

**ALINE ARANTES BERNARDES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2017**

**ALINE ARANTES BERNARDES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Marta Regina Brostolin

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

B522f Bernardes, Aline Arantes

A formação continuada em serviço dos professores da educação Infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS / Aline Arantes Bernardes; orientadora Marta Regina Brostolin.-- 2017.

120 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Professores – Formação continuada 2. Educação infantil  
3. Educação integral I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 370.71

**“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DA REDE MUNICIPAL ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS”**

**ALINE ARANTES BERNARDES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) orientadora 

Profª. Drª. Patrícia Alves Carvalho (PPGE/UEMS) examinadora externa Patrícia Alves Carvalho

Profª. Drª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) examinadora interna 

Campo Grande - MS, 09 de março de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

**ALINE ARANTES BERNARDES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB

Prof. Dra Patricia Alves Carvalho - UEMS

Prof. Dra Celeida Maria Costa de Souza e Silva - UCDB

Campo Grande, 09 de março de 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO –  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Dedico este trabalho a minha mãe,  
Um espelho de mulher em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

*Obrigada, Senhor Deus, por mais uma vitória em minha vida, por mais uma etapa concluída.*

À minha mãe, que é minha inspiração e modelo de ser humano honesto e trabalhador, que superou muitas dificuldades na vida, mas nunca desistiu de seus filhos; que sempre acreditou em mim e me incentivou a trilhar os caminhos que escolhi para minha vida.

Aos meus irmãos, pela parceria e pelos sobrinhos que me deram, os quais eu amo muito.

Ao meu esposo, por aguentar meus momentos de frustrações, ansiedades e por sempre me incentivar e acreditar em mim.

À minha amiga Gisele Aparecida, que me instigou a fazer o processo seletivo do mestrado; juntas, passamos por grandes conflitos e superações. Agradeço também a todos os amigos que fiz durante esse período e pelas trocas de experiências que ficarão para sempre marcadas em minha vida.

Às minhas amigas Aline Ferreira dos Santos Zeni e Katyucia Oshiro, por alimentarem, através da convivência, a vontade de estudar e de buscar novos desafios.

Aos professores, sempre tão acessíveis para sanar as dúvidas e falhas que cometi durante o processo.

Em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, por ser uma pessoa tão acessível e carinhosa, ajudando-me de forma pontual em todas as minhas dificuldades e deslizes, mostrando-se sempre amável e firme, fazendo-me sempre lembrar, por suas atitudes, da frase do educador Paulo Freire “*não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.*” Obrigada por me permitir aprender e admirar o verdadeiro ato de educar.

Às secretárias do programa de Pós- graduação, que se mostraram sempre tão pontuais e dispostas a sanar as dúvidas dos discentes.

Ao programa de bolsa Capes, por tornar possível esta pesquisa.

E a todos que de alguma forma me ajudaram a trilhar este caminho.

BERNARDES, Aline Arantes. *A formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil na escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2016. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Teve o objetivo geral de analisar o processo de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil de uma Escola de Tempo Integral, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS); os objetivos específicos foram: identificar o perfil do professor da Educação Infantil; analisar a proposta de formação continuada da Escola de Tempo Integral; identificar as contribuições e implicações da formação continuada dos professores da Educação Infantil em serviço e identificar as condições nas quais acontece essa formação continuada. A pesquisa é de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados foi instrumentalizada pelo método da observação direta, pela entrevista semiestruturada com cinco professoras da educação infantil e pelos documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Projeto da Escola de Tempo Integral. O estudo teve a contribuição teórica de autores que discutem a formação inicial e continuada, a escolar de tempo integral e a educação infantil, a exemplo de Kramer (2005); Imbernon (2010) (2004); Kishimoto (2011); Gadotti (2009); Cerisara (2002); Tardif (2012); Arroyo (2004); Aquino (2015); Araújo (2015); Azevedo (2010); Cavaliere (2009); Bomeny (2009); Moll (2012); Tan (1967); Sarmiento (2015), entre outros. Os resultados revelaram que as professoras acreditam que o espaço institucional pode ser um espaço de formação continuada para os docentes, propicia a reflexão e o crescimento do grupo por meio da discussão e escuta, levando os profissionais a solucionarem possíveis problemáticas com mais autonomia. As professoras consideram importante a educação continuada, ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de melhorias em termos de organização; percebem, entretanto, que a escola se preocupa e escuta, de forma democrática, o grupo.

**Palavras-Chave:** Escola de tempo integral. Educação Infantil. Formação continuada.

BERNARDES, Aline Arantes. *The continuing education in service for early childhood education's teachers in full-time school in Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2016. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 2016.

## ABSTRACT

This research is linked to the line Pedagogical Practices and its relations with the Teacher Training of the Graduate Program in Education -Master and Doctorate degree from the Catholic University Dom Bosco. There was the objective to analyze the process of continuing education in Early Childhood Education Teachers Service Full-Time School Campo Grande - MS, and specific objectives aimed at identifying the Early Childhood Education teacher's profile, analyze the proposed continuing education of Full Time School, identifying the contributions and implications of the ongoing training of Early Childhood Education teachers in service, identify the conditions under which it happens that continuing education. The research is of a qualitative approach, whose data collection was instrumentalized by the method of direct observation, by semistructured interviews with five teachers from kindergarten serving children 4-5 years and these documents: Political Pedagogical Project, School and Project Regiment Full Time School. The research was based on theoretical contributions with authors who discuss the initial and continuing education, full-time school and early childhood education, as Kramer (2005); Imbernon (2010) (2004); Kishimoto (2011); Gadotti (2009); Cerisara (2002); Tardif (2012); Arroyo (2004); Aquino (2015); Araújo (2015); Azevedo (2010); Cavaliere (2009); Bomeny (2009); Moll (2012); Tan (1967); Sarmiento (2015), among others. The results showed that teachers believe that the institutional space can be an area of continuing training for teachers, encourage reflection and growth of the group through the discussion and listen, leading professionals to resolve possible problems with more autonomy. The teachers consider it important to continuing education, at the same time highlight the need for improvements in terms of organization; realize, however, that the school cares and listens, in a democratic way, the group.

