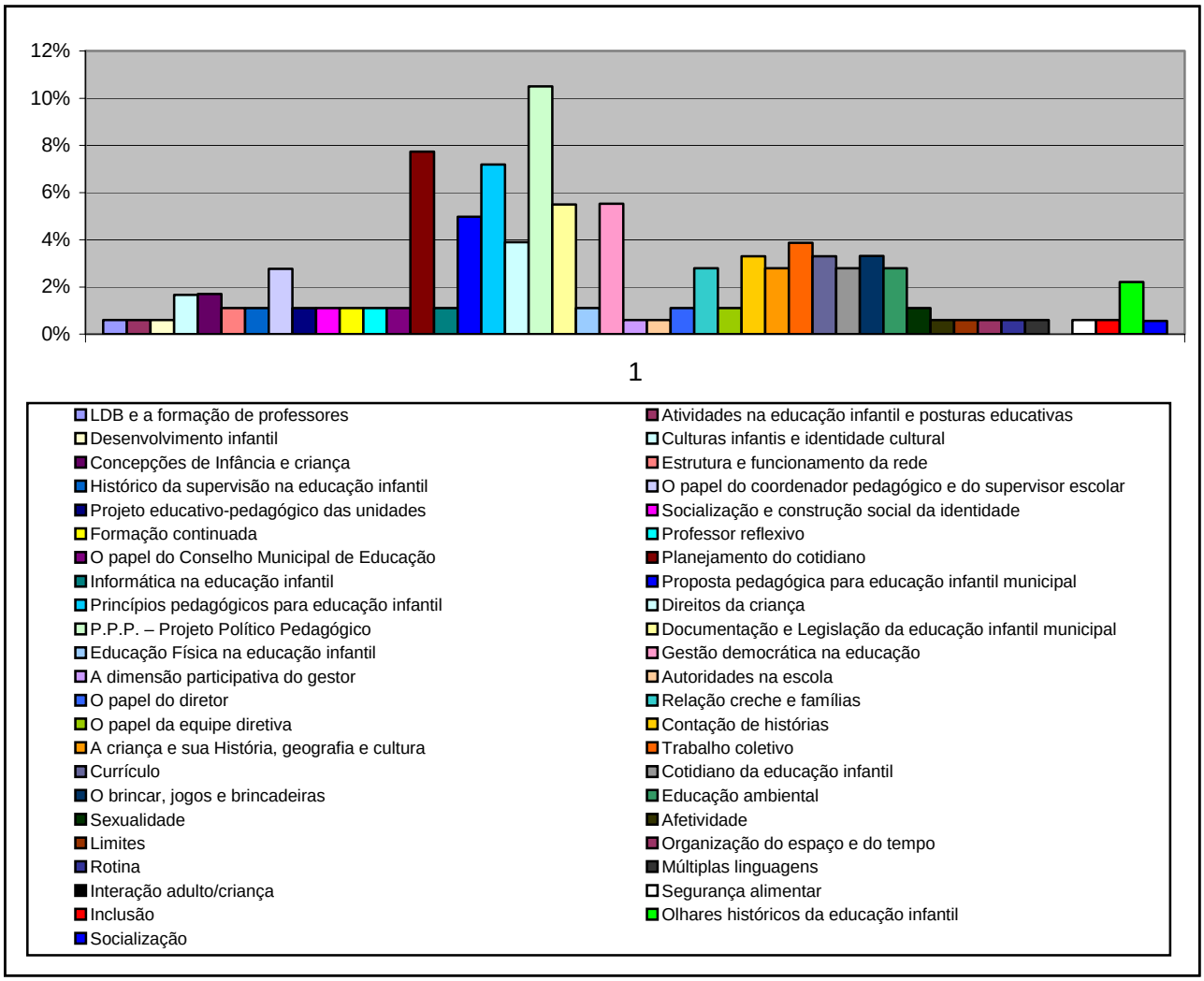
Gráfico 16 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2005.



Com relação às formações descentralizadas, em 2005 houve uma diminuição em relação ao ano anterior, totalizando 89 cursos nas unidades[8] destacadas. Com relação às temáticas, identifiquei como mais expressivas: **Infância e a Organização do Espaço e do Tempo,** seguida de outras: **Trabalho coletivo com Projetos; Trabalhando com sucatas (Reciclagem); Sexualidade; Arte, criatividade e diversidade cultural; Registro e Observação; Jogos, Brinquedos e brincadeiras;** e **Planejamento.** Houve 03 cursos sem indicação das temáticas abordadas.

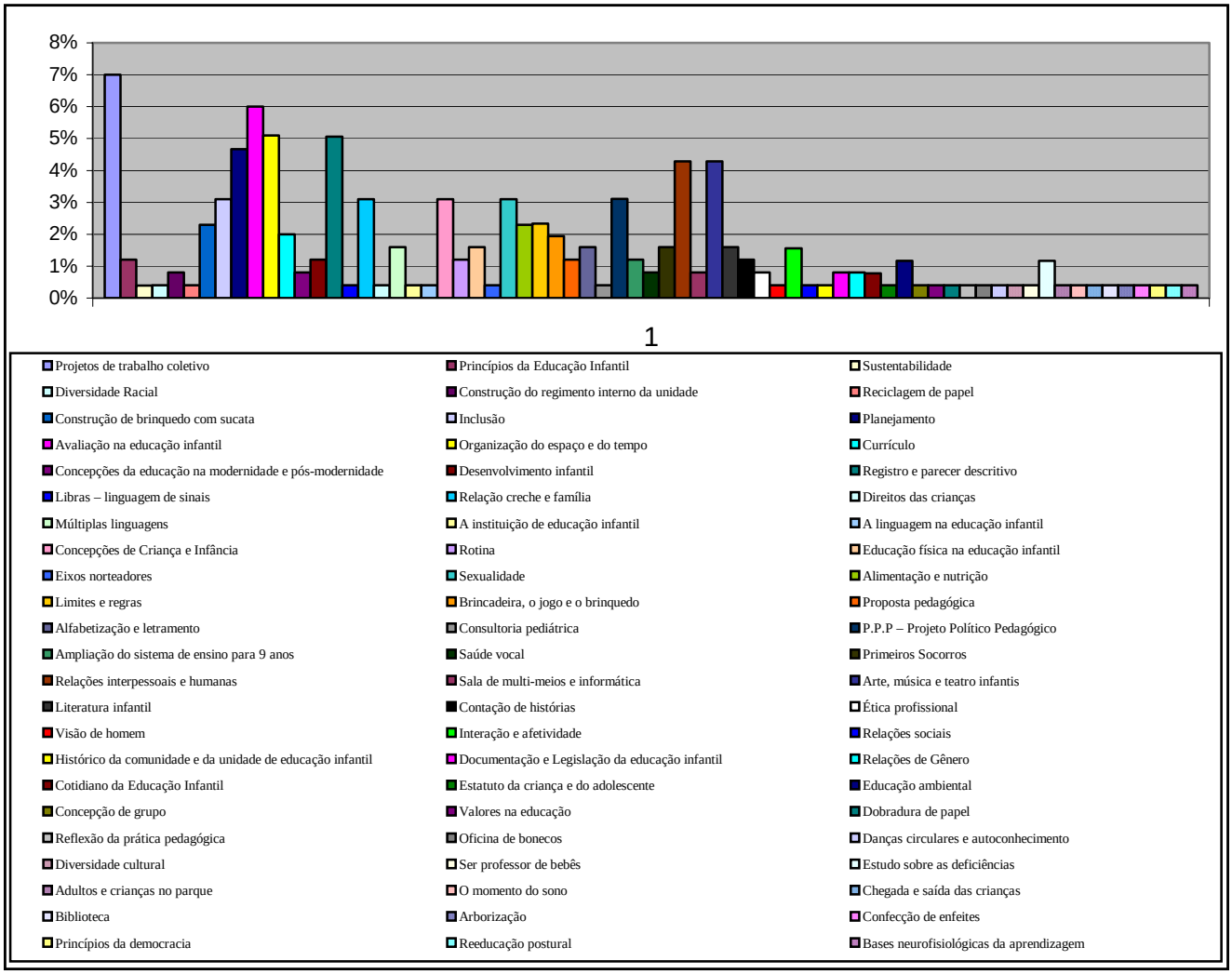
[8] Creche Fermínio Francisco Vieira, Creche Orlandina Cordeiro, Creche Doralice Teodora Bastos, Creche Idalina Ochôa, Creche Monsenhor Frederico Hobold, Creche Vila Cachoeira, Creche Morro da Queimada, Nei Colônia Z-11, Creche Anna Spyrios Dimatos, Creche Dona Cota, Creche Hermenegilda Carolina Jacques, Creche Joel Rogério de Freitas, Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, Nei Campeche, Creche Joaquina Maria Peres, Nei Santo Antonio de Pádua, Creche Altino Cabral, Creche Vargem Pequena, Creche Waldemar da Silva Filho, Nei Coqueiros, Nei Morro do Horácio, Creche Vila União, Creche Almirante Lucas A. Boiteux, Creche Maria Nair da Silva, Nei Tapera, Nei Armação, Nei Orisvaldina Silva, Nei São João Batista, Creche Mont Serrat, Nei Costa da Lagoa, Creche Celso Pamplona, Nei Ingleses, Creche Jardim Atlântico, Creche Nossa Senhora Aparecida, Nei Ponta do Morro, Creche Marcelino Barcelos Dutra, Creche Francisca Idalina Lopes, Nei Pântano do Sul, Creche Rosa Maria Pires, Creche Stella Maris Corrêa Carneiro, Creche Paulo Michels, Nei Barreira do Janga, Nei Costa de Dentro, Nei João Machado da Silva, Nei Jurerê, Creche Irmão Celso, Creche Irmão Delmiro, Creche Nossa Senhora da Boa Viagem, Creche Abraão, Creche Ingleses, Nei Maria Salomé dos Santos, Nei Retiro da Lagoa, Nei Vargem Grande.

Gráfico 17 - Temáticas das Formações Centralizadas da Educação Infantil Municipal – 2006.



No ano 2006, o número de formações centralizadas na Educação Infantil aumentou para 51 cursos, dobrando o número do ano anterior. Nestas formações identifica-se como temática de maior expressão **o Projeto Político Pedagógico,** assim como outras também consideráveis, como **o Planejamento do Cotidiano; Princípios da Educação Infantil; Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Municipal; Documentação e Legislação da Educação Infantil Municipal; Trabalho Coletivo, Direitos da Criança e Gestão Democrática na Educação.**

Gráfico 18 - Temáticas das Formações Descentralizadas da Educação Infantil Municipal – 2006.



Com relação às formações descentralizadas, em 2006, houve uma diminuição, em relação ao ano anterior, totalizando 60 cursos executados pelas unidades[9] destacadas. Com relação às temáticas, as mais expressivas foram: **Projetos de Trabalho Coletivo e Avaliação na Educação Infantil,** além de outras também consideráveis, como: **Planejamento; Organização do espaço;** R**egistro e Parecer Descritivo; Relações Interpessoais e Humanas; Arte, Música e Teatro Infantis; Projeto Político Pedagógico, Relação Creche e Família; Inclusão; Concepção de criança e infância; e Sexualidade.**

[9] Creche Orlandina Cordeiro, Creche Doralice Teodora Bastos, Creche Idalina Ochôa, Creche Monsenhor Frederico Hobold, Creche Morro da Queimada, Nei Colônia Z-11, Creche Anna Spyrios Dimatos, Creche Dona Cota, Creche Hermenegilda Carolina Jacques, Creche Joel Rogério de Freitas, Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, Nei Campeche, Creche Joaquina Maria Peres, Creche Altino Cabral, Creche Vargem Pequena, Creche Waldemar da Silva Filho, Nei Coqueiros, Nei Morro do Horácio, Creche Almirante Lucas A. Boiteux, Creche Maria Nair da Silva, Nei Tapera, Nei Armação, Nei Orisvaldina Silva, Nei São João Batista, Creche Celso Pamplona, Nei Ingleses, Nei Nagib Jabor, Creche Jardim Atlântico, Creche Nossa Senhora Aparecida, Nei Ponta do Morro, Creche Marcelino Barcelos Dutra, Creche Rosa Maria Pires, Nei Judite Fernandes de Lima, Creche Stella Maris Corrêa Carneiro, Nei Aranhas, Nei Jurerê, Creche Diamantina B. da Conceição, Creche do Duduco, Nei Barra da Lagoa, Nei Raul Francisco Lisboa, Creche Conj. Habitacional Chico Mendes, Centro de educação Infantil Canto da Ilha, Creche Espírita Caminho da Esperança André Luiz, Centro de Educação Infantil Ebenezer, Nei Canto da Lagoa, Centro de Educação Infantil Panorama.

3.2.3.1 Análise da Terceira Fase (2005 – 2006):

Para a análise da terceira fase, utilizei também os critérios seguidos nas fases anteriores, chegando às seguintes categorias:

Quadro 10 – Temas que mais apareceram na formação centralizada na terceira fase (2005 – 2006).

Categorias/anos	2005	2006
Organização Pedagógica	Projeto Político Pedagógico e Planejamento do cotidiano.	Projeto Político Pedagógico, Trabalho Coletivo e Planejamento do Cotidiano.
Relações institucionais	Papel do diretor	
Diretrizes Político-pedagógicas	Princípios da Educação Infantil e Documentação e Legislação da Educação Infantil.	Princípios da Educação Infantil, Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Municipal, Documentação e Legislação da Educação Infantil Municipal.
Concepções teóricas	Histórico da Educação Infantil.	Gestão Democrática na Educação e Direitos da Criança.

Na categoria **Organização Pedagógica** foram incluídos os temas: **Projeto Político Pedagógico, Trabalho Coletivo e Planejamento do cotidiano**. Cabe lembrar, no entanto, que estas formações tiveram como público alvo os diretores, os supervisores, a equipe do Departamento de Educação Infantil - DEI e os profissionais novos, diminuindo a participação dos diversos profissionais na formação centralizada e a diversidade das temáticas trabalhadas. Estes temas também apareceram nos períodos anteriores, contudo, a partir desse público alvo específico, pode-se supor que o aspecto administrativo adquiriu certa relevância nesta fase. O mesmo acontece com relação à categoria **Relações Institucionais**, quando propõe como temática o **Papel do diretor** da unidade educativa. Os Referenciais Nacionais (1998, p. 67) apontam que a direção da instituição tem um papel chave na criação de um clima democrático e pluralista, devendo "incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade".

Na categoria **Diretrizes Político-pedagógicas** apareceram os seguintes temas: **Princípios da Educação Infantil, Documentação e Legislação da Educação Infantil, Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Municipal, Documentação e Legislação da Educação Infantil Municipal.** Tais temas remetem a uma nova diretriz política, uma vez que busca trabalhar princípios, propostas, documentos e legislação em nível municipal. Nas fases anteriores, observa-se que os Princípios da Educação Infantil foram amplamente trabalhados, mas entendi que seriam os princípios que constam nos Referenciais Curriculares Nacionais e não os que foram construídos em nível municipal. Nesta fase, há uma busca por territorializar as Diretrizes da Educação Infantil Municipal, provavelmente relacionado à troca da gestão municipal.