**Key words:** Full time school. Child Education. Continuing education.

## **LISTA DE SIGLAS**

APM - Associação de Pais e Mestres

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ETI – Escola de Tempo Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REME – Rede Municipal de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e esclarecido

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pátio Aberto .....	77
Figura 2 - Refeitório da Educação Infantil .....	79
Figura 3 - Sala Pré1 B .....	79
Figura 4 - Sala Pré2 B .....	79
Figura 5 - Salas Ensino Fundamental .....	79
Figura 6 - Parque da Educação Infantil .....	80
Figura 7- Sala de Música .....	80
Figura 8 - Sala de Artes .....	80
Figura 9 - Sala de artes Visuais .....	81
Figura 10 - Pátio Coberto .....	81
Figura 11 - Parque Ensino Fundamental .....	81
Figura 12- Quadra Poliesportiva.....	82
Figura 13 – Horta.....	82
Figura 14 - Encontro do dia 11.03.2016.....	86
Figura 15 - Projeto neurociências na Escola .....	88
Figura 16 - Encontro dia 02.04.2016 – Filme “O bom dinossauro” .....	89

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	18
1.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO .....	26
1.1.1 Perfil do professor da Educação Infantil.....	33
1.1.2 A profissionalidade docente na Educação Infantil .....	38
1.1.2.1 Aprendendo a ser professor .....	42
1.1.3 A formação continuada na Educação Infantil: perspectivas desafios .....	46
<b>2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	53
2.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PERCURSO HISTÓRICO.....	53
2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL CONCEITOS E CONTEXTO ATUAL.....	62
2.3 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
2.4 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE: HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO.....	68
<b>3 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	74
3.1 OBJETIVO GERAL.....	76
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	76
3.3 O LÓCUS DA PESQUISA .....	76
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	83
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS .....	84
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	91
4.1 TORNAR-SE PROFESSOR .....	93
4.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA .....	95
4.3 ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	99
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>APÊNDICES</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa que aqui se descreve surgiu da experiência em uma escola de tempo integral na qual se vivenciou, na prática, a formação continuada dos professores da instituição.

Pesquisas sobre formação continuada vêm sendo empreendidas e o tema, muito debatido. Um dos maiores desafios das políticas educacionais é a formação de profissionais da educação infantil e, em decorrência, a necessidade de reformulação do currículo dos cursos de pedagogia (KRAMER, 2005).

Para atender crianças de zero a cinco anos há que se construir uma proposta de educação infantil que busque desenvolver, construir e prover conhecimentos que resultem na autonomia dessas crianças. Nesse sentido, é fundamental que se pense na formação permanente dos profissionais que atuam nessa etapa de escolarização.

A formação permanente nem sempre é oferecida nas instituições; identifica-se, também, a falta de projetos específicos de formação de docentes para atenderem crianças de zero a cinco anos, considerando que essa primeira etapa da educação básica se distingue, em muitos aspectos, das outras fases que a sucedem.

Apesar de todas as mudanças que têm ocorrido, os professores continuam tendo muitas dificuldades para desempenhar seu papel junto às crianças. Entre algumas dessas dificuldades aponta-se a da formação inicial que continua acontecendo de forma inconsistente. Trata-se de uma questão muito antiga, relacionada à própria indefinição dos papéis desse profissional no trabalho com as crianças da educação infantil.

Kramer (2005) levanta algumas questões muito pertinentes: como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não foram desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos a meros executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e para os quais são chamados apenas a implementar? Qual o requisito para que uma proposta se torne um fato presente?

Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido tanto na área quanto da cultura em geral, a fim de repensarem sua prática, de se reconstruírem como cidadãos e de atuarem como sujeitos que são da produção de conhecimento. Tudo isso é condição para que possam, mais do que seguir currículos ou aplicar propostas à realidade da creche e da pré-escola, participar efetivamente da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER, 1996).

Considere-se, a propósito, a expansão do segmento da educação infantil nos últimos anos, conforme indicam os resultados do Censo Escolar 2015, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP):

- Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 24,6%, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta
- Há 62,5 mil creches no Brasil
- Nos últimos cinco anos, as matrículas em creche cresceram 47,4% e já atendem a 3 milhões de crianças.
- Na educação infantil (creche e pré-escola), são 7,9 milhões de alunos. (MEC/INEP, 2015).

Diante desse cenário, emerge a indagação: em que condições estão sendo formados profissionais para essa demanda? Bem, essa será a discussão para os próximos capítulos deste estudo.

Destaque-se, ainda, que o marco dessa expansão do segmento da educação infantil, na verdade, foi a Constituição de 1988, que determinou a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica. Em seguida veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que definiu que a educação infantil deve ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos. A Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita, para sujeitos de 4 a 17 anos, incluindo, desse modo, a Pré-escola. A Educação Infantil passou a ser um direito público, cabendo aos municípios, com o apoio das esferas federal e estadual, oferecê-la e expandi-la.