Na categoria **Concepções Teóricas,** os seguintes temas foram trabalhados: **Histórico da Educação Infantil, Gestão Democrática na Educação e Direitos da Criança**. Pela primeira vez, além dos direitos das crianças, foram trabalhados novos conteúdos, que se tornaram recorrentes na terceira fase. Com relação ao histórico da Educação Infantil, os Referenciais Nacionais buscam esta história para formar a organização curricular e seus componentes, utilizando-se de um diagnóstico das propostas pedagógicas e dos currículos de educação infantil em vários estados e municípios brasileiros. O tema Gestão Democrática na Educação, ou, melhor dizendo, Gestão Compartilhada na Educação, é citado nas entrelinhas pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998, p. 43), que concebe a criança "como um ser social, psicológico e histórico [...] e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos". Por outro lado, como já destacado na discussão sobre as políticas de formação, no primeiro capítulo, a idéia da gestão democrática está muito longe de efetivar-se, uma vez que a participação das unidades educativas na formulação das suas próprias formações, com a descentralização, ainda não atingem todas as instituições da rede. Supõe-se que diversos fatores influenciam na disposição das unidades, como falta de interesse dos profissionais, dificuldade em conciliar os horários entre sala de aula e a formação, inoperância em promover o espaço formativo e a falta de profissional para conduzir o estudo. Neste sentido, para uma gestão democrática é preciso que o Departamento de Educação Infantil possa proporcionar as condições necessárias para a participação efetiva das unidades.

Com relação às temáticas das formações centralizadas nota-se a ênfase na organização pedagógica, como nos anos anteriores, uma vez que as diversas categorias convergem para este fim, buscando uma discussão ampla sobre diretrizes e concepções. No entanto, a base de referência destas discussões tem bastante similaridade com o RCNEI, influenciando sobremaneira os temas das formações. A seguir, apresento a formação descentralizada e sua análise.

Quadro 11 – Temas que mais apareceram na formação descentralizada na terceira fase (2005 – 2006).

Categorias/anos	2005	2006
Organização Pedagógica	Registro e Observação, Planejamento, Organização do espaço e do tempo e Trabalho coletivo com Projetos.	Projetos de Trabalho Coletivo, Avaliação na Educação Infantil, Planejamento, Organização do espaço, Registro e Parecer Descritivo e Projeto Político Pedagógico.
Relações institucionais		Relações Interpessoais e Humanas, Relação Creche e Família e Inclusão.
Diferentes Linguagens Educativas	Trabalhando com sucatas (Reciclagem), Arte, criatividade e diversidade cultural, Brinquedos, brincadeiras e Jogos.	Arte, Música e Teatro Infantis.
Concepções teóricas	Infância.	Concepção de criança e infância.
Temas transversais	Sexualidade.	Sexualidade.

Na formação descentralizada, a categoria **Organização Pedagógica** inclui os temas **Registro e Observação, Planejamento, Organização do espaço e do tempo, Trabalho Coletivo com Projetos, Avaliação, Parecer Descritivo e Projeto Político Pedagógico,** que foram vistos em todos os anos anteriores. Entretanto, a denominação "Parecer Descritivo" não havia sido citada antes, mas apresenta relação com a avaliação que o RCNEI (1998, p. 59) propõe como observação e registro do desenvolvimento da criança, partindo de uma visão integral, ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades, "para refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar a prática às necessidades apresentadas".

Na categoria **Relações Institucionais**, os temas **Relações Interpessoais e Humanas, Relação Creche e Família e Inclusão** já foram citados nos anos anteriores. A preocupação com um ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e com as famílias é um aspecto presente nos Referenciais Nacionais: "o respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e a procura de soluções e acordo, devem ser à base das relações entre os adultos" (BRASIL, 1998, p. 66-67).

Na categoria **Diferentes Linguagens Educativas**, os temas **Trabalhando com sucatas (Reciclagem), Arte, criatividade e diversidade cultural, Brinquedos, brincadeiras e Jogos, Música e Teatro Infantil** dão continuidade aos desenvolvidos nos anos anteriores. O tema Arte, Criatividade e diversidade cultural propõe uma reflexão acerca da relação entre o contexto das unidades educativas, com sua diversidade cultural, e as diversas práticas que irão desenvolver as linguagens educativas, mostrando que, além de propor atividades, deve-se levar em conta a experiência da criança no meio em que vive.

Na categoria **Concepções Teóricas,** os temas recorrentes foram **Concepção de Criança e Infância,** tanto nas formações centralizadas quanto nas descentralizadas. Embora tenha percebido visto uma expressiva preocupação em conceituar a Infância e Criança ao longo dos anos, percebe-se a necessidade de relacioná-las a outros conceitos na discussão de uma proposta pedagógica, sob o risco de considerar somente a visão jurídico-normativa, ou seja, a dos direitos das crianças.

Na categoria **Temas Transversais,** a **Sexualidade** aparece mais uma vez como uma necessidade do contexto da unidade educativa, uma vez que só surge de maneira expressiva nas formações descentralizadas, conforme visto na primeira e segunda fase.

Na terceira fase, a exemplo das demais - mesmo com a troca de governo - a preocupação é mais direcionada à organização pedagógica e às relações institucionais do que a outros temas. Entretanto, percebe-se que, na formação centralizada, há a preocupação em estabelecer uma nova diretriz política, uma vez que são trabalhados princípios, propostas, documentos e legislação em nível municipal. Neste sentido,

pode-se entender que há uma necessidade em territorializar as Diretrizes da Educação Infantil Municipal, provavelmente relacionada à troca da gestão municipal.

Com relação aos Referenciais Nacionais, nesta fase os princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal são retomados, o que demonstra mais uma vez que a Rede busca trabalhar outros temas além daqueles prescritos na legislação. Observa-se também que os temas de menor freqüência nas formações centralizadas e descentralizadas demonstram diversidade, conforme quadros a seguir:

Quadro 12 – Temas de menor freqüência nas formações centralizadas da terceira fase.

2005	2006
Formação de Professores Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal e Florianópolis Gestão democrática Classe de Alfabetização Ecopedagogia Trabalho Cooperativo Legislação e Autonomia Relação Teoria e Prática	LDB e a formação de professores Histórico da supervisão na educação infantil Formação continuada O papel do Conselho Municipal de Educação Informática na Educação Infantil A dimensão participativa do gestor A criança e sua história, geografia e cultura. Currículo Interação adulto/criança Inclusão Socialização e construção social da identidade Estrutura de funcionamento da rede Professor reflexivo Autoridades na escola

Quadro 13 – Temas de menor freqüência nas formações descentralizadas da terceira fase.

2005	2006
Identidade Formação continuada de professores Materiais Didático-pedagógicos Construção da caixa de histórias Linguagem escrita na educação infantil TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade Interação Currículo na Educação Infantil Participação Infantil Grafia Braille na Educação Infantil Proposta educativa dos italianos, espanhóis e portugueses.	Concepção da educação na modernidade e pós-modernidade Libras – linguagem de sinais Ampliação do sistema de ensino para 9 anos Reflexão da prática pedagógica Princípios da democracia Consultoria Pediátrica Valores na educação Ser professor de bebês Sustentabilidade Currículo Relações de Gênero Bases neurofisiológicas da aprendizagem

Ao apresentar as três fases, as discussões aferidas mostraram de que forma a Educação Infantil de Florianópolis vem direcionando sua formação continuada, levando a refletir a respeito de três aspectos:

1. A maneira com que a Educação Infantil Municipal vem construindo seus planos de formação, a partir da ênfase de algumas temáticas sobre outras;
2. A relação entre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e as temáticas da formação continuada;
3. E a constituição do currículo da Educação Infantil Municipal a partir da análise dos conteúdos de formação.

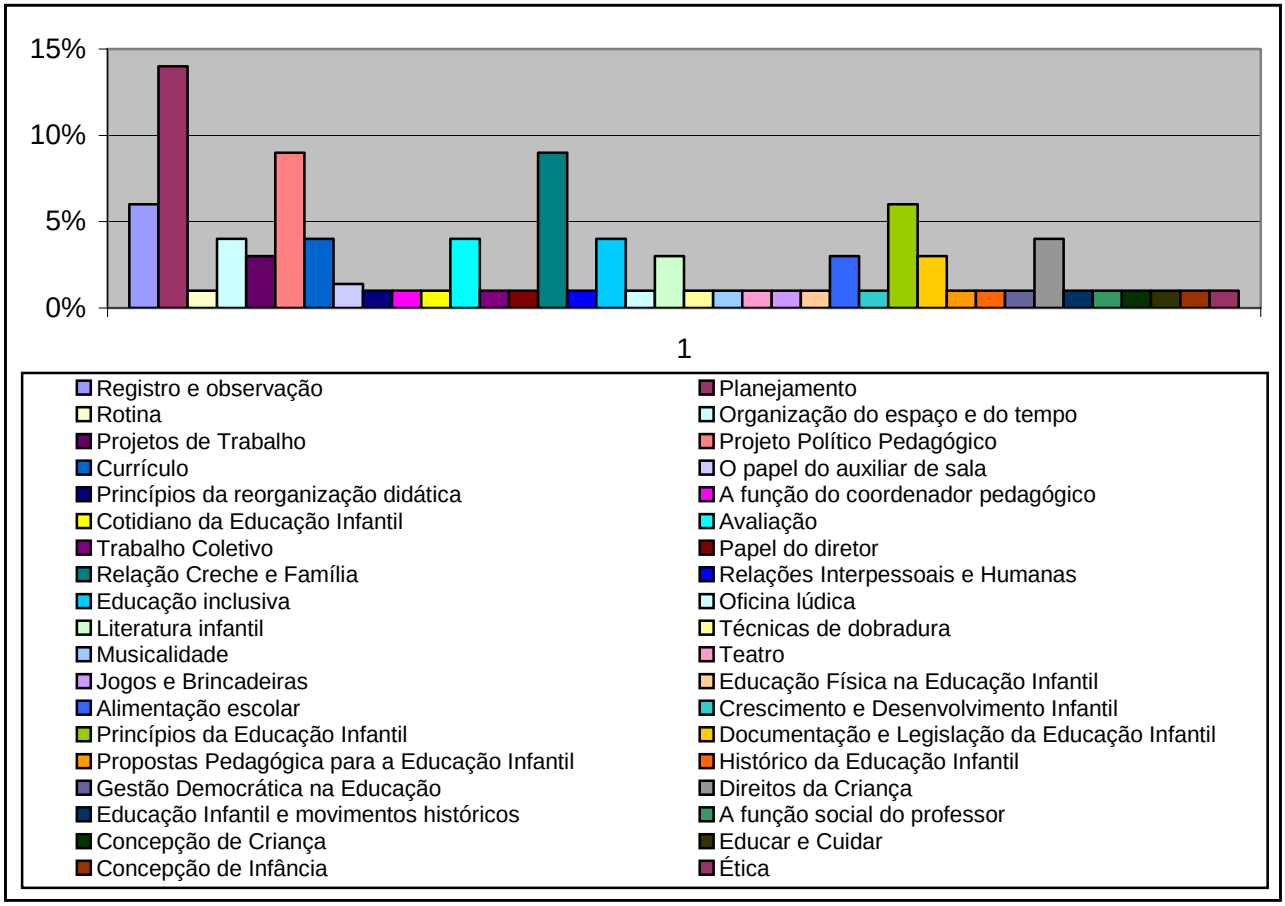
A partir destes aspectos, busquei apresentar por onde anda a formação continuada da Educação Infantil, à medida que os conteúdos trabalhados com os professores permitem construir uma proposta de atuação de determinada instituição ou rede de atendimento à infância. Isto porque os conteúdos da formação continuada só fazem sentido quando refletem os problemas da prática pedagógica, ou seja, uma proposta que considera "a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, [...] viabilizando a produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares [...]" (KRAMER, 1994, p. 20).

3.3 Por onde anda a Formação Continuada da Educação Infantil

A partir da análise das temáticas da formação continuada da Educação Infantil municipal nos últimos 10 anos, busquei estabelecer relação entre as diretrizes nacionais, as orientações municipais e o contexto da instituição educativa. Desta forma, percebi a ênfase em algumas temáticas e o embasamento nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, evidenciando como tem se constituído os currículos nas redes municipais de Educação Infantil.

A maneira com que a Educação Infantil Municipal vem construindo seus planos de formação, a partir da ênfase de algumas temáticas sobre outras, levou a reflexão sobre as necessidades que surgem na prática, diferente do que se espera de uma proposta curricular. Estes dados ficaram mais nítidos a partir dos gráficos sobre as principais temáticas das formações nos últimos 10 anos em Florianópolis, que são apresentados a seguir.

Gráfico 19 - Temáticas que mais apareceram nos últimos 10 anos de Formação Centralizada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis – (1997 – 2006)



Com relação à formação centralizada, os temas mais recorrentes foram **Planejamento, Registro e Observação, Projeto Político Pedagógico, Relação Creche e Família e Princípios da Educação Infantil,** demonstrando forte ênfase na organização pedagógica e institucional, o que leva a considerar que as discussões sobre concepções teóricas ficavam subjugadas às discussões sobre a escolha dos meios e procedimentos a serem aplicados na resolução dos problemas da prática. Neste sentido, a funcionalidade da instituição assume mais importância do que a leitura teórica que se tem dos processos educativos. Assim, não aparece uma definição clara da concepção teórica sobre a linha pedagógica que se quer seguir e sim alguns temas que sugerem uma concepção Construtivista de Educação, fortemente influenciada pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Neste sentido, Kramer (1994, p. 17) alerta que,

> Embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar conseqüências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo.