Conforme descrito no artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);
  - a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

A mesma LDB passou a exigir habilitação em nível superior para todos os profissionais que trabalham no magistério. Pelo artigo 61 e 62,

Art. 61º Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art 62º A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A partir daí, a expansão dos centros de educação infantil e a formação de profissionais para nela trabalharem foram colocadas em pauta, sendo que esta é bem mais complexa que aquela, considerando-se que habilitar profissionais para a educação infantil já é um desafio e que formá-los adequadamente constitui uma tarefa muito mais difícil.

Segundo Kishimoto (1999), uma das necessidades apontadas na LDB é de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e ao ensino fundamental e de

desfazer a dissociação entre teoria e prática, pois pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolarização de todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos.

No Brasil, a formação dos professores está ligada aos movimentos políticos, econômicos e sociais que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980, que pediam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas; nesse âmbito, a procura das creches era vista como direito das mães trabalhadoras.

A partir do momento em que a criança passou a ser vista como um ser humano que desperta preocupação, o cuidado e a atenção dos adultos para com ela mudaram. O Estado passou a considerar a infância e seu desenvolvimento, mudança que representou uma nova organização familiar e social.

Com a emancipação crescente da mulher e sua incorporação no mercado de trabalho, a escola passou a ter outra função; esse espaço que antes era considerado como aquele em que se ensinavam as tarefas escolares, passou, então, a ter também a função de solucionar problemas que as famílias não mais conseguiam resolver.

Nesse período, a qualidade da educação infantil que era oferecida ocupava segundo plano; a ampliação de creches deu-se principalmente pelos recursos públicos a entidades filantrópicas, que, na maioria das vezes, trabalhavam em condições precárias. As pré-escolas municipais aumentaram o número de vagas e, muitas vezes, colocavam um excessivo número de crianças por sala.

A preocupação com a qualidade aumentou a partir do momento em que surgiram estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições. Esses estudos revelavam a precária condição do atendimento às crianças, como a falta de espaço físico, a má conservação, falta de materiais pedagógicos, além da baixa escolaridade e até mesmo a falta de formação dos educadores, tudo isso ligado à falta de projetos específicos para a educação infantil.

Em decorrência da preocupação com a falta de qualidade da educação infantil, a criança começou a ocupar o centro das discussões; percebeu-se a necessidade de que o atendimento tivesse base no respeito aos direitos da criança, de apontar, aos responsáveis pelas políticas públicas e aos administradores, a importância de garantir um mínimo de qualidade para a creche e pré-escola.

Foi nesse cenário que a Constituição Federal de 1988 foi acolhida e, em grande parte, mantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Uma das principais

mudanças foi definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, seguida da exigência com a formação inicial para professores de educação infantil, conforme já referido. Evidencia-se, nesse documento, a importância do papel do professor que atua com a educação infantil, com ênfase na necessidade de que os mesmos tenham uma formação inicial sólida, a fim de poderem atuar significativamente nessa etapa escolar das crianças.

Outra preocupação de muitos estudiosos relacionava-se às diversas nomenclaturas atribuídas aos profissionais que atuam na educação infantil: recreador, educador, professor e técnico de educação infantil, entre outros. A partir da LDB a nomenclatura utilizada para esses profissionais é a de professor, tanto para quem trabalha com crianças de zero a três anos quanto para quem trabalha com crianças de quatro a cinco anos de idade.

A creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, que recebe as crianças de 4 e 5 anos passaram a constituir a primeira etapa da educação básica; por conseguinte, nada mais natural do que se exigir que os profissionais sejam qualificados, tendo em vista que esses espaços se tornaram espaços educativos e não mais de atendimento a crianças filhas de mães trabalhadoras.

Apesar de os dados históricos demonstrarem que a qualificação em nível superior já vinha sendo realizada pelo curso de Pedagogia desde a década de 1930, nas últimas décadas, esse curso vem passando por um processo de intensa revisão curricular, com o objetivo de ajustar seu projeto pedagógico, tendo em vista atender a padrões de qualidade intensamente debatidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nos vários encontros nacionais (KISHIMOTO, 1999).

Volpato (2005) afirma que reivindicar uma formação específica para os profissionais de creche não pode significar preparar educadores para copiarem o modelo do ensino fundamental, mas para captarem as especificidades do trabalho com crianças menores. Por outro lado, tais especificidades devem, sim, estabelecer uma articulação com o ensino dos primeiros anos do ensino fundamental.

Sendo assim, os professores, ao planejarem as propostas curriculares dos projetos pedagógicos para a educação infantil, devem prever a transição adequada do contexto familiar para o escolar nessa etapa da vida das crianças.

A escola deve se colocar como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos de idade (KISHIMOTO, 1999).

Assim, para dar conta desse tema complexo, buscaram-se produções acadêmicas sobre a formação inicial, formação continuada em serviço, educação infantil e escola de tempo integral. Considera-se que esse levantamento é indispensável para nortear a pesquisa, por se tratar de uma área em constante discussão.

Utilizaram-se os bancos de dados da Universidade Católica Dom Bosco – (UCDB) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), pesquisas que propiciaram o mapeamento das temáticas já elencadas. Essas pesquisas confirmaram que os estudos sobre a formação docente sempre fizeram parte das investigações acadêmicas, já que foi encontrado um grande número de trabalhos que investigam a formação inicial, formação continuada, formação permanente, formação em serviço; diante das incansáveis buscas foi possível dar um direcionamento para os caminhos desta pesquisa.

Foram duas as questões norteadoras do estudo: Como os professores concebem a formação continuada? Quais as contribuições que a formação continuada traz para a atuação pedagógica?

Esta pesquisa, portanto, pretende identificar se a formação continuada em serviço dos professores da educação infantil de uma Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, mediada pela equipe de profissionais da escola, contribui de forma significativa para a atuação desses profissionais.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que, do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação que é realizada no ambiente natural, através do mundo real e o sujeito, conforme explicita Chizzotti (2010). Para esse autor, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectado por uma teoria explicativa: o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado.