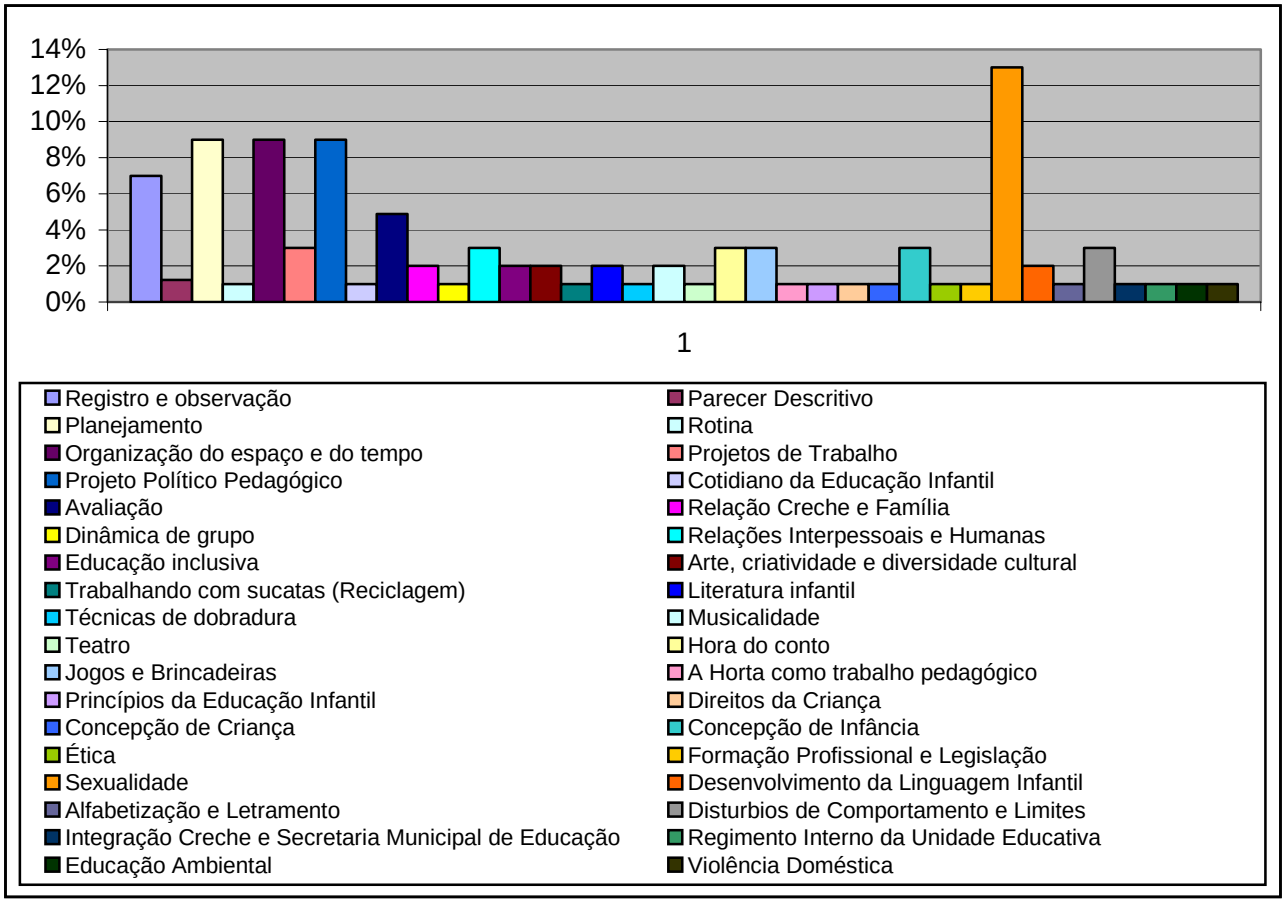
Por outro lado, a pluralidade dos temas evidencia a falta de articulação durante os anos das diferentes fases, sendo a continuidade pautada pelos ditamos dos Referenciais Nacionais, que influenciam diretamente as ações estabelecidas em nível municipal. Isto demonstra, como já visto na discussão das políticas de formação continuada no segundo capítulo, que os temas trabalhados estiveram fortemente relacionados aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Cabe destacar ainda, que a recorrência de alguns temas ao longo dos anos pode alcançar a quase todas as unidades educativas da rede. No entanto, não houve um aprofundamento destes temas pelo fato de os professores não serem sempre os mesmos nos cursos. Ou seja, nem sempre havia vagas disponíveis a todos. Para Kramer (1994), muitos cursos têm tomado o caráter emergencial, em função da prerrogativa de formar em pouco tempo, aqueles professores "não habilitados"[10]. Neste sentido, "são marcados pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico e casuístico, [...] que via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles

[10] Grifo da autora.

que freqüentam" (KRAMER, 1994, p.23). Embora na realidade pesquisada a formação não tenha este objetivo, a análise evidencia que estas características estão presentes.

O gráfico a seguir apresenta os temas que mais apareceram na formação descentralizada, no período analisado (1997 a 2006).

Gráfico 20 - Temáticas que mais apareceram nos últimos 10 anos de Formação descentralizada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis – (1997 – 2006)



Com relação à formação descentralizada, os temas mais recorrentes foram **Planejamento, Registro e Observação, Organização do espaço e do tempo, Projeto Político Pedagógico e Avaliação,** demonstrando, assim como na formação centralizada, uma forte ênfase na organização pedagógica. No entanto, o tema **Sexualidade** aparece como destaque nestes 10 anos, sendo estudado de maneira recorrente somente pelas unidades educativas, o que leva a considerar a existência desta demanda no contexto das instituições de educação infantil, bem como a necessidade de estudo neste campo. Com isso, pode-se inferir que a descentralização proporcionou às instituições educativas a possibilidade de trabalhar conteúdos que expressassem a

necessidade destes contextos. Neste sentido, Kramer (1994, p. 22) reforça que é necessário "[...] propor alternativas que não se esvaziem numa situação idealizada e homogeneizadora, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção/formação dos profissionais". Para tanto, o levantamento preliminar das necessidades dos profissionais, também na formação centralizada, faz-se necessário na medida em que qualifica as propostas de formação e responde às expectativas das instituições, prerrogativa esta que não encontrei na análise das políticas de formação no II capítulo.

Com relação às concepções teóricas, estas seguem a concepção Construtivista de Educação, definida pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, igualmente ao que acontece na formação centralizada. Porém, uma referência que se faz presente em todas as discussões diz respeito aos Direitos das Crianças, que fundamenta boa parte dos temas, principalmente as concepções de criança e de infância. Embora estes temas não tenham aparecido de forma expressiva nos últimos 10 anos, houve um esforço nas formações por discuti-los, reforçando a idéia de que são temas estratégicos para pensar as políticas de educação infantil. Para Kramer (1994, p. 17), "é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura [...]".

Cabe, desta forma, discutir a relação entre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI e as temáticas estudadas na formação continuada da Educação Infantil. Nesta pesquisa, observa-se que os diversos temas das formações centralizadas e descentralizadas foram pautados tomando como referência os conteúdos dos Referenciais Nacionais, sendo que até as nomenclaturas utilizadas se igualaram. Isto leva a refletir o quanto os municípios têm utilizado amplamente tais Referenciais Nacionais como currículos prontos para estabelecer seus planos de formação, sem um processo de discussão que envolva os professores em sua organização. "Não só o professor não é partícipe na definição da proposta curricular que deve implantar, como se considera que ele não tem sequer a capacidade de compreendê-la de forma independente, necessitando de alguém que lhe aponte o que fazer" (KRAMER, 2005, p. 164).

Por outro lado, os Referenciais Nacionais não contemplam conteúdos suficientes para uma reflexão teórica que amplie as possibilidades de enfrentamento dos problemas cotidianos e sim, buscam direcionar ações para situações previamente antecipadas. Assim sendo, como aponta Kramer (2005, p. 178), direcionam "[...] práticas de formação realizadas somente para cumprir determinações legais, longe das realidades dos professores, de seus anseios e necessidades, vazias, sem conseqüências na prática".

Observei também que, ao longo dos anos, os temas de menor freqüência demonstraram um esforço da Rede Municipal de Educação Infantil em buscar as necessidades do contexto, muito embora estes temas não tenham atingido de forma significativa as unidades. Mas entendo que estas iniciativas possam instigar cada vez mais a criação de diretrizes próprias e bases curriculares para serem amplamente discutidas nas formações, sejam elas centralizada ou descentralizada.

Gimeno Sacristán é um autor que tem se dedicado ao estudo do currículo e da didática a partir do ensino fundamental. Embora aqui se esteja falando de referências curriculares para a educação infantil, este autor contribui com as discussões realizadas, no sentido de ampliar a compreensão sobre a relação das políticas de formação continuada com a realidade das unidades escolares. Sacristán entende o currículo como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente.

> A compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas. O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes e diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre num contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Para este autor, o currículo como *processo* se expressa em diversos âmbitos de decisões e realizações, intimamente relacionados e interdependentes, quais sejam: a) o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo prescrito e regulamentado; b) o âmbito das práticas pautadas em modelos, materiais e guias: o currículo planejado

para professores e alunos; c) o das práticas organizativas: o currículo organizado no contexto de uma escola; d) o da reelaboração na prática e nas tarefas escolares: o currículo em ação; e) o das práticas de controle internas e externas: o currículo avaliado. Ele entende a prática pedagógica como prática social não só pela interação que se realiza entre professores e crianças, mas porque reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Isto porque não se circunscreve somente a atividade do professor e sim remete para outros âmbitos de ação, que incidem sobre a realidade escolar ampla e imediata.

Partindo destas reflexões, pode-se compreender a relação intensa que se estabelece entre os diferentes níveis que compõem as formações na realidade pesquisada: a composição do currículo sofre interferência das diretrizes nacionais, das políticas das secretarias, das mudanças de governo, bem como dos professores, quando modelam aquilo que está posto ou, como no caso da descentralização, quando definem quais conteúdos estão mais próximos das necessidades educativas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil trazem para o âmbito da discussão sobre a formação continuada de professores a idéia de um currículo apresentado aos professores que Sacristán (2000, p. 147) discute e problematiza:

> Como prescrição que o nível político administrativo determina, tendo impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regulando o campo de ação e tendo como conseqüência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores.

Este autor argumenta que o professor, em meio a sua rotina pedagógica, não encontra tempo para participar desta modelagem curricular. No entanto, tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na prática. Com isso, parece haver um direcionamento necessário, inicialmente, das diretrizes impostas pelo nível político administrativo; mas há uma possibilidade efetiva de expressão do contexto educativo pela modelagem dos professores.

A prática cotidiana está inserida em uma instituição escolar que tende a responder a uma série de necessidades de ordem social e cultural e isto faz com que o professor tenha que estar preparado para um trabalho complexo, que demanda os mais diversos conteúdos e atividades. Nesse sentido, não basta somente usar os referenciais como roteiro de estudo nos espaços de formação, mas convém dispor dos elementos do cotidiano para pensar um currículo mais condizente com a realidade de cada instituição, que expresse, além das necessidades, os saberes dos professores construídos dia-a-dia. Em que a "dependência do professor quanto a estes meios, autênticos planejadores da prática, reflete a autonomia profissional real que tem o professor num aspecto que, à primeira vista, é verdadeira competência profissional dos docentes" (SACRISTÁN, 2000, p. 151).

Sacristán (2000) considera que o currículo é modelado pelos professores, pois, ao transferir o currículo para prática, o professor traduz os conteúdos e contribui com seus próprios significados, numa influência recíproca, em que o currículo molda e é moldado na atividade pedagógica. Desta forma, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e as crianças[11], um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem das crianças. Reconhecer este papel de mediador tem conseqüências no momento de pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e de sua competência técnica.

Para Sacristán (2000), na formação isso só é possível quando existem canais de participação para que os professores possam intervir nos conteúdos formativos, mostrando seus saberes na discussão dos temas. Kramer (2005) argumenta que nas práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil, considerar os saberes dos professores implica promoção de sua autonomia e conquista da sua profissionalidade.

[11] Nesta citação optei por trocar a palavra *aluno* descrita pelo autor por *crianças* por achar mais condizente com ao contexto da educação infantil.

Segundo Kramer (1994, p. 24), políticas de formação continuada “precisam reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com elas atuam”. Porém, embora exista certa complexidade em um processo de formação, em que a adequação para toda uma Rede pareça utopia, é por meio dos professores que se iniciam as mudanças que se pretende implantar em conjunto com uma política educacional que responda às necessidades da instituição, dos profissionais, das crianças e do meio social em que vivem. E é partindo destes espaços, aliando a prática com a reflexão crítica, por meio do diálogo, da interação e da transformação, que há processos de formação que promovem a pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2005). Contudo, as questões aqui expostas demonstram por onde anda a formação continuada da Educação Infantil, trazendo reflexões sobre os caminhos que podem seguir daqui adiante, vislumbrando a instituição educativa como espaço privilegiado para esta formação.

No próximo capítulo, busco discutir a trajetória da formação na Creche Fermínio Francisco Vieira, como estratégia descentralizada, para compreender como estes espaços têm se constituído e de que maneira acontecem as construções dos saberes pelos professores.

4. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer (Alda Junqueira Marin).

Nesse capítulo discutirei a percepção dos professores da Educação Infantil Municipal sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior da instituição de Educação Infantil. A discussão aqui promovida tem como foco a formação continuada na instituição educativa como espaço privilegiado para a reflexão e para a construção dos saberes dos professores e sua relação com a prática pedagógica. Neste sentido, observei, na pesquisa de Andaló (1995, p. 188) sobre a formação continuada de professores na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, que os cursos que vinham sendo oferecidos mostravam-se, além de dispendiosos, ineficazes. "Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, [...] se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana". Segundo a autora, para ter um resultado efetivo, essas formações deveriam envolver os professores num questionamento sistemático e coletivo sobre a sua atuação. No entanto, essas reflexões, em geral, deixam de ser consideradas parte integrante do trabalho pedagógico, "não existindo formas institucionais de registrar e compartilhar a experiência vivida no dia-a-dia da escola". Tal espaço "freqüentemente reduz-se ao horário do 'cafezinho'" e a reuniões esporádicas, de caráter administrativo, desligadas da tarefa educativa" (ANDALÓ, 1995, p. 190-191).

Nesta direção, a pesquisa de Fernandes (2000) sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Florianópolis indica o movimento do professor, no processo de formação continuada, em conjugar teoria e prática em busca da práxis educativa. A finalidade formativa, nesse processo, torna-se discutir e refletir "o trabalho desenvolvido por eles junto às crianças e, simultaneamente, ir buscando os aportes teóricos que possam ajudar a ir desfazendo os nós, desafiando-os a se lançarem numa outra ação que responda a seus interesses e necessidades" (FERNANDES, 2000, p. 77).

Andaló (1995) e Fernandes (2000) analisam o processo de formação continuada proveniente de políticas elaboradas fora do contexto da escola, buscando, em grupos constituídos por diversos profissionais de instituições variadas, discutir temáticas afins. Entretanto, entendo que é por meio da formação continuada na instituição educativa que de fato pode-se discutir a construção por parte do conhecimento do professor e a relação que se estabelece com a prática educativa, já que a construção destes conhecimentos expressa as necessidades cotidianas. A construção de saberes e a relação entre teoria e prática não contemplam a lógica da linearidade e causalidade, porque envolvem processos complexos e diversos provenientes de muitas fontes (TARDIF, 2002). Nesse sentido, consideramos a prática pedagógica como prática social, não só pela interação entre professores e crianças, mas porque refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Essa prática não se circunscreve somente à atividade do professor e sim remete para outros âmbitos de ação que incidem sobre a realidade escolar imediata, tais como a relação com a família e a comunidade.

Como visto nos capítulos anteriores, nem sempre as políticas de formação continuada promovem de fato a melhoria da qualidade do trabalho do professor, por considerá-lo um mero executor que não detém qualquer autonomia, desconsiderando a complexidade dos processos formativos e do trabalho deste. Portanto, procuramos entender, nesta pesquisa, os processos formativos que acontecem nas instituições educativas, por considerar a possibilidade de envolvimento de todos os profissionais, a possibilidade efetiva de construção do conhecimento e a reflexão sobre a teoria e prática. Não podem ser desconsideradas as condições que as políticas de formação oferecem para tal processo.

Para alcançar o objetivo proposto, selecionei a Creche F. F. V. para entender de que forma ocorreram as formações descentralizadas, bem como a percepção de seus protagonistas sobre esse processo. Esta creche foi fundada no ano de 1993 e está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de Florianópolis. Em 2006, ela contava com 41 profissionais entre diretora, professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino e serviços gerais, atendendo crianças de 7 meses a 6 anos, preferencialmente do bairro e adjacências.