O local desta pesquisa foi, por conseguinte, uma escola de Tempo Integral em Campo Grande-MS.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No Capítulo I, intitulado ‘Formação inicial e continuada na educação infantil’, retomam-se os aspectos históricos da educação no Brasil e os fatores referentes à formação dos docentes.

Percebe-se que no Brasil algumas dessas preocupações surgiram desde a época pós-independência, quando ganhou força a revolução industrial que proporcionou, às mulheres, o direito de trabalhar; em decorrência dessa mudança, as mães passaram a necessitar de espaços nos quais pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

No segundo capítulo ‘Escola de Tempo Integral: percurso histórico’, apresentam-se dois importantes projetos. O primeiro desenvolvido por Anísio Teixeira entre os anos de 1940/1960, a Escola Parque/Escola Classe; o segundo foi idealizado por Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O que se percebe é que grandes idealizadores da educação lutaram por uma reforma educacional no Brasil. Os pressupostos da Educação Nova previam que o Estado deveria priorizar a educação integral destinada a todos, indistintamente, com atendimento igualitário, independentemente de classes; pensava-se, dessa forma, no interesse do indivíduo, como forma de desenvolvimento do ser humano, oportunizando-se a todos os grupos uma educação de qualidade; assim a escola cumpriria sua verdadeira função social de formação.

No terceiro capítulo descrevem-se os caminhos da pesquisa: o percurso metodológico, a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados, os sujeitos e as características do lócus da pesquisa.

O quarto e último capítulo destina-se à análise dos resultados obtidos, cruzando-os com as abordagens dos teóricos Imbernón (2004), Kishimoto (2011), Huberman (1992), Gauthier (1998), entre outros.

Por fim, encerra-se esse trabalho com algumas considerações referentes ao que foi observado e verificado ao longo da investigação.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este é o capítulo em que se abordam alguns aspectos pertinentes à formação e ao perfil dos professores para a educação infantil, da formação inicial, passando pela profissionalidade até a formação continuada.

Saviani (2009) registra que, já no século XVII, a preocupação com a formação docente era levantada por Comenius e que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Após a Revolução Francesa, da formação de professores exigiu-se uma resposta, pois a instrução popular era necessária. E assim surge o processo de criação de Escolas Normais que se encarregariam de formar professores.

Almeida (2002) destaca que Comenius é considerado o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores educadores da história. Comenius, ao apresentar a *Didática Magna*, aborda a didática como uma ciência sistemática que objetiva estudar a pedagogia a partir do signo da universalidade. Boto (2002, p. 34), em menção, ainda, à didática de Comenius, comenta que o objetivo dela seria “abarcando a pretensão de educar todas as crianças e, portanto, em médio prazo, todas as pessoas universalmente, o que também compreende a ideia de valer-se de recursos uniformes para proceder a tal escolarização em rede”.

Veja-se este excerto do mesmo autor, no qual ele cita Comenius, que acreditava em uma nova concepção de infância associada a uma nova concepção de escola, entendendo-a como um lugar de “transformação natural e social das crianças”:

Entendendo como tarefa da educação escolar formar valores como a “temperança, castidade, humildade, gravidade, paciência e continência” (Comenius, 1997, p. 105), urgia encontrar um método eficaz de transmissão de códigos de valores e de conduta, adequados para serem apreendidos na escola, sem fadiga, sem tédio, rapidamente, “posto diante dos olhos de modo perspícuo e claro” (Comenius, 1997, p. 106). Havia na esperança religiosa que Comenius depositava em seu credo no método, o desejo de corrigir a escolarização, universalizando a escola para todas as crianças. [...] acreditava que era possível substituir o aprendizado individualizado pelo aprendizado coletivo (BOTO, 2002, p. 36).

Esse educador idealizava a aquisição do saber por meio de uma educação igual para todos, educação de qualidade universal que pudesse alcançar a todos. Defendeu a educação para os jovens, justificando que quanto mais cedo recebesse o saber, menor a possibilidade de o jovem se corromper, ou seja, a educação preservaria os jovens. Esse educador pautava seus estudos na Bíblia, as sagradas escrituras, unindo, dessa forma, as ciências e a religião. Comenius ainda ressalva a importância de haver educadores que ensinam coisas úteis; mais do que palavras e repetições, o professor deve partir para a construção do saber.

Segundo Saviani (2009), a preocupação com a formação dos docentes já faz parte de uma discussão antiga. Em 1795 foi criada, em Paris, a primeira instituição com o nome de Escola Normal que, desde o início, foi intitulada de Escola Normal Secundária e Escola Normal Primária, cujo objetivo era preparar professores para o primário. A partir daí esse tipo de escola foi instituído em outros países.

Em 1802, Napoleão criou a Escola Normal de Pisa, na Itália, com o mesmo modelo de Paris. As escolas que tinham como objetivo preparar professores para o ensino secundário criaram um formato de alto estudo que deixava de lado a preocupação com o ensino didático pedagógico. É no século XIX que as Escolas Normais se espalharam por países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.

No Brasil, a preocupação com a formação dos professores só passou a existir após a independência, quando surgiu a necessidade de instruir a população. Antes disso, durante todo o período colonial e desde o projeto dos jesuítas, passando pelas aulas régias, pelas reformas pombalinas e até pelos cursos superiores criados com a vinda de D. João VI, em 1808, não havia preocupação com a formação dos professores.

A sociedade foi passando por transformações que, por sua vez, trouxeram mudanças nas características da família, da escola e do professor.