A seleção desta creche, conforme destacado no capítulo anterior, ocorreu devido ao fato dela ser a instituição que promoveu o maior número de formações descentralizadas durante os anos pesquisados. Desta forma, empreendi a pesquisa de campo por meio de entrevistas com cinco professoras, visando à percepção destas sobre o processo de formação descentralizada referente aos anos de 2002 a 2006. A seleção das professoras teve como critério o tempo de trabalho na unidade, tendo como referência os anos de 2002 a 2006. Procurei entrevistar pelo menos 01 professora de cada etapa de escolarização, buscando caracterizar seu perfil profissional, conforme o Anexo C. Com relação à identificação das professoras, decidi utilizar nomes fictícios. Optei por entrevistas semi-estruturadas com cada uma delas (o roteiro está no anexo D), sendo o registro feito por meio de gravador. O roteiro de perguntas procurou apreender a sua percepção com relação à formação na unidade, investigando a participação dos profissionais, a organização, os objetivos, os temas, os recursos utilizados, bem como a relação que estas estabeleciam com o cotidiano nos momentos de formação. Neste sentido, as entrevistas serviram de contraponto às informações obtidas na pesquisa documental e permitiram resgatar na memória das professoras, o que haviam aprendido até então, mostrando o grau de importância que este tipo de formação adquiriu no fazer pedagógico e na solução dos problemas encontrados.

A compreensão que se quer obter neste capítulo é a maneira como se constitui a formação continuada desenvolvida no interior da instituição de educação infantil, bem como a construção do conhecimento pelos professores neste espaço. Para tanto, apresento a seguir a formação continuada na Creche F. F. V., no período analisado, bem como os depoimentos das professoras sobre como se caracteriza este espaço formativo.

4.1 A formação continuada na Creche

Tendo por base a pesquisa documental realizada no Centro de Formação Continuada – CFC, busquei nos registros das formações os cursos empreendidos pela Creche F. F. V., procurando compreender de que maneira foi construída a formação continuada neste espaço educativo.

Com relação a esta creche, ela teve 21 registros de formações continuada descentralizadas, que foram realizadas nos anos 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006, conforme apresentado na tabela 3 do capítulo II. Tais formações aconteceram por meio de grupos de estudos no interior da instituição, com programação semanal durante o ano letivo. Os encontros eram feitos em 04 grupos de profissionais: 02 realizados no período matutinos e 02 no período vespertino. A duração era de 01 hora e contava com a presença do especialista responsável pela efetivação destes encontros. A sua coordenação, a partir de 2002, foi realizada pela Supervisora Escolar.

Com relação ao temas trabalhados, os conteúdos programáticos registrados foram bem variados, mostrando a multiplicidade de demandas que surgiam na creche. Nesta instituição, houve uma preocupação em discutir desde concepções teóricas relativas a conceitos como Homem e Sociedade, Criança e Infância, Educação e Educação Infantil, quanto os aspectos referentes à organização pedagógica, tais como Rotina, Avaliação, Organização do Espaço, Múltiplas Linguagens, Relações Interpessoais etc. Alguns cursos tiveram fases (I, II, III e IV) em que os mesmos temas foram discutidos mais de uma vez, mostrando aprofundamento e continuidade, especialmente nos dois primeiros anos (2002 e 2003).

A seguir, apresento o quadro com o registro dos cursos realizados durante os anos de 2002 a 2006, bem como suas temáticas.

Quadro 14 – Cursos de formação descentralizada da Creche F. F. V. no período de 2002 a 2006.

Cursos	Temáticas	Ano
• Grupo de Estudos – I, II, III e IV, total de 04 cursos: carga horária - 34 horas cada. • Oficinas Pedagógicas – 01 curso sem registro.	• Organização do espaço da creche; Rotina; Princípios Pedagógicos da Educação Infantil, Agressividade na Infância; e Os Direitos das crianças. • Sem registro de temáticas.	2002
• Grupo de Estudos – I, II, III e IV, total de 04 cursos: carga horária - 18 horas cada. • Formação descentralizada – 01 curso: carga horária - 25 horas.	• Histórias de infância; Concepção dialética do desenvolvimento infantil; o Registro; Concepção de Homem e de sociedade; Avaliação; Brincadeiras; Limites; Concepção de Infância e de criança; Proposta pedagógica da creche; Funções da educação infantil; Concepção de Educação e de Educação Infantil; e a história do nosso bairro (Córrego Grande). • Hortas; Rotinas e rótulos; Tempo do adulto e tempo da criança; Sexualidade Infantil; Gênero; AIDS; Reciclagem do lixo; Planejamento e registro; Múltiplas linguagens; Autonomia com limites; Afetividade e Agressividade; e Brinquedos e Brincadeiras.	2003
• Refletindo o dia-dia da Educação infantil - 01 curso: carga horária - 32 horas. • Individuo, saber e parceria – 01 curso: carga horária - 19 horas e 01 curso: carga horária - 14 horas. • Ação reflexão fazer e aprender – 01 curso: carga horária - 18 horas. • Vivenciando situações pedagógicas – 01 curso: carga horária - 18 horas.	• Meio ambiente; Organização do espaço; Formação de grupo e Projetos. • Individuo, saber e parceria, malhas do conhecimento; e o Espaço do desenho na educação infantil. • Organização dos espaços na educação infantil. • Organização dos espaços na educação infantil; Relações de grupos; Brincadeiras cantadas; Limites; e o Jogo e a Matemática na educação infantil.	2004
• Materiais didático-pedagógicos – 01 curso: carga horária - 20 horas. • Humanização e integração do espaço do refeitório – 01 curso: carga horária - 20 horas. • Discutindo o dia-dia da creche - 01 curso: carga horária - 20 horas. • Rotina – 01 curso: carga horária - 20 horas. • Contadores de Histórias – 01 curso: carga horária - 20 horas.	• Criatividade e intencionalidade na atividade profissional e oficina de materiais didático-pedagógicos. • Alegria no espaço de refeição e interação entre os grupos de crianças. • Concepções de sociedade, educação e infância; Limites e atividades livres; e Avaliação. • Rotina. • Conteúdos embutidos nas histórias infantis; Como contar bem histórias; e a escolha das histórias de acordo com a faixa etária.	2005
• Reconstruindo as Relações Interpessoais – 01 curso: carga horária - 08 horas.	• Relações Interpessoais; auto-estima; e construção dos processos grupais.	2006

Partindo destes dados iniciais, busquei, junto às professoras, compreender como de fato se deu o processo de formação continuada na instituição, e, para isto, entrevistei 05 professoras que estiveram na creche de 2002 a 2006. As entrevistadas eram mulheres com idade entre 37 a 50 anos, todas com graduação em Pedagogia e Pós-graduação. Dentre as pós-graduações, 03 cursaram Educação Infantil e Séries Iniciais, 01 Alfabetização e 01 Psicologia Escolar. Com relação ao tempo de trabalho na rede municipal, este variou de 07 a 20 anos, e o tempo de trabalho naquela creche de 02 a 06 anos. Com relação à faixa etária em que trabalhavam, procurei contemplar a atuação com crianças em diferentes momentos de desenvolvimento: 01 professora que atuava com bebês de 07 meses a 01 ano; 02 com crianças de 01 a 03 anos; 01 com crianças de 03 a 04 anos; e 01 com crianças de 05 a 06 anos.

A entrevista foi iniciada buscando conhecer a participação destas profissionais nas formações que aconteceram a partir de 2002, elucidando também como ocorreu a organização deste processo: seus objetivos, estratégias, temas e métodos. Constatou-se que houve a participação intensa de todas as entrevistadas nas formações a cada ano e um projeto coletivo que envolveu todos os profissionais da instituição. Percebe-se que, mesmo estando em sala, estas professoras encontraram uma forma de constituir grupos que se revezam para sua formação, ficando sob cargo da direção a organização dos horários, conforme evidenciam os depoimentos:

> [...] Todo ano a gente faz. Dividimos em grupo e uma vez por semana a gente se reúne das oito às nove. É uma hora mais ou menos pra gente estudar (Professora Solange) [...]
> [...] Todos os grupos de estudos que tiveram e foram organizados por sala, eu estive participando. Então a gente fez projetos. Acho que foi bem válido. Discutia os problemas que tinham não só na minha sala, mas em todo o grupo, na creche (Professora Renata) [...]
> [...] Na realidade, geralmente é a direção que organiza estes grupos de estudo, até porque ela tem que estar organizando esta questão de horários: quem sai e quem fica com as crianças. Não dá de formar os grupos à vontade, porque tem que ter este critério de organização (Professora Rosa) [...]

A participação dos grupos foi fruto de um processo longo na instituição. Os relatos demonstram diferentes reações no início da formação. Inicialmente, a participação se dava pelo interesse no certificado e pela vontade de sair de sala de aula; com o passar do tempo, as atuações da supervisora e da direção foram significativas para estimular e motivar as professoras a participarem da formação. O conhecimento

teórico destas profissionais e sua contribuição com os debates foram aspectos destacados pelas professoras:

> [...] Acho que a gente entrou no começo com intuito de sair da sala, porque a gente nunca teve nas outras unidades. Era bem matação. Não tinha uma supervisora, alguém para coordenar o trabalho... Com a supervisora, ela tinha este projeto de formação na unidade, até mesmo para a gente ganhar certificado, e no início eu percebi que o pessoal estava no intuito de ganhar o certificado... Depois, teve que ter quatro horários porque todo mundo queria participar e a supervisora mudou esta intenção (Professora Débora) [...]
> [...] Os primeiros anos foram mais interessantes, porque a direção participava ativamente e eram pessoas que tinham conteúdo teórico da educação Infantil. E estes grupos de estudos, eles realmente aconteciam, existiam debates, existiam estudos mesmos, traziam textos, debatiam. A gente se sentia muito mais estimulada para estes grupos de estudo (Professora Sueli)[...]

Nos últimos dois anos do período estudado (2005 e 2006) ocorreram mudanças na direção da escola. Com a mudança da gestão da prefeitura municipal, houve a saída da supervisora e da diretora e dificuldades financeiras para a contratação de formadores. Algumas profissionais lamentaram a mudança nos depoimentos, justificando que existia uma organização do trabalho formativo, por meio da sistematização dos estudos, e que isso foi perdido:

> [...] Em dois anos aqui nós tivemos pouca coisa em termos de formação, até porque a questão financeira acaba comprometendo bastante porque quando não tem dinheiro é mais complicado. Mas nestes últimos dois anos o que nós tivemos foi a formação nos nossos grupos de estudo que, no ano passado, tivemos e este ano acabou se perdendo (Professora Rosa) [...]
> [...] Eu tenho que ressaltar que na época da direção anterior tinha uma supervisora na creche e a diretora coordenava uns grupos e a supervisora coordenava outros. Então existia o caderno de cada grupo. Existia uma sistematização, tinha toda uma organização de estudos. A gente relatava, era muito bom! Quando a atual Diretora entrou a gente ficou sem supervisora e a direção não deu conta. E não tem como dar conta das questões de administração, de supervisão e tudo mais (Professora Sueli) [...]

Pode-se dizer que as mudanças decorrentes da gestão interferiram na rotina da creche e levaram à dissolução do trabalho coletivo, comprometendo o espaço de formação continuada que vinha sendo constituído desde 2002. A instituição não contava mais com a supervisora pedagógica e a direção que assumiu não conseguiu transpor o papel administrativo. Além dos estudos feitos pelo próprio grupo nas reuniões pedagógicas, eram convidados outros profissionais para ajudar na discussão das temáticas. Isto foi avaliado positivamente pelas entrevistadas, pois a presença de

consultores no espaço da creche poderia gerar alterações na dinâmica institucional preexistente.

> [...] As reuniões pedagógicas não têm sido reuniões pedagógicas, elas têm sido simplesmente algumas informações administrativas. Cada um faz seu horário, vai embora. Não há uma cobrança de quem não vem [...] Então, assim, aqueles grupos que existiam nas reuniões pedagógicas, que nós estudávamos, sempre tinham um texto, sempre se trazia alguém de fora. Enfim, parte pedagógica mesmo. Este ano, cada uma tem a sua prática isolada na sua sala de aula (Professora Sueli) [...]

Esta análise inicial do processo de formação continuada permite perceber elementos importantes de discussão sobre como se compõem os espaços formativos nas instituições. Inicialmente nota-se que a noção de processo é um fator relevante nessa constituição, uma vez que é preciso um movimento intenso do coletivo para instituir a coesão do grupo e ir qualificando o processo. Como indica Andaló (1995, p. 195), em uma formação continuada na instituição educativa,

> provavelmente de início, esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e continente às queixas e lamentações dos componentes do seu trabalho e da sua vida. [...] Gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente".

Isso reflete o movimento vivido pelos professores da creche, que, de início, resistiram à proposta e, com tempo, tiveram que aumentar o número dos grupos pelo interesse coletivo. Neste sentido, como discute Andaló (1995, p. 188), buscaram "organizar seu [...] trabalho dentro das condições materiais que a escola oferece". E nesse processo o papel da supervisora pedagógica mostrou-se fundamental para a motivação, o que leva a considerar que existe a necessidade de um profissional com competência para coordenar o processo de formação continuada. Christov (2004a) e Bruno (2004) argumentam que a função essencial do coordenador pedagógico é a educação continuada, garantindo que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos, colocando os professores em contato com diferentes autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas. Para Andaló (1995, p. 193), "seria necessário que estes coordenadores fossem capazes de fazer uma leitura dinâmica do grupo em

formação, pois emergiram ansiedades e defesas ante as mudanças que este processo fatalmente desencadeará".

Nesta direção, Kramer (1994, p. 27) afirma que "uma política de formação precisa englobar a circulação do conhecimento disponível e estimular a produção". No entanto, esta produção precisa ser questionada para buscar "alternativas que dêem conta de capturar a linguagem, a riqueza, a multiplicidade e o vigor do próprio real". E isso requer um trabalho que tenha continuidade de processo, buscando avaliar cada etapa para qualificar tanto a prática quanto os espaços de formação. Com isso, observa-se que a mudança de gestão prejudicou o direcionamento deste processo pela falta de um coordenador competente e efetivo, o que pode supor que as reflexões sobre a prática tenham ficado no âmbito individual, isoladas nas salas de aula.

Partindo desta caracterização inicial do processo de formação continuada realizada na Creche F. F. V., busquei nas entrevistas compreender que objetivos eram lançados para o direcionamento das temáticas de formação, como estas se definiam, quais os critérios de escolha e quais temas eram recorrentes, conforme será visto nos itens a seguir.

4.1.1 As temáticas da Formação Continuada

Os temas de formação, bem como sua escolha e objetivos, também foram alvo da entrevista realizada com as professoras, pois, segundo Kramer (1994), um aspecto importante dentro de um processo de formação diz respeito ao reconhecimento necessário das multiplas opções teóricas e alternativas práticas possíveis para assegurar a qualidade do trabalho educativo.

Ao indagar as professoras, busquei saber inicialmente como se definiam os objetivos para a formação. Vi que no Projeto Político Pedagógico – P.P.P da Creche havia uma definição que salientava como deveria ocorrer este processo: "Nestes encontros são abordados temas para a construção do nosso Projeto Político Pedagógico; socializando nossas práticas, discutindo temas de interesse do grupo e outros que venham surgir" (FLORIANÓPOLIS, 2004d, p. 18).