Cunha (1999, p. 128) ressalta que

Historicamente o professor construiu para si, cumprindo expectativas da sociedade, a ideia de que a função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam. O caráter pragmático e utilitário desse conhecimento poderia até ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípio. [...] o instrumento principal que o professor utilizava para desenvolver seu ofício eram a palavra escrita e falada. Estas continham os elementos de verdade, pois representavam o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação.

Esse mesmo autor destaca, ainda, que mesmo que o professor representasse o transmissor do conhecimento e de valores, a família continuava com a responsabilidade e controle de educar para a cidadania e valores morais.

Saviani (2009) pontua pelo menos seis períodos ocorridos na sociedade brasileira nos últimos dois séculos, que fizeram diferença na história de formação de professores. O primeiro aconteceu de 1827 a 1890, o qual é denominado por ele de “ensaios intermitentes de formação de professores”. Conforme já citado, durante todo o período colonial até a vinda de D. João VI, em 1808, pouca importância era dada à formação de professores. Essa atenção aconteceu pela primeira vez com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, cuja determinação era que o ensino nas escolas acontecesse pelo método mútuo. O objetivo desse ensino seria atender os lugares mais povoados, com professores (monitores) que ficariam responsáveis pelo ensino de um determinado grupo de alunos. O currículo da época determinaria os conteúdos a serem trabalhados: leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, práticas de quadrados, decimais e proporções, além de práticas cristãs, moral e a religião católica.

Só em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, que a província passou a ser responsável por essa instrução primária e adotou para os modelos das escolas normais o que vinha sendo desenvolvido em países da Europa. A primeira província no Brasil a seguir esse modelo foi o Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, em 1835, quando edificou a primeira Escola Normal. A maioria dos estados seguiu o mesmo percurso no século XIX. Contudo, as escolas eram fechadas e reabertas periodicamente, por problemas de organização, falta de alunos e o alto custo para manter as instituições.

As escolas normais visavam a uma preparação específica para o ensino didático-pedagógico. Contudo, o domínio do conhecimento transmitido nas escolas das primeiras

letras predominava, mantendo-se um currículo que ensinasse as mesmas matérias por essas escolas. Consequentemente, os professores deveriam ter domínio dos conteúdos que seriam transmitidos às crianças, ignorando o preparo didático-pedagógico.

As escolas normais eram tidas como o caminho de formação dos professores, desde 1835, o que se consolidou somente após o ano de 1870 e permaneceu durante todo o Século XIX. Porém, durante todo esse tempo essas escolas foram submetidas a diversas contestações. Couto Ferraz, por exemplo, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói, em 1849, por considerá-la onerosa, ineficiente e insignificante, em face do pequeno número de alunos que formava.

No mesmo ano, Couto Ferraz substituiu os professores por adjuntos, regime que adotou no regulamento de 1854, ao exercer o cargo de ministro do império. Os professores adjuntos atuavam como ajudantes dos regentes, aprendendo as matérias e práticas de ensino; assim, as escolas normais seriam substituídas e se tornariam desnecessárias. Porém, esse projeto não se manteve e, em 1859, outra Escola Normal foi reaberta em Niterói.

O segundo período destacado por Saviani (2009), na história da formação de professores, no Brasil, é o que vai de 1890 a 1932, com o estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais, período no qual as escolas normais se fixaram.

A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo ganhou força em 1890. Dois vetores dessa reforma são o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. O objetivo era criar uma escola-modelo, semelhante à Escola Normal. Este é considerado um marco principal da reforma, pois se acreditava que as escolas normais anteriores à reforma não preparavam os professores para o conhecimento científico e necessidades da vida, naquela época, constituindo-se em um ensino não regenerador e ineficaz.

O terceiro período refere-se aos anos de 1932 a 1939, momento em que o Brasil clamou por um país com mais educação; Saviani (2009) ressalta a organização dos institutos de educação. Mesmo que o padrão da escola normal tenha se fixado a partir da reforma paulista, seu dinamismo reformador foi enfraquecido, após a primeira década republicana. O padrão não permaneceu, pois ainda apresentava uma preocupação centrada no conhecimento a ser transmitido.

Surgiu, então, uma nova fase com a criação dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, vistos não só como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Assim, os dois principais projetos formam o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, dirigido por Lourenço Filho e

o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo. Esses dois projetos seguiram o ideário da escola nova.

Em março de 1932, a reforma foi instituída pelo Decreto n. 3.810, por meio do qual Anísio Teixeira se propunha erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80 apud SAVIANI, 2009 p.145). Para isso, transformou a escola normal em escola para professores, modificando o currículo com a inclusão de disciplinas que contemplavam a formação dos professores, a partir de uma estrutura de apoio que envolvia o jardim de infância, escola primária e escola secundária que funcionava como local de experimentação e demonstração de prática e ensino. Contava também com instituto de pesquisa educacional, biblioteca central de educação, bibliotecas escolares, filmoteca, museus escolares e radiodifusão.

Saviani (2009) aponta, como quarto período, aquele que ocorreu nos anos de 1939 a 1971, de organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais. Os institutos de educação do Distrito Federal e o de São Paulo foram criados como cursos superiores de educação. E, a partir desse eixo, os cursos de formação de professores passaram a ser ministrados em escolas secundárias de todo país, em consonância com o Decreto de lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que resultou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituição vista como referência para as demais escolas de nível superior, compondo-se como modelo para todo o país o esquema 3+1 que era adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia. Essa organização tinha por objetivo formar professores nos primeiros anos para ministrar as disciplinas que faziam parte do currículo das escolas secundárias e nos segundos formar professores para atuarem nas Escolas Normais. O esquema 3+1 tinha como finalidade formar professores nos primeiros anos com estudo das disciplinas específicas e o último ano para a formação didática.