Compreendo, então, que havia implícita uma relação direta da formação com a proposta pedagógica da creche, o que pode ser entendido como um movimento de construção coletiva e um processo importante para o desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (1995, p. 28), o "desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos". Entende-se com isso, que a formação continuada, concebida como protagonista das transformações neste espaço educativo, precisa interagir constantemente com as mudanças dos processos pedagógicos, quando o projeto da escola precisa expressar as necessidades do contexto ao qual está inserido.

Desta forma, procurei compreender, pelos relatos das professoras, se de fato existiam objetivos comuns para as formações e de que maneira eram traçados. Ou seja, se havia uma continuidade da ação formadora e um crescimento a partir de metas traçadas coletivamente ou se pretendiam somente resolver os problemas emergenciais do cotidiano. Vimos então que o objetivo geral partia do Projeto Político Pedagógico da creche e que era avaliado pelo menos 01 vez por ano. Nos grupos de formação surgiam os projetos específicos, partindo da necessidade do cotidiano, sendo que cada projeto tinha objetivo específico a alcançar. Portanto, procurava-se manter um entrelaçamento entre o P.P.P da creche, os objetivos da formação e os projetos pedagógicos do cotidiano, conforme indicam os depoimentos das professoras:

> [...] A gente trabalha em cima do objetivo geral e específico do projeto que a gente faz. Este ano foram divididos em três projeto. Dois grupos ficaram com o espaço físico, dois grupos ficaram com o meio ambiente e dois grupos ficaram com outros eventos e coisas culturais (Professora Solange) [...]
> [...] Era tudo no coletivo. Tinha um objetivo geral que era da formação em si, porque que eu quero estudar e para que eu quero. Aí tinha aquele objetivo geral, para a gente se especializar, para aprender. E, depois, a cada texto, a cada tema que tu escolhias, tinha o objetivo específico para ti alcançar naquele momento (Professora Débora) [...]
> [...] Na verdade, todo o início de ano a gente trabalha uns dias sem as crianças e discute os nós críticos e discute também o PPP [...] Ali a gente discute e são tirados os objetivos e sempre é revisto o PPP. Às vezes tem alguma emenda que se acha necessária; às vezes a gente muda alguma coisa [...] Estamos sempre revendo e fazemos isto duas vezes no ano (Professora Renata) [...]

[...] Todo começo de ano nós fizemos o nosso PPP e o nosso PES, e ele tinha que ser avaliado a cada momento, a cada semestre [...] Partindo disto, eram tiradas também sugestões para que a gente tivesse os temas. Então a gente vai dar conta do que? Relação família-creche-comunidade? Então qual é o nosso objetivo? Como é que a gente vai fazer isto? A gente vai fazer formação? E tudo isto era feito nos grupos de estudo (Professora Sueli) [...]
[...] Como é o meu segundo ano na unidade, o primeiro ano foi atípico porque eu cheguei e estava tudo encaminhado e eu estava de licença gestação [...] O que eu posso dizer é como eu vivenciei isto neste ano. Então, na verdade, o objetivo foi traçado nesta reunião para este ano (Professora Rosa) [...]

Neste sentido, há uma certa coerência nas falas de quase todas as professoras no que diz respeito aos objetivos da formação. As necessidades do cotidiano forneciam elementos para a revisão do Projeto Político Pedagógico a cada ano. Isto demonstra a existência de um processo de qualificação da prática pedagógica à medida que se avalia ano a ano e se busca, no espaço de formação, os conhecimentos necessários às mudanças, tendo como referência um objetivo coletivo pautado na proposta pedagógica.

Além dos objetivos, procurei saber também os critérios para a escolha dos temas da formação, à medida que cada professora tem sua demanda específica e a creche um projeto pedagógico em implementação. Entendo que houve uma relação intensa entre os problemas vividos, os estudos empreendidos e uma valorização do coletivo. Esta valorização diz respeito às discussões em grupo sobre os temas que seriam estudados, em que as demandas individuais tornam-se coletivas pela vivência na formação, mostrando que havia um movimento de interlocução entre as experiências cotidianas e os processos formativos. Entretanto, contraditoriamente aos relatos anteriores, observei nos depoimentos que muitas vezes a dimensão dos problemas da prática se sobressaem para definir os temas de formação e que, em algumas situações, as professoras não fazem qualquer relação com o P.P.P. Os relatos demonstram, ainda, que o papel da supervisora como mediadora deste processo torna-se fundamental na organização da formação e na socialização do grupo.

[...] O nosso grupo a princípio, a gente senta pra discutir o que a gente vai estudar naquele momento. Se tem algum tema que está nos afligindo, se a gente tá com algum problema dentro da sala que a gente precisa estudar, se tem algo que está nos incomodado porque tem alguma coisa que não está andando legal na creche. Então a gente faz a primeira avaliação. Depois a gente entra no tema e quando esgota aquele tema a gente tenta procurar outro tema (Professora Solange) [...]

[...] A supervisora sentava com a gente naquele momento e dizia: “Esse grupo aqui, o que o grupo está precisando? Era um grupo de no máximo 05 pessoas entre professores e auxiliares, onde se pautava vários assuntos e dali escolhia um para aquele semestre, ou por bimestre, dependendo do grau de dificuldade das pessoas que faziam parte do grupo” [...] Então a gente escolhia por consenso e dizia: “Vamos estudar primeiro o teu tema, é mais interessante, depois o outro.” Assim a gente conseguia conciliar todos os temas que aquele grupo queria (Professora Débora) [...]
[...] O interesse era coletivo. A gente sempre conversava nas nossas reuniões pedagógicas sobre o problema de uma ou outra sala, o que estava aparecendo mais e por ali a gente escolhia o tema. O interesse foi de todo o grupo. A gente não viu de uma ou a outra sala; os projetos vieram ao encontro dos interesses das turmas (Professora Renata) [...]
[...] Nós decidimos em reunião pedagógica. Organizaram-se os grupos de estudo [...]. Então nós levantamos alguns temas e fizemos uma votação (Professora Rosa) [...]
[...] Era no coletivo. Se listavam temas e o tema mais escolhido a gente conversava (Professora Sueli) [...]

Isso leva a considerar dois momentos distintos: um em que se busca firmar a proposta pedagógica coletiva e outro em que se pretende resolver os problemas cotidianos. No entanto, embora nos relatos apareçam como distintos um do outro, consideramos que há um movimento entre o coletivo e o individual, à medida que na escolha dos temas, estes surgiam das necessidades individuais, mas na definição vinha do consenso, buscando ao final passar por todos os temas elencados. Constata-se, com isso, que havia um esforço coletivo por parte das professoras, assim como de valorização daquilo que compunha o grupo, sejam suas dificuldades ou boas propostas para discutir e empreender.

Os temas que mais apareceram na formação foram diversos, pois, como havia grupos distintos, os temas elencados por umas nem sempre eram os mesmos elencados por outras. De maneira geral apareceram: Agressividade, Espaço Físico, Alfabetização, a Horta, o Parque, Organização das salas, Organização do Refeitório, a Mordida, a Sexualidade, Desenvolvimento infantil, Meio Ambiente, Artes e oficinas, Projetos, Avaliação, Relação Interpessoal e Planejamento, como demonstram os depoimentos.

[...] A agressividade é uma coisa que aparece bastante. O espaço físico a gente trabalha o ano todo [...] A gente já trabalhou a alfabetização (Professora Solange) [...]
[...] Como no geral todos os grupos aceitaram sobre o espaço físico, um grupo ficou com a horta, outro grupo ficou com o parque, outro grupo ficou com a organização das salas e o outro, com a organização do refeitório [...] E outros com a mordida, a sexualidade, o desenvolvimento infantil (Professora Débora) [...]

> [...] O meio ambiente é uma coisa que está sempre aparecendo. O trabalho com artes, oficinas [...] Sexualidade a gente sempre traz uma profissional para falar sobre o tema (Professora Renata) [...]
> [...] O que eu observo é que aparecem muito os projetos, avaliação, relação interpessoal, o planejamento (Professora Rosa) [...]
> [...] A questão da agressividade, a questão da mordida, a questão da sexualidade também aparecia, a questão do refeitório, a organização dos espaços da sala, a organização dos espaços do parque (Professora Sueli) [...]

Todos os temas elencados refletem o que destacou-se nos registros dos cursos, elencados anteriormente no quadro 14, mostrando que de fato os conteúdos trabalhados estão presentes ainda na memória das professoras, mesmo com o passar dos anos. A diversidade de temas demonstra o quanto tem sido rica a formação descentralizada, em que efetivamente são trabalhadas as questões do cotidiano: desde a organização pedagógica e relações institucionais, até concepções e fundamentos da educação. Dentre os temas citados, a Sexualidade chama a atenção, pelo relato da Professora Sueli:

> [...] a sexualidade está ligada diretamente com a sexualidade de cada profissional e não é um tema que as pessoas abordam com tanta desenvoltura [...].

Além disso, em uma faixa etária em que as crianças estão se descobrindo, conhecendo seu corpo, é muito freqüente a curiosidade com relação a este tema, exigindo do professor lidar com suas próprias limitações. E isto tem relação com a análise que foi empreendida no capítulo III, onde a Sexualidade aparece como o tema mais recorrente nos últimos 10 anos de formação descentralizada na educação infantil.

Além destes temas, indaguei sobre outros conteúdos que apareciam nos registros dos cursos, conforme quadro 14. Para tanto, averiguei se temas como gênero, raça, violência e sexualidade são discutidos na formação e se o professor se depara com situações que envolvam tais conteúdos no cotidiano da Educação Infantil. Este questionameno trouxe, além da confirmação da hipótese inicial, outros temas que se associavam a tais conteúdos, como Agressividade, Autonomia, Socialização, Desfralde,

a Linguagem e o Vocabulário, mostrando que as necessidades com relação a estes conteúdos foram surgindo em função da faixa etária com que se trabalha.

> [...] Sim, já teve anos que gente trabalhou sobre a sexualidade. A gente pegou um texto bom [...] Então nós discutimos na formação [...] O que tá ao meu alcance, que eu acho que eu consigo resolver com segurança, eu faço. Mas quando eu acho que não, ou eu sento com diretora, ou se a gente está no grupo de formação eu coloco para o grupo de formação (Professora Solange) [...]
> [...] A gente tem mais sobre a sexualidade e a violência que a gente trabalha aqui é mais a agressividade entre as crianças. Então a gente mostra que conhecer o outro não é mordida. Então aqui agressividade é mais nesse sentido. Nós não temos crianças que batem por bater, elas batem porque elas querem o brinquedo de outra criança. É tudo própria da faixa etária delas mesmo (Professora Débora) [...]
> [...] Agressividade sim. Gênero e raça a gente não discutiu... Trabalho com dois anos a três, então quando eles chegam pra mim eles estão com um ano e oito meses, estão desfraldando e a gente trabalha mais autonomia, a socialização, o desfralde mesmo em si, a linguagem, o vocabulário, essas coisas assim (Professora Renata) [...]
> [...] Aparece muito pouco. Aparece nas questões cotidianas com certeza, mas nós não temos estes temas discutidos nestes últimos dois anos (Professora Rosa) [...]
> [...] Provavelmente deve ter aparecido (Professora Sueli) [...]

Pelo depoimento de uma professora nota-se que alguns temas são vistos como problemas a serem resolvidos e não como elementos constituidores da subjetividade das crianças, decorrentes das relações familiares ou do contexto social mais amplo, estando para além de uma etapa do desenvolvimento, conforme demonstra o relato que se segue.

> [...] Em termos de raça e discriminação, a gente não vê ainda [...] Já aconteceu de não querer chegar perto porque está sujo, está fedendo [...] Algumas crianças não tomam banho e cheiram mal. Mas é trabalhado de forma normal, se sugere [...] Vamos todo mundo tomar um banho. Todo mundo para aquela criança também tomar um banho, para não dizer vamos dar um banho nela (Professora Débora) [...]

Com isso, visualiza-se que as temáticas da formação nesta creche buscaram articular as situações cotidianas e o projeto pedagógico, no movimento entre os interesses individuais das professoras e a socialização coletiva do conhecimento. Isso demonstra a ampla participação dos professores, sendo autores na formação, diferente das formações centralizadas, como apontado no capítulo II, em que os profissionais recebem da Secretaria pacotes formativos prontos, como aponta Kramer (1994), expressando monólogos ao invés de diálogos.

Com relação aos temas trabalhados, a diversidade demonstra o quanto tem sido rica a formação descentralizada, por proporcionar efetivamente discussões sobre as questões do cotidiano, sendo trabalhados temas sobre a organização pedagógica,

relações institucionais, concepções e fundamentos da educação. Com relação ao tema Sexualidade, entende-o como um conteúdo que os professores têm necessidade de discutir e buscar novos significados para uma atuação mais condizente com as situações vividas, indicando que este tema implica entendimento da sua própria sexualidade.

Estas questões incitam a refletir sobre como se articula o currículo desta formação, mostrando que o processo formativo na unidade propiciou o estudo de diversos temas, buscando sempre uma articulação com as situações da prática pedagógica. Porém, vê-se pelos relatos que o processo formativo compõe-se de movimentos contraditórios, onde o professor, em alguns temas, avança no entendimento e demonstra certa habilidade e, em outros, parece lidar no âmbito do senso comum. Nesta direção, entendo que há uma necessidade de aprofundamento de alguns temas a partir de discussões teóricas apropriadas, pautadas na reflexão crítica. Segundo Kramer (1994, p. 26 - 27), uma prática efetiva aliada à constante reflexão crítica deve compor seu currículo sobre 03 pólos de sustentação:

> a) Conhecimentos científicos, tanto básicos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, história, antropologia, estudos da linguagem, etc.);
> b) Processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio profissional;
> c) Valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza.

Desta maneira, visualizei o espaço de formação como possibilidade de articular as singularidades cotidianas com a totalidade da vida social e política, isto porque os professores, ao conquistarem a possibilidade de construir sua própria formação, ampliam seus olhares à medida que refletem criticamente, conquistando a melhoria na qualidade de suas práticas. Tal espaço permite também que se discutam temas diversos com objetivos comuns entre os professores. Neste sentido, Kramer (1994, p. 26) salienta que a “pluralidade não significa ecletismo; democracia supõe diversidade, mas exige também unidade de objetivos para que a qualidade das ações seja conquistada por todos”.

Tais reflexões levam a querer compreender como o professor tem articulado a teoria com a prática, à medida que o conhecimento só tem sentido na ação quando construído pelos professores, questão esta a ser pontuada a seguir.

4.1.2 Da construção de saberes dos professores à prática pedagógica

Outro elemento importante em um processo de formação continuada diz respeito à relação teoria e prática, sendo esta relação também meu objeto de investigação, quando busco entender de que maneira os professores lidam com o conteúdo aprendido e que tradução fazem deste para a prática pedagógica. Entendo que este tipo de formação merece privilegiar a relação teoria e prática como indissociáveis nos processos formativos, já que nessa relação o professor reconstrói a teoria, que, por sua vez, reinventa a prática. No entanto, são necessárias condições para que esse processo se realize. Segundo Micarello (2005, p. 148), "cabe considerar as condições em que se dá a formação 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". E, ainda, como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzimos nestes espaços e partilhados entre os diversos profissionais.