Segundo Saviani (2009), cabe observar que

[...] ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com a aprovação do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o curso normal e os demais cursos foram

divididos em dois ciclos. O primeiro tinha duração de quatro anos, era o ciclo ginásial do curso secundário, cujo objetivo era formar professores para atuarem no ensino primário, funcionando em escolas normais regionais. O segundo ciclo correspondia ao colegial do curso secundário, objetivava formar os professores para o ensino primário em três anos e funcionaria em escolas normais e nos institutos de educação. Os cursos abrangiam o jardim de infância e a escola primária, ministrando também cursos específicos de professores primários para a área de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, e curso de administradores escolares, com objetivo de formar diretores, orientadores e inspetores.

Saviani (2009) retrata que os cursos normais de primeiro ciclo, paralelos ao ginásio, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, seguindo as tão criticadas escolas normais; já os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Porém, ao se estabelecerem os cursos normais, licenciatura e pedagogia, a formação docente se fazia por meio de um currículo de disciplinas, sem escolas que funcionassem como laboratório, o que acontecia principalmente no nível superior, gerou-se uma solução dualista, em que os cursos de licenciatura são marcados pelos conteúdos culturais/cognitivos, considerando os conteúdos didáticos e pedagógicos de menor importância, vistos apenas como uma exigência formal para a obtenção do registro profissional.

Em relação ao curso de pedagogia, Saviani (2009) afirma que, semelhante ao que aconteceu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Mesmo que seu objetivo estivesse voltado para as especificidades didático-pedagógicas, seus caminhos seguiram em direção aos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas sem preocupação com os conteúdos voltados para a eficácia da ação docentes. Assim, em vez de construir um novo modelo no processo de formação docente, o curso de pedagogia segue o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

De volta aos períodos delineados por Saviani (2009), relativos ao histórico da formação de professores no Brasil, o quinto período aconteceu nos anos compreendidos entre 1971 e 1996, no qual aconteceu a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério. Em 1964, com o golpe militar, exigiu-se adequação no campo educacional, efetivada mediante mudanças na legislação do ensino. A lei n.5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua nomenclatura para primeiro e segundo graus. Com essa nova estrutura, as escolas normais deixaram de existir da forma como

funcionavam e instaurou-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Essa habilitação específica do magistério, aprovada em 6 de abril de 1972, era organizada em duas modalidades básicas, uma com duração de três anos, para lecionar até a 4ª série, e a outra, com duração de quatro anos, para o magistério até 6ª série do 1º grau. Com todas essas mudanças, a formação de professores para o antigo ensino primário foi, nesse período, reduzida a uma habilitação sem boa estrutura, comparada a tantas outras, configurando um quadro bastante preocupante, na época.

Oliveira (2011, p. 80) salienta, ainda, que

Lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 70 envolveram um número cada vez maior de educadores, junto com a pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988. Mais do que isso, o exame político do atendimento que até então vinha sendo feito em creches formulou a demanda de que tal atendimento deveria integrar-se no sistema de ensino.

Contudo, antes a Constituição de 1988 e diante das mudanças que a sociedade estava sofrendo, o governo de 1982 lançou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – (CEFAM), com o intuito de reconfigurar a escola normal. Esse projeto teve resultados positivos, porém, seu alcance quantitativo era restrito, não havendo qualquer aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Para os últimos quatro anos do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com 3 anos de duração, ou licenciatura plena, com 4 anos de duração. No curso de pedagogia, a formação de professores com habilitação específica de magistério, popularmente chamada de HEM, criou-se a formação de especialista em educação, concebida para diretores escolares, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Saviani (2009) ressalta que no mesmo momento dessa organização legal, evidenciou-se, a partir de 1980, um grande movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. O princípio dessa reformulação era ter a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68,79). Com esse princípio, a maioria das instituições atribuiu ao curso de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e para séries iniciais do ensino de 1º grau.

No sexto e último período, de 1996 a 2006, ocorreu o que se chamou de Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Nesse período, acreditou-se que, com o fim do regime militar, haveria novos caminhos para o problema da formação de professores no Brasil. Porém, a nova Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996, não correspondeu às expectativas, apontando para uma política educacional propensa a realizar uma educação de nivelamento; os institutos de educação superiores surgiram como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p.218-221).

Segundo esse mesmo autor,

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Como apontado por esse autor, foi no século XX que surgiu a preocupação com a formação dos professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental, criando-se as Escolas Normais. A partir da Lei n. 9.394/1996 postulou-se a formação desses docentes em nível superior.

Oliveira (2011) afirma que a aprovação da LDB/1996, que trouxe a educação infantil para a primeira etapa da educação básica, foi uma conquista histórica, pois tirou as crianças pequenas e pobres de instituições que faziam atendimento voltado para o assistencialismo.

Kishimoto (2011), porém, destaca os problemas referentes à formação de professores, que se acumularam desde o século passado, devido à falta de clareza sobre o perfil esperado desse profissional. A autora descreve dois problemas dos cursos de pedagogia e normal superior: o primeiro deles se prende ao fato de serem cursos de formação teórica, com ausência de práticas reflexivas; o segundo problema é que se ignora o perfil de profissional pesquisador que deveria ser dado à prática pedagógica. Afirma que se a formação profissional necessita de um equilíbrio entre o conhecimento pedagógico e conteúdos destinados ao conhecimento do mundo, há muitos desencontros nos cursos ofertados.