Para tanto, busquei nas entrevistas compreender de que maneira o conhecimento é aprendido pelas professoras, o que fazem com este conteúdo e que duração tem este aprendizado no dia-dia. Na sua maioria, as respostas afirmaram que o conhecimento é sempre posto em prática logo que se tem um aprendizado. Neste sentido, evidenciou-se que o conteúdo aprendido só se efetiva na prática, mas a mudança de comportamento não é muito fácil quando se tem a mesma rotina há muito tempo. Contudo, algumas professoras demonstram que estão sempre buscando soluções a partir dos estudos na formação continuada, e resgatam o conhecimento à medida que as situações vão surgindo. Outro relato salienta que a idéia de registrar aquilo que se aprende seria uma alternativa para que o conhecimento seja socializado entre todos.

Observa-se, no depoimento de uma professora, que, muitas vezes, o conteúdo aprendido na formação não é usado imediatamente. Mas quando surge um problema este é retomado, auxiliando na reflexão da situação.

> [...] Isto é uma coisa bem complicada de responder, porque se o problema está existindo tu aplica se não você guarda o conhecimento para ti. Já aconteceu de resgatar textos e uma vez eu estudei sobre agressividade que eu não tinha problema nenhum, mas no outro ano eu peguei duas crianças com agressividade, que eu fui resgatar textos do outro ano e me ajudou bastante (Professora Sueli) [...]

A expressão “aplicar” leva a considerar a possibilidade do discurso da professora conceber uma relação linear entre conhecimento e prática, em que a idéia da aplicação do conhecimento remete muito mais ao nível da técnica do que no nível de um conhecimento que pode ser modelado pelo professor. Esta idéia está presente no tipo de formação tradicional que subsiste no discurso da professora, embora se perceba que ela age com autonomia e crítica na relação com o conhecimento apreendido.

A idéia da mudança é outro ponto assinalado como uma dificuldade pelas professoras. Ou seja, não é fácil “colocar o conhecimento em prática” quando se tem uma rotina de anos, o que demonstra que comportamentos automatizados são difíceis de serem mudados. Embora haja dificuldade em superar a rotina, a mudança acontece a partir da reflexão do professor sobre sua atuação na prática. Isto faz perceber a complexidade no processo de formação: ao mesmo tempo em que o fazer do professor provoca reflexões frente à teoria, sua rotina dificulta as transformações desta prática.

> [...] Quando a gente escolhe o tema é porque a gente está com alguma dificuldade em sala ou quer mudar alguma coisa no ambiente na unidade. O ambiente é mudado no momento que se começa a estudar. Eu acho que gente muda sim com estas formações [...] Pensa como tu faz, pensa como tu fazia e assim vai mudando. Só que, como eu te disse, é um vício. Tu tem aquela forma de agir, então tu aprendeste agora, vou mudar, vou mudar [...] Se não der um estalo, tu começa fazer como fazia de novo e daí tem que estar lá estudando novamente (Professora Débora) [...]

Em outro relato, vê-se novamente que as professoras consideram que os conteúdos são aprendidos a partir da prática, sendo a relação com a criança o que possibilita o aprendizado. Segundo as entrevistadas, a construção do conhecimento, quando pautado na experiência, permanece para a vida toda. No depoimento a seguir é dada maior ênfase ao aprendizado pela prática.

> [...] Na verdade, os conteúdos a gente aprende no dia-a-dia. Aprende muito com as crianças também. Aplicamos conforme a necessidade e esses conteúdos são para a vida toda. Não é só pra hoje, é para vida toda na nossa ação pedagógica (Professora Renata) [...]

Por outro lado, outra professora evidencia a importância da continuidade entre o que se estuda e as mudanças efetivas da prática, em que documentar e socializar são aspectos importantes na construção do conhecimento. No relato acima, nota-se que há

uma noção da experimentação do conhecimento que se estuda na formação e que as mudanças partem da construção individual e coletiva. Esse processo, na opinião da entrevistada, deve ser contínuo e fazer parte do dia-a-dia da creche. A idéia do professor como construtor do conhecimento é um aspecto que se destaca neste discurso, ao mesmo tempo expressa que isso exige estudo e um grande esforço por parte do professor para que se realize cotidianamente.

> Quando nós organizamos os grupos de estudo no primeiro semestre, nós sugerimos que cada grupo coordenasse uma Parada Pedagógica, que trouxessem temáticas de estudo [...] O que eu vejo é que a gente acaba não trazendo isto para o dia-a-dia. Até nós propusemos de fazer alguns projetos naquela parada pedagógica que nós coordenamos sobre o que se havia discutido [...] Eu acho que isto tem que estar latente. Estas coisas que são discutidas, elas têm que estar aparecendo no dia-a-dia de alguma forma. Estar trazendo pequenos textos, pequenas leituras, alguns recortes, coisas que tu construíste nas paradas pedagógicas ou nos grupos de estudos. A única coisa é que a gente não tem o hábito de documentar, de divulgar, de socializar, de organizar o que a gente faz. Construir textos, enfim, tornar este trabalho público. Isto ajudaria em dois sentidos: tornaria o conhecimento público e mostraria para as famílias o que é o nosso trabalho (Professora Rosa) [...]

Outros relatos demonstram que os grupos estudam temáticas diferentes e, com isso, utilizam-se do repasse de informações para socializar o que foi discutido com os colegas. Por um lado, essa é uma estratégia que pode repercutir na troca e na interlocução do grupo; por outro, apresenta limites, pois, entende-se que o repasse da informação nem sempre gera conhecimento para aqueles que não estudaram profundamente o tema e experimentaram em suas ações.

> [...] Eu particularmente procuro colocar em prática as coisas discutidas nos grupos e, quando aconteciam, nem todos os grupos estavam discutindo os mesmos temas, mas era colocado para os outros grupos. Uma coisa é você ter a sua prática estagnada e outra coisa é ter entendimento do conteúdo. E é lógico que gente tenta melhorar e aí você vai para a sua sala de aula. Às vezes você consegue, às vezes você acaba se perdendo, acaba novamente estagnando porque tem coisas que não depende só da sua prática em sala de aula. Tem coisas que dependem de outros setores da creche, dependem de outras pessoas (Professora Sueli) [...]

No movimento de mudança da prática, a professora Sueli demonstra que outros fatores impedem que isso aconteça, não sendo só do professor a responsabilidade para a efetivação da prática pedagógica. Neste sentido, as professoras relatam sobre a importância das trocas entre os profissionais como possibilidade de resolver os problemas e salientam que função de um coordenador pedagógico é fundamental para ajudar na construção do conhecimento e sua expressão na prática pedagógica.

Na minha experiência, o que eu tento fazer é tá buscando até em discussões ou conversas paralelas, trocas de experiência em alguns momentos, momentos de parque, momentos de café, momentos que não são específicos para isto. A gente acaba usando para isto, trocando algumas idéias. Às vezes, quando a coisa é mais importante, a gente procura ou o diretor ou o supervisor, que é outra lacuna nossa. Neste momento, nem supervisão nós temos. Estamos dois anos sem supervisor. Enfim, é desta forma que a gente procura administrar. Ou buscando literaturas que nos ajude a dar conta, é isto que eu procuro fazer. (Professora Rosa)
Os temas discutidos, mas faltam profissionais para estar mediando. Por isso que é importante o supervisor para ter relação com a questão teórica mesmo porque o achismo todo mundo faz o tempo inteiro (Professora Sueli).

A relação entre teoria e prática aparece nos depoimentos, muitas vezes com a sobreposição de uma em relação a outra. Segundo Freitas (2001 apud Micarello, 2005, p. 152), "a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador". Nesta linha, o autor destaca que,

> A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja "aplicado" nestes espaços (MICARELLO, 2005, p. 152 – 153).

Essa idéia ajuda a refletir sobre a dificuldade de mudança da prática exposta pelas professoras, tendo como justificativa a rotina já instaurada, o que leva a considerar a importância do estudo contínuo e do aprofundamento dos conhecimentos. Nas palavras de Micarello (2005, p. 144), isso implica afirmar que "o "poder transformador" da teoria está diretamente ligado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática". Portanto, "é preciso questionar a teoria, as condições e o locus de sua produção". Com base nestas idéias, é possível fazer a crítica sobre a qualidade dos espaços formativos promovidos pelas políticas educacionais, que não levam em conta o processo de aprendizagem do professor, sendo percebidos, muitas vezes, somente como repetidores de autores e teorias. Tais processos formativos não proporcionam que o professor seja o construtor de seu próprio saber, ousando elaborar suas questões e afirmações. Para isto, "é importante sabermos que a teoria e prática andam juntas, mesmo que não tenhamos muito clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática" (CHRISTOV (2004b, p. 32). Para Christov, toda ação humana é marcada por

uma intenção, consciente ou inconciente, onde sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações:

> Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas (CHRISTOV, 2004b, p. 32).

Nesta direção, quando indaguei às professoras sobre sua concepção de criança e infância, encontrei em alguns discursos a falta de aprofundamento teórico sobre estas questões. Por meio das narrativas, percebi que algumas professoras vêem a infância como socialização entre o adulto e a criança, tendo o professor o papel de mediar esta relação, ao mesmo tempo em que aprende com a criança, buscando satisfazer suas necessidades pelo educar e o cuidar. Destacam que, nas experiências diárias, preocupam-se em ampliar a infância por meio de atividades que estimulem o imaginário, a brincadeira e o lúdico.

> [...] Infância é uma necessidade que eu tenho dentro de mim de viver com a criança, brincar com a criança, estar com ela. Então, é uma relação de um ajudar o outro. De eles trazerem conhecimento para mim e eu trazer conhecimento para eles. E em cima do conhecimento que eles trazem e as coisas que eu tenho conhecimento a gente junta para aprender, para crescer junto (Professora Solange) [...]
> [...] Infância é aquilo que eu sinto que eu faço a melhor definição entre cuidar e educar. São as necessidades que vão aparecendo e a gente estudando e conscientizando para aquilo que realmente é necessário. Porque a gente aprende com elas e no dia-a-dia a gente vai se aprimorando. Não é porque eu tenho uma formação e está acabado. (Professora Renata).
> [...] Penso que neste dia-a-dia com a criança a minha maior preocupação é ampliar esta infância é trazer para as crianças situações no dia-a-dia que possa tornar esta infância maior, mais relações, a questão do lúdico, do imaginário, da brincadeira. (Professora Rosa).

Outra professora concebe a infância como a fase em que a criança está vivendo, sendo a criança vista como sensível, frágil, alguém que tem que ser cuidado, educado e protegido.

> [...] Infância e criança parecem até duas coisas iguais. Eu acho que criança é aquele ser mesmo, sensível que está ali na tua frente pra ti tentar educar. Infância não, infância é a fase que ela está vivendo. A infância tu precisas conhecer as fases de cada infância. Infância é fase da criança e criança é aquele ser delicado e sensível que tu tem que estar cuidando, protegendo (Professora Débora) [...]

Em outro depoimento, nota-se então a questão da infância como um direito das crianças, um direito que ainda não é respeitado pelos adultos, cabendo ao professor propiciar momentos mais alegres e felizes para elas através do cuidado, da atenção e do carinho.

> [...] São crianças pequenas que a gente deveria respeitar tão mais, tem tantos direitos no papel, direito a brincar, direito a alimentação [...] Criança e infância seriam o momento de ser livre, de poder explorar, de poder brincar, de poder deixar livre a sua criatividade. Eu acho que nós profissionais deveríamos propiciar momentos mais alegres e felizes para eles. São pessoas que estão aí no mundo precisando ser cuidadas, alimentadas. Precisam de atenção, de carinho (Professora Sueli) [...]

Ao analisar as narrativas acima, pode-se perceber que estão presentes na creche diversas maneiras de conceber termos como infância e criança. É interessante notar que professoras inseridas em um mesmo espaço educativo e em meio ao mesmo contexto social concebem estas categorias de maneiras tão dispares. Quando foram apresentadas as temáticas estudadas na formação continuada, destacamos que a infância e a criança foram discutidas em diversos encontros, conforme o quadro 14, o que levou a supor que poderia haver um entendimento comum entre as professoras sobre estas categorias. No entanto, pelos depoimentos, vimos que criança ainda é vista como ingênua, frágil, e o cuidado parece ser o papel principal do professor de Educação Infantil. Por outro lado, muitas professoras buscam estabelecer uma relação de troca com as crianças, vendo-as como construtoras também das aprendizagens por meio daquilo que constitui a cultura infantil, como o lúdico, a brincadeira e o imaginário. E, por fim, percebe-se o entendimento de que a criança tem direitos a serem respeitados e que muitas vezes o espaço educativo, através de seus professores, não conseguem cumprir.

Percebe-se que as categorias Criança e Infância merecem uma dedicação ampla nos processos formativos, porque ainda estamos longe de conceber uma escola em que a criança possa brincar, aprender e fazer amigos, expressar sua cultura, seus sentido, seus valores, seus direitos, e, ao mesmo tempo, que possa ter o afeto e cuidado como propulsores de seu desenvolvimento.

Embora haja implicações mais amplas que interferem neste movimento de uma instituição educativa como espaço da infância, entendo que é no espaço das formações

que boa parte deste trabalho pode ser realizado em prol da Educação Infantil. Pelas palavras de Corsino (2005, p. 215) compreendemos que,

> O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e constante atualização e reflexão sobre sua prática. Isto é, faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura do mundo.

Neste sentido, todas estas habilidades do professor são possíveis de serem desenvolvidas na formação continuada e devem estar inseridas em todas as discussões sobre a Educação Infantil, para que esta Infância, tão proclamada nos livros, possa tornar-se realidade para todas as crianças.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito aos recursos que o professor utiliza para compor a sua formação como aprendizado contínuo. Como já destacado, todas as entrevistadas têm graduação e pós-graduação, e que, além das especialidades, fazem cursos em outras instituições subsidiados pelo Departamento de Educação Infantil. Outras práticas também são relatadas: a troca de textos, a compra de livros, os cursos a distância, as informações na internet, a troca de experiências com outras profissionais e etc.

> [...] A prefeitura disponibiliza sempre cursos para a gente. Tem formação todo o ano; se junta duas ou três professoras e vamos fazer curso fora. E a gente está sempre estudando textos legais que passamos umas para as outras. Eu acho que é uma troca, um intercâmbio [...] Eu acho que a gente tem que ler bastante, comprar bastante livro, fazer bastante leitura, pegar textos das professoras e ler. Eu acho que é isto que a gente tem que fazer. A educação é uma constante mudança. (Professora Solange) [...]
> [...] Hoje leitura, alguma coisa na internet, alguma coisa de lançamentos. Também uma coisa que eu gosto de fazer nos livros é olhar as referências atrás, até para ver o que tem e aonde as pessoas se basearam, quais são as novidades (Professora Rosa) [...]
> [...] Eu leio bastante e procuro estar sempre me atualizando, lendo alguma coisa sobre Educação Infantil, porque se ficar só aqui a gente não avança (Professora Sueli) [...]

Além disso, uma professora relata o interesse pelo Mestrado, mas como uma possibilidade remota pela questão do tempo de dedicação e rotinas pessoais.