Saviani (2009) relata que esses problemas existem desde que surgiu a preocupação com a formação desses profissionais. Uma formação que se preocupa muito com o conteúdo, que coloca o aluno mais em contato com livros do que com o mundo e com as práticas educativas. Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema de formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo didático-pedagógico dos professores (SAVIANI 2009, p. 149).

### 1.1. FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

Historicamente, a criança nem sempre foi vista como um ser social e cultural, com características e necessidades próprias. Por muito tempo, foi considerada com uma tábula rasa ou um adulto em miniatura. As mudanças políticas econômicas e sociais ocorridas, sobretudo após a revolução industrial no século XVIII, atingem diretamente também as relações da sociedade e mercado de trabalho, e as mulheres começam a trabalhar nas fábricas e passam a ocupar outro lugar na sociedade, deixando, desse modo, de ocupar o lugar que marcavam, na sociedade, que era o de dona de casa e mãe. A partir desse momento, passou a haver necessidade de um local para cuidar das crianças enquanto os pais desempenhavam suas funções no mercado de trabalho.

As concepções de infância foram sendo difundidas a partir das discussões de vários filósofos e educadores que contribuíram para mudanças que ocorreram ao longo do tempo se alterando até que se chegasse à compreensão atual de criança como ser histórico-social e cultural e, portanto, portadora de direitos.

Kramer (2005, p. 101) observa que

A educação constitui elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país, o ensino público no Brasil ainda é insatisfatório quanto à qualidade e à capacidade de atender às necessidades de milhões de crianças, jovens e adultos. Porém, não se pode deixar de assinalar o fato de que, nas últimas décadas, as políticas educacionais apresentaram sensíveis mudanças, originadas tanto de pressões de diferentes setores da sociedade, traduzida, sobretudo, na constituição de 1988.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a criança como ser de direito e faz referências a direitos específicos das crianças. A Constituição nomeia formas concretas de garantir, não só o amparo, mas, principalmente, o acesso à educação infantil. Sendo assim, a

Constituição Federal de 1988 coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. (CERISARA 2002, p. 4).

Além disso, apontou novas direções quanto às políticas de atendimento à infância, garantindo, de fato, à criança, seu espaço de cidadã, conforme está expresso no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e o do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal de 1988, portanto, e de acordo com o artigo 208, inciso IV, a educação infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos em creches e na Pré-escola. Em 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), aprovando um conjunto de direitos que reafirmam a condição da criança como sujeito histórico e, por conseguinte, como cidadã.

Somando-se a essas conquistas legais, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) 9394/96, que estatuiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, associada ao ensino fundamental e médio, desligando-a, dessa forma, da secretaria de assistência social. (NETTO; RICHTER; OLIVEIRA, 2010).

O advento da Lei n. 9.089/1990 - ECA resguarda os direitos da criança e de seu desenvolvimento para além da escola, ressaltando a importância da educação integral e responsabilizando os estados, municípios e União pelo desenvolvimento pleno do educando. Esse documento constitui um instrumento de garantia ao acesso à educação, cultura, esporte e lazer. Observe-se que o Artigo 59 estatui que “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.” Pelo Artigo 53, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instancias escolares superiores;
- IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas. (BRASIL, 1990).

Com relação à Lei 9.394/96, da LDB, Oliveira (2011, p. 81) faz a seguinte observação:

A referida Lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculado o processo formativo com o mundo do trabalho e a prática social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam-lhe graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade, na elaboração e gestão de seus projetos pedagógicos.

Acrescentem-se os seguintes documentos, nos quais a criança de zero a cinco anos também está contemplada: Plano Nacional de Educação, Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, em especial, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esses aportes legais não deixam dúvidas de que a creche e a Pré-escola configuram-se, oficialmente, como primeiro nível da escolarização da criança. Concebe-se, dessa forma que o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional a quem sejam garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce, conforme preveem as diretrizes para uma política de recursos humanos, constantes no documento Política de Educação Infantil, proposta pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da Sociedade Civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil. (MEC/SEF/COEDI, 1993).

No que se refere à formação do docente para a Educação Infantil, a Política de Educação Infantil preconiza as seguintes diretrizes:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. (MEC/SEF/COEDI, 1993).

Vale ressaltar, porém, que esses documentos legais não surgiram sem questionamentos e lutas; ao contrário, materializaram-se como parte das reivindicações dos movimentos sociais que defendiam a educação infantil como modalidade que deveria ser organizada em instituições educativas, sob os princípios do cuidar e educar. A partir da LDB 9304/96, que concebeu a criança como um ser de direito e vinculou as creches e as pré-escolas à Secretaria de Educação, emergiu a necessidade de se repensarem as particularidades do educar e cuidar da criança, para que esses direitos fossem efetivados. (NETTO; RICHTER; OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, pode-se evidenciar um número significativo de produções teóricas, no Brasil, que expressam a preocupação de “aguerridos grupos de pesquisa e docência que, no interior das universidades, têm feito avançar os questionamentos, reflexões e intervenções no contexto da educação infantil.” (PINTO, 2001, [s.n]).

Oliveira (2011), em suas considerações, ressalta que, conquanto se trate de uma grande conquista, a inclusão da educação infantil no sistema de ensino e o olhar para criança como um sujeito de direitos, tudo isso demanda investimentos na formação continuada e nas condições de trabalho dos educadores, que, por sua vez, deverão internalizar a educação infantil de 0 a 5 anos, pensá-la e construí-la para atender esses sujeitos.

Esse é, pois, o processo dentro do qual se têm produzido as propostas e os embates atuais sobre a educação infantil: qual a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como ampliar o atendimento? Como incluir as creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas instituições? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem se esquecer da criança que irá passar por essa experiência? Estas são alguns questionamentos propostos, agora, por Kuhlmann (1998. p. 8).

Tendo em vista a situação existente no Brasil, o que será relevante abordar sobre a formação dos profissionais da educação infantil?

Deve-se considerar, por exemplo, os diferentes níveis de formação para quem atua na educação infantil. Há que se pensar em dois tipos de profissionais responsáveis, hoje, pela educação em grupo de crianças pequenas: aqueles que não receberam nenhum tipo de formação para isso e aqueles que receberam formação por meio dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia. Contudo, há de se convir que ambos necessitam de um novo tipo de formação “baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”. (CAMPOS, 1994, p. 37)

Consoante a abordagem dessa autora, mediante essa realidade e a evolução histórica que imprimiu uma dupla função dos serviços voltados para a criança pequena – cuidar e educar -, é previsível que a formação dos profissionais da educação infantil seja adquirida por meio de diferentes níveis do sistema educacional.

Assim, poderíamos conceber uma proposta que garantisse a **integração horizontal de objetivos e conteúdos** (educação e cuidado), **a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade** para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal. (CAMPOS, 1994, p. 38 – grifos da própria autora).

Desse modo, a questão que surge em relação aos cursos de formação de professores, em nível superior, para a atuação na docência da educação infantil, em especial, ao curso de Pedagogia, é se tal formação acadêmica garante os princípios filosóficos, sociológicos, culturais e políticos para subsidiar a prática pedagógica do futuro professor, levando em consideração que seu trabalho, em tese, deveria estar em sintonia ou, pelo menos, dialogar com as proposições políticas que apontam para uma educação infantil que promova a interação e o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos (social, cognitivo, afetivo, cultural, artístico e político). (NETTO; RICHTER; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com a Resolução n. 05/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- (DCNEI), essa etapa da educação nacional é considerada de suma importância, na medida em que afirma a necessidade e relevância de uma instituição educativa que efetive o seu papel formativo, que associe com propriedade as tarefas de cuidar e educar, princípios indissociáveis, que, ao longo da história da educação infantil brasileira têm sido estabelecidos, ora na forma de assistencialismo, ora com a preocupação quase única de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental.

Observe-se o que esse documento, logo em seu início, explicita:

A Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 7).

O Art. 6º desse mesmo documento prevê que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Em outro ponto das DCNEI, o Art. 8º estatui que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deva ter o objetivo de garantir que a criança se aproprie, renove e articule conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, além de garantir, também, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

Contudo, há que se ter a consciência de que a materialização desses princípios passa por uma série de questões sociais, como a valorização e melhorias da condição de trabalho, a profissionalização dos docentes da educação, em todas as esferas, por exemplo. Esse fato remete ao processo histórico de lutas e reivindicações dos movimentos que vislumbram uma educação infantil melhor e à realidade de que, apesar de alguns avanços legais e educacionais, tem-se um longo e sinuoso caminho a seguir.

Oliveira (2011), por exemplo, também reconhece que a educação infantil vem sendo discutida nos últimos anos e tem passado por um complexo processo de rápidas mudanças. A autora ressalta que embora se verifiquem avanços na legislação, ainda há vários desafios a serem vencidos, e essa conquista não acontece de uma hora para outra. Uma das mudanças necessárias refere-se a valores, crenças e concepções relativas à infância. Essas concepções não se voltam apenas para a visão de criança e seu desenvolvimento, mas para papel do Estado, da sociedade e, sobremaneira, dos profissionais que atuam na educação infantil.

A escola deve se colocar como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos. As instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação familiar. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio das aulas, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos de idade (KISHIMOTO, 1999).

Para Imbernóm (2004),

a instituição que educa deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico, (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua

rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (IMBERNÓN, 2004,p.8).

Oliveira (2011) se junta aos autores e estudiosos defensores de que a elaboração das leis e definições não acontece no vazio, mas a partir de um processo político-social, em que a sociedade civil interage com a organização governamental. Significa dizer que a importância que se tem dado à educação infantil depende do momento econômico, político e social e das forças vividas em determinado contexto. Houve momento, na história, em que as creches tinham por finalidade atender as crianças cujas mães estivessem trabalhando e isso servia como critério de exigência para se ter a vaga nas instituições.

As mudanças conceituais a respeito da criança, que passaram a considerá-la como ser de direito, tem sido o princípio de toda modificação legal. A creche não é mais um ‘direito’ da família que precisa de um lugar para deixar o filho. A educação infantil passou a ser direito da criança, de receber uma educação integrada com a família e a comunidade.

Conforme já referido, ao mesmo tempo em que a LDB inclui a educação infantil na educação básica ela também estabelece novas exigências a respeito da formação dos profissionais da educação, preconizando, principalmente no caso das creches, a que não se limitem ao cuidado e à guarda de crianças, conforme era, historicamente, o conceito a elas atribuído. (OLIVEIRA, 2011, p 37).

Para essa autora,

Sem dúvida, representa um avanço o novo patamar de habilitação dos educadores, se analisado a partir das responsabilidades contidas na LDB a todos os profissionais: participar da elaboração do projeto político - pedagógico da escola, contextualizando-o na realidade sociocultural da comunidade, e estimulando os pais a participarem da sua discussão, por meio da presença nas instâncias de gestão que devem existir em todas as escolas, inclusive de educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p.37).

A autora aponta que a LDB 9394/96 ratifica a ideia de uma educação participativa em que todos os envolvidos na formação das crianças - pais, educadores, gestores e sociedade - devem se envolver com o projeto político-pedagógico da escola. Considera que o trabalho do professor não deve ser apenas garantir um contato direto com a criança