> [...] Eu estou sempre fazendo cursos e você não pode ficar restrita só a sua sala. Você tem que se comunicar com o outro professor, trocar idéias [...] Você tem que gostar daquilo que você faz. Se você não gosta você não busca, e quando a gente gosta a gente busca, busca sempre aprimorar. Claro que eu gostaria de fazer um mestrado e tal. Eu não faço porque eu tenho meus problemas particulares que não é viável agora. Eu acho que o interessante é não ficar parada, não fiquei até hoje um ano sem fazer meus cursos. Eu peço os cursos e quando não tem aqui... Eu prefiro presencial... Mas, quando não dá, peço por correspondência mesmo. É uma forma de você estudar por apostila, vendo e revendo conceitos e mudando (Professora Renata) [...]

Outra professora vê as leituras e a formação na unidade como suficientes por valorizar sua formação inicial, a ponto de considerar-se auto-suficiente, ao mesmo tempo em que demonstra pouca motivação pelo trabalho.

> [...] Olha, vou ser bem sincera, às vezes, não é sempre. Leio alguns livros e retomo os textos que foram lidos aqui na unidade para estar sempre renovando. Eu acho que é o mínimo, mas é o que eu faço. Não faço nada além dos cursos que a prefeitura oferece, das formações aqui na unidade. O que eu faço é ler só algumas coisas extras, porque já estudei, já me formei e não tenho muito tempo em casa para estar me dedicando totalmente. Mas eu acho que a gente tem que ter esse tempo, então nessas formações que a prefeitura oferece e em casa uma leitura. Nada além disso. (Professora Débora) [...]

De maneira geral, todas as professoras buscam de alguma forma uma atualização permanente em meio à dupla rotina – casa e trabalho –, procurando, além da formação na unidade educativa, dispor de algum tempo para leitura, pesquisa e estudo. Os recursos são os mais variados, tais como livros, internet, cursos, trocas de experiências com outros profissionais etc., mostrando que há um esforço em atualizar-se sobre o que tem sido produzido na Educação Infantil. Isto implica considerar que, além do que se faz e o que se aprende no coletivo da instituição, há conhecimentos provenientes de outras fontes, direcionando suas práticas para além da proposta pedagógica da unidade.

Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores são plurais porque provêm de diversas fontes. De sua cultura pessoal, de conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, e também naquilo que se pode chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; e baseia-se também no saber ligado à experiência de trabalho, na experiência pessoal e em tradições peculiares ao ofício de professor. São variados e heterogêneos, porque o professor na sua ação procura atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os

mesmos tipos de conhecimento, de competência e aptidão. No entanto, conservam certa unidade, uma unidade pragmática, ou seja, “estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIF, 2002, p. 263 - 264).

> São personalizados porque se [...] tratam raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Situados porque são [...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido (TARDIF, 2002, p. 265-266).

E carregam as marcas do ser humano, por expressar a individualidade independente de fazer parte de um coletivo e, neste sentido, mobilizam emoções e questionamentos, trazendo reflexões sobre os efeitos das suas ações e sobre os valores nos quais se apóiam (TARDIF, 2002). Portanto, ao analisar os recursos que compõe a formação do professor, percebe-se que outros saberes engendram a atuação do professor que precisam ser considerados nos espaços de formação para que possam, além de ser socializados, ser modelados, discutidos e integrados no projeto coletivo da instituição. E isto implicaria assumir de fato o professor como construtor de seu próprio saber na formação continuada.

Com isso, destaca-se que a formação continuada como espaço privilegiado de aprendizagem do ensino precisa levar em conta os diversos fatores que compõem a formação continuada do professor, que, como estratégia formativa paralela à prática cotidiana, precisa levar em conta os diversos âmbitos de ação que incidem sobre a prática pedagógica. O que leva a considerar, como aponta Micarello (2005), as condições em que se dá a formação e questionar em que medida estas condições permite ao professor fazer o movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática a luz da teoria. Condição esta que implica manter na unidade educativa um profissional que possa ser o formador dos professores, com competência para organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões entre teoria e prática. Estas questões dizem respeito às políticas de formação, que foi estudado no capítulo II, que deram a possibilidade de cada unidade educativa construir sua própria formação, mas não se preocuparam em buscar qualificar estas iniciativas.

Vê-se, neste sentido, que as professoras, dentro de todas as limitações impostas, buscaram a construção dos saberes, o que leva a refletir que as mudanças da prática dependem de diversos fatores e não somente do professor, onde as próprias contingências cotidianas vão influênciar nas transformações. Por outro lado, percebe-se a responsabilidade dos gestores das políticas neste processo, que com a troca de governo, remanejam profissionais, desmobilizando o processo formativo nesta creche e, com isso, o trabalho coletivo conquistado ano a ano.

Portanto, como exposto neste capítulo, a formação continuada na Educação Infantil merece privilegiar as propostas no âmbito das instituições, buscando propiciar as condições necessárias para a construção dos saberes dos professores. Para tanto, precisam cada vez mais situar-se nos contextos em que a prática se configura e no qual se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Neste sentido, Sacristán (1995, p. 76) sugere que estas determinações precisam intervir em quatro grandes campos:

- ✓ O professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- ✓ O professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor;
- ✓ O professor participando e alterando as condições da escola;
- ✓ O professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

Por fim, a formação continuada no interior das instituições ainda é uma conquista para alternativas cada vez mais qualificadas do trabalho do professor da Educação Infantil. A constituição destes espaços demonstra a complexidade deste processo e a importância que tem no crescimento profissional dos professores, em que as políticas de formação continuada devem cada vez mais incentivar e qualificar estas experiências.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO - PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA À EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES.

Esta pesquisa discutiu o processo de formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, sendo seu objetivo compreender como se constitui a formação continuada no interior das instituições de Educação Infantil, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas. Para tanto, tomou como referência as políticas de formação implementadas na rede municipal de Educação Infantil nos últimos 10 anos (1997 a 2006), buscando conhecer os processos formativos, suas transformações, características, concepções, especialmente o processo de descentralização desta política e seu impacto nas instituições da Rede. Em um primeiro momento, identifica-se as temáticas que foram trabalhadas em todo este processo, discutindo, além dos temas sua relação com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como balizadores das políticas de formação. No segundo momento da pesquisa, caracterizado pelo estudo de caso na Creche F. F. V., discuti a percepção dos professores da Educação Infantil Municipal sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior da instituição de Educação Infantil.

As políticas de formação da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, na maioria do período considerado (1997 a 2006), referenciaram-se em modelos centralizados de formação. Nos últimos anos, no entanto, a principal proposta política no âmbito da formação continuada de professores foi a implantação da formação descentralizada, a cargo das unidades de Educação Infantil. Ao analisar os registros dos cursos, percebe-se uma realidade em que os números de formações continuadas descentralizadas, por unidade, mostram instituições sem nenhuma formação durante o ano, expressando que esta cultura ainda tem que ser disseminada e consolidada na rede municipal. Segundo os autores estudados, essa modalidade de formação continuada seria importante por propiciar aos professores condições de reflexão sobre a teoria e sua relação com a prática, pois nesses espaços a construção de saberes pelos professores envolve uma reflexão coletiva e toma como ponto de partida a prática pedagógica. Cabe considerar, entretanto, que apenas a descentralização da

formação não é suficiente para garantir o sucesso dessas práticas formativas, sem a garantia de condições para sua implantação e desenvolvimento. A política de formação no período em questão não previu iniciativas capazes de constituir formadores para coordenar estas formações e, de fato, incentivar a participação dos professores, já que isso implica trabalhar habilidades que auxiliem os profissionais das unidades a serem mediadores nestes espaços, e não somente trabalhar conteúdos para serem transmitidos a outros professores. Portanto, não basta dar a possibilidade aos professores de empreenderem a sua própria formação sem disponibilizar os recursos necessários para garantir interesse, iniciativa e uma formação de qualidade.

Ao analisar as temáticas trabalhadas nos cursos de formação continuada da Educação Infantil municipal, nos últimos 10 anos, nota-se a ênfase em algumas temáticas que estabelecem uma estreita relação com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Com relação à formação centralizada, os temas trabalhados demonstraram uma forte ênfase na organização pedagógica e institucional, o que leva a considerar que os cursos discutiram muito pouco sobre concepções teóricas e foram mais dirigidos para a escolha dos meios e procedimentos a serem aplicados na resolução dos problemas da prática. Um aspecto a ser destacado é a falta de articulação entre as propostas das diferentes gestões, o que prejudicou a continuidade e o aprofundamento dos estudos, o que pode explicar, em parte, porque a proposição das temáticas ficou subordinada aos ditames dos Referenciais Curriculares Nacionais.

Com relação à descentralização, cabe ressaltar que esta proporcionou às instituições educativas a possibilidade de trabalhar conteúdos que expressassem a necessidade real destes contextos. De maneira geral, os diversos temas das formações centralizadas e descentralizadas foram pautados nos conteúdos dos Referenciais Curriculares, sendo que até as nomenclaturas utilizadas se igualaram. Isto leva a refletir sobre o quanto os municípios, de um modo geral, têm utilizado amplamente tais referenciais como currículos prontos para estabelecer seus planos de formação, sem um processo de discussão que envolva os professores em sua organização.

Ao analisar uma experiência concreta de formação descentralizada, vê-se que, entre os aspectos que compõem o processo de formação da Creche F. F. V., foi fundamental a possibilidade de interlocução entre os professores na constituição deste

espaço formativo no interior da instituição, permitindo a revisão e construção de seus saberes pedagógicos. A partir do processo de formação continuada nesta creche, observei que a continuidade ao longo dos anos – de 2002 a 2006 – foi importante para instituir a coesão do grupo e qualificar o processo, já que a formação teve a participação de todos os profissionais. Outro fator preponderante foi o papel da supervisora no processo de formação, algo fundamental para a motivação do grupo, para a coordenação dos estudos, bem como para a sistematização e registro dos encontros.

Com relação às temáticas trabalhadas na formação descentralizada, ficou claro que o direcionamento dos temas, em alguns momentos, era definido pelo Projeto Político Pedagógico da creche, e, em outros, pelas necessidades cotidianas, o que pode ser entendido como um movimento entre o coletivo e o individual. Com relação ao temas elencados, a diversidade evidenciada demonstra a riqueza da formação descentralizada, por proporcionar efetivamente discussões sobre as questões do cotidiano, englobando a organização pedagógica, relações institucionais, concepções e fundamentos da educação. Entretanto, destaco também que o processo formativo compõe-se de movimentos contraditórios, em que o professor avança no entendimento de alguns temas e demonstra certa habilidade e, em outros, parece lidar no âmbito do senso comum. Com relação à construção dos saberes e sua expressão na prática pedagógica, há um esforço por parte das professoras em relacionar teoria e prática, embora exista a sobreposição de uma em relação a outra em alguns momentos. A dificuldade de mudança da prática tendo como justificativa a rotina já instaurada foi um aspecto presente nos depoimentos, o que aponta a importância do estudo contínuo e do aprofundamento dos conhecimentos como fatores mobilizadores das transformações. Porém, esta dificuldade de mudança relaciona-se também às interferências do contexto, fazendo com que o professor não seja o único responsável pela estagnação e a rotina, já que muitas vezes não trabalha sob condições ideais.

A análise dos processos formativos realizados na instituição propiciou entender que, ao mesmo tempo em que o processo descentralizado de formação oportuniza ao professor estudos mais focalizados com relação à prática, diversidade de temas e a construção coletiva dos saberes pedagógicos, exige que sejam criadas melhores condições para a efetivação destes espaços. E isto inclui manter na unidade educativa um profissional que possa ser o formador dos professores, com competência para

organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões entre teoria e prática. Portanto, não é suficiente oferecer a possibilidade de cada unidade educativa construir sua própria formação, sem preocupar-se em buscar qualificar tais iniciativas. Tais considerações levam à reflexão de que as mudanças da prática dependem de fatores objetivos e estruturais e não somente da boa vontade do professor. Um exemplo disso foram as mudanças propostas pela da atual gestão na troca de governo que, ao remanejar profissionais, desmobilizou o processo formativo na creche pesquisada e o trabalho coletivo conquistado ano a ano.

A idéia de buscar na trajetória da formação continuada da Educação Infantil Municipal de Florianópolis, nos últimos 10 anos, o movimento das políticas de formação teve o intuito de apresentar as relações e contradições deste processo, influenciado constantemente pelas macro-políticas educacionais e por aquilo que na prática vem compondo os processos formativos dos professores. E, com isso, demonstrar de que maneira o professor tem construído seus saberes nestes espaços e que reflexos isso têm na prática pedagógica. Foi no âmbito da instituição educativa que de fato visualizei como ocorre a formação continuada; e, pelos depoimentos dos professores, compreende-se que há sempre um jogo de forças entre aquilo o que se deseja e aquilo que realmente se consegue fazer.

Ao final do trabalho de investigação, pode-se concluir que seu objetivo de conhecer c*omo se constitui a formação continuada no interior das instituições de educação infantil no município de Florianópolis, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas,* retrata uma realidade em que as unidades educativas necessitam conquistar alternativas cada vez mais qualificadas para a formação do professor da Educação Infantil. A análise da constituição desses espaços no interior das instituições demonstra a complexidade desse processo e a importância que ele adquire para o crescimento profissional dos professores, bem como a importância das políticas de formação continuada no sentido de incentivar e qualificar tais experiências. Percebeu-se que as professoras, dentro de todas as limitações impostas, buscaram a construção dos seus saberes e o aprimoramento de sua prática pedagógica. Neste sentido, ocorreram alguns avanços nas gestões das políticas de formação, em alguns momentos, enquanto em outros houve

retrocessos, já que tais gestões atuaram de modo pontual, com ações provisórias, carecendo de fundamentação e unidades de propostas, conforme as palavras de Kramer (2005).

Destaco a importância de iniciativas de formação que tenham como propostas a construção do conhecimento pelo professor, onde este possa se situar de fato como protagonista de seu trabalho, passando de mero espectador para autor de propostas. Para tanto, é necessário levar aos espaços formativos discussões sobre o tema Formação de Professores, que, nesta pesquisa, não apareceram de maneira expressiva. Isto porque compreendemos que o entendimento sobre o que constitui o próprio processo de formação do professor, tendo como base as produções nesse campo, pode auxiliar na qualificação dos processos formativos e na reflexão do profissional sobre sua formação.

Os resultados obtidos nessa pesquisa indicam a importância da realização de outros estudos sobre a mesma temática, buscando conhecer mais profundamente como se constituem estes espaços formativos no interior das instituições. Na presente análise, até pelos limites de tempo da própria pesquisa, senti falta de ter acompanhado de perto os encontros, e, assim, poder dar maior profundidade às discussões acerca das temáticas trabalhadas, o movimento de construção dos saberes pelos professores, a relação que estabelecem com a prática pedagógica, a intervenção do coordenador neste processo, entre outras questões. Um aspecto relevante obtido nos depoimentos foi a disposição e o interesse das professoras por constituir esse espaço formativo na unidade educativa, mesmo frente às dificuldades impostas pela rotina da instituição, pelas influências do sistema instituído, e pelas mudanças de gestão.

A trajetória desta pesquisa convida o leitor a compartilhar destes resultados, através dos quais percebe-se que, entre avanços e retrocessos, a formação continuada parece caminhar para alternativas cada vez mais qualificadas. É evidente que as políticas de formação continuada, especialmente no processo de descentralização, propiciaram à instituição de Educação Infantil um espaço privilegiado de formação e uma aproximação da experiência concreta dos professores nas unidades educativas. Contudo, também ficou evidente que as condições para que esse espaço formativo efetivamente se constitua ainda precisam ser em muito melhoradas.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL, Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Relatório de atividades do ano de 1997.** Florianópolis, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Relatório de atividades do ano de 1998.** Florianópolis, 1998a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Projeto de Qualificação de 1998.** Florianópolis, 1998b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Relatório de atividades do ano de 1999.** Florianópolis, 1999a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: **Subsídios para a organização didática da Educação Básica Municipal.** Florianópolis, 1999b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Relatório de atividades do ano de 2000.** Florianópolis, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Proposta de Qualificação de 2001.** Florianópolis, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Formação em Serviço de 2002.** Florianópolis, 2002.

FLORIANÓPOLIS.Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **A organização da formação em serviço junto às unidades.** Florianópolis, 2003a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Formação em Serviço de 2003.** Florianópolis, 2003b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Formação em Serviço de 2004.** Florianópolis, 2004a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Folder da Formação em Serviço em Parceria com o MEC/FNDE**. Florianópolis, 2004b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Folder do seminário – Tecendo Reflexões sobre a Pedagogia da Infância**. Florianópolis, 2004c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico – PPP da Creche Fermínio Francisco Vieira.** Florianópolis, 2004d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Política de Formação 2005/2006**. Florianópolis, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Relatório da Secretaria Municipal de Educação – Gestão 2005 - 2008**. Florianópolis, 2006b.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. **Fala, professora!:** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista de Ciência da Educação.** Campinas, v. 20, n. (68), 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 03 nov 2006.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. In: ANPED. Caxambu, MG: 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

BODNAR, Rejane Tereza Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço:** um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana A. et al. (Org.). **O coordenador e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2004.

CASTRO, Magali de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Profissão Docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de janeiro: DP&A, 2003.

CHAVES, Ana Paula Nunes; BASTOS, Maycon N. Bairro Córrego Grande: o Urbano em Questão. In: **COBRAC 2006 - Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário.** UFSC: Florianópolis, 15 a 19 de Outubro 2006. Disponível em: <http://geodesia.ufsc.br/Geodesia-online/arquivo/cobrac_2006/179.pdf>. Acesso em: 30 nov 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana A. et al. (Org.). **O coordenador e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana A. et al. (Org.). **O coordenador e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2004b.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Escola:** A aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FERNANDES, Sônia C. de L. **Grupos de formação:** análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Grupos de formação:** análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil. In: ANPED. Caxambu, MG: 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

FLÔR, Dalânia Cristina. **Formação Continuada de professores na escola:** qual do lugar da infância? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práticas pedagógicas)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S., NUNES, M., SANTOS, P., VARGENS, P. Gestão da educação infantil: a história começa quando eu entro nela. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teórica e Polêmicas. In: KRAMER, Sônia et al. (Org.). **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. In: ANPED. Caxambu, MG: 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Profissionais para a Educação Infantil:** a idealização e o acompanhamento de projetos de formação. In: ANPED. Caxambu, MG: 1998. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nupein>. Acesso em: 28 nov 2006.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cad. CEDES 36 – Educação Continuada.** Campinas: CEDES/PAPIRUS, 1995.

MELLO, Maria Lucia de Souza; PORTO, Cristina Laclette. **Concepções de formação em serviço:** uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. In: ANPED. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação continuada:** o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da educação infantil:** em foco, a relação teoria e prática. In: ANPED. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

_____. Formação de profissionais da educação infantil: sair da teoria e entrar na prática? In: KRAMER, Sônia (Org.) **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio et. al. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A Educação da Criança: antigos dilemas, novas relações. **Pátio Revista Pedagógica**, nº 7, (nov 1998/jan 1999). Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio9.html>. Acesso em: 01 jun 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques; SCHETZLER, Roseli Pacheco. **Da orientação oficial à prática efetiva:** o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 nov 2006.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis:** 1993 – 2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. (Org.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

SITES CONSULTADOS

<http://www.pmf.sc.gov.br/educa/instituicoes.htm>.

<http://www.cmf.sc.gov.br/legis.htm>.

<http://www.pmf.sc.gov.br/ex_prefeitos>.

<http://biblioteca.senado.gov.br>.

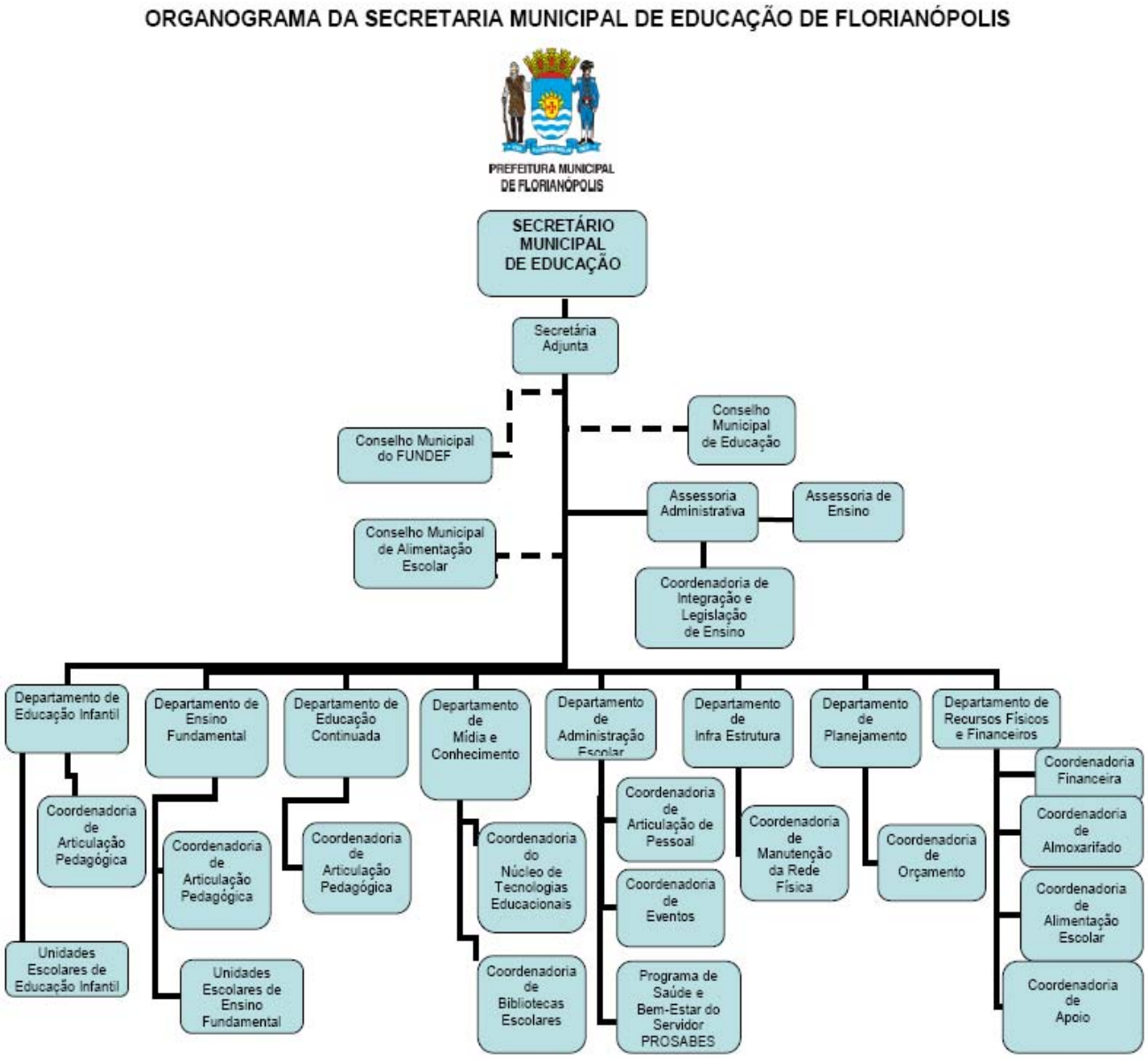
<http://www2.camara.gov.br>.

<http://www.pmsj.sc.gov.br>.

<http://lattes.cnpq.br>.

ANEXOS:

ANEXO A



***Organograma retirado do Relatório da Secretaria Municipal de Educação – Gestão 2005-2008.**

ANEXO B

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezados Diretores:

É chegada a hora!

Iniciamos mais um ano de trabalho.

Novos desafios se apresentam, portanto, é hora de renovar, repensar, recriar, redimensionar, enfim, refletir e implementar novas ações que permitam as crianças um espaço e uma práxis educativa que as inclua e principalmente as façam felizes.

Os impulsos para estas novas perspectivas perpassam por um conjunto de fazeres que, mantendo vinculados o imaginário/criativo com suporte teórico, permita-nos alcançarmos a matriz de nossos principais objetivos, que são os cuidados e educação das crianças, visando seu pleno desenvolvimento e bem estar.

Iniciemos... então, a nossa caminhada para 2003.

Equipe da Divisão de Educação Infantil

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO EM SERVIÇO 2003

Considerando a relevância do Fazer Educativo específico de cada instituição de Educação Infantil, é que perspectivamos a necessidade de organizar a Formação em Serviço junto às Unidades; tendo em vista a diversidade de ações e realidades que permeiam o cotidiano infantil.

Neste sentido, os profissionais ao pensar nas crianças, materializam seus objetivos não só nas relações com as crianças, mas também para as crianças, através dos grupos de estudo, reuniões pedagógicas, entre outras práticas que ensejam uma Infância real com "***jeitos*** e ***trejeitos***" de criança.

Desta forma, sugerimos a seguir, a organização da Formação em Serviço junto às Unidades, de acordo com a seguinte sistematização:

☺ O que pesquisar, descobrir ou inventar? (Tema): Compreende o aprimoramento das discussões, a superação das incertezas e a qualificação dos diferentes fazeres;

☺ Por que Sonhamos? (Justificativa): Detalhar a importância dos caminhos idealizados.

☺ Propomos e queremos! (Objetivos): Traçando as metas e delineando as ações compartilhadas junto aos pares;

☺ Vamos passear no Bosque? (Metodologia): Especificar as estratégias a serem desenvolvidas na elaboração do projeto de formação.

- Quanto tempo durará o passeio pelo Bosque?(Cronograma): Compreende o período de realização e duração das atividades a serem desenvolvidas.
- OBS:A carga horária mínima deverá ser de 10 h;
- Os autores! (Ministrantes ou coordenadores);
- Finalizando parte do Projeto de Formação: Encaminhamento do projeto de formação através de C.I. à SME/DEI.
- Após execução do trabalho encaminhar os seguintes documentos: ficha de freqüência, currículo do docente e ficha preenchida com dados do curso.

"(...) Os direitos das crianças podem ser o nosso caminho para negociação das nossas descobertas, do nosso processo e do nosso prazer. Quando você olha para as crianças com que trabalha, para as suas famílias e para sua sociedade, ao criar esse ambiente, ele se converte em algo muito maior do que um simples espaço. Ele é uma parte de sua vida, que não pode ser copiada, somente criada.(...)".

Carlina Rinaldi

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EVENTOS

PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PROJETOS, DE INICIATIVA DAS UNIDADES ESCOLARES, QUE DEPENDAM DE LIBERAÇÃO DE CERTIFICADOS EXPEDIDOS PELA SME

1. Seguir modelo anexo

2. Encaminhar ofício à Secretária Municipal de Educação, assinado pelo diretor da unidade escolar.

3. Aprovação do projeto, em seus aspectos político-pedagógicos, pela Chefia da Divisão de Ensino Fundamental e/ou Chefia da Divisão de Administração Escolar.

4. Liberação de 1(uma) vaga para participação da Secretaria Municipal de Educação. (Técnico que atua no Órgão Central).

5. Para quem já elaborou projeto, será permitida uma adaptação ao modelo já apresentado.
   Ou seja, basta somente acrescentar ao final do documento os itens não contemplados.

6. Ao término do curso encaminhar para a Coordenadoria de Eventos para registro:
   - projeto aprovado (SME);
   - dados de identificação do curso;
   - fichas de freqüência, assinadas e somadas horas de participação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EVENTOS

MODELO DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

1. **Escola :** _____
_____

2. **Titulo do Curso :** _____
_____

3. **Carga Horária :**_____

4. **Coordenação :** _____

5. **Justificativa :** _____
_____
_____

6. **Objetivos :** _____
_____
_____

7. **Público Alvo :** _____

8. **Período de Realização :** _____

9. **Conteúdo Programático :** _____
_____
_____
_____

10. **Informações do (s) Ministrante (s)**
- Nome Completo;
- Data de Nascimento;
- Local de Nascimento (cidade e Estado);
- Número da Carteira de Identidade;
- Referência à formação acadêmica : (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado ...).

11. **Ficha de Freqüência (Por período conforme modelo em anexo)**

12. **Informações do (s) Participante (s)**
- Nome Completo;
- Data de Nascimento;
- Local de Nascimento (cidade e Estado);
- Número da Carteira de Identidade.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EVENTOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

1. Nome do Curso: .....
2. Período de Realização: .....
3. Carga Horária Total: .....
4. Objetivos: .....
.....
.....
5. Público Alvo: .....
.....
6. Conteúdo Programático: .....
.....
.....
7. Ministrantes

Nome Completo	NASCIMENTO			Nº da Carteira de Identidade	Carga Horária
	Data	Município	Estado		

ANEXO C

Quadro 15 – Caracterização das professoras entrevistadas.

*Nome	Sexo	Idade	Formação	Tempo na Rede	Tempo na Creche	Faixa etária que atua
Solange	F	45 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais.	20 anos	06 anos	III Período 05 anos e sete meses a 06 anos e seis meses
Débora	F	38 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais.	19 anos	04 anos	Maternal II 02 e sete meses a 03 anos e seis meses
Renata	F	50 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais.	15 anos	06 anos	Maternal I e II 01 ano e sete meses a 03 anos e seis meses
Rosa	F	37 anos	Graduação em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e Pós-graduação em Alfabetização	07 anos	02 anos	I Período 03 anos e sete meses a 04 anos e seis meses
Sueli	F	44 anos	Graduação em Pedagogia Pré-escolar e Pós-graduação em Psicologia Escolar	20 anos	05 anos	Berçário 07 meses a 01 ano e seis meses

* Optamos por colocar nomes fictícios para não identificar as professoras entrevistadas.

ANEXO D

Roteiro da Entrevista

1. Nome e Idade?

2. Há quanto tempo está na Rede Municipal de Educação Infantil e se é efetiva ou ACT?

3. Há quanto tempo está nesta unidade?

4. Qual a sua formação?

5. Fale um pouco sobre sua participação nas formações da creche desde 2002?

6. Quais são os critérios para escolher os temas para a formação? Quem decide? A escolha é por interesse do coletivo?

7. Como se definem os objetivos para formação, são traçados para o ano inteiro, ou muda ano a ano?

8. Quais os temas que mais aparecem na formação?

9. Vocês discutem temas como gênero, raça, violência, sexualidade? E no cotidiano aparecem situações que abordem estes temas?

10. Depois da formação, o que você faz com o conteúdo aprendido? E que duração tem este aprendizado no dia-dia?

11. Qual a sua concepção de criança e de infância?

12. Além da formação proposta pela unidade, quais outros recursos você utiliza para compor a sua formação?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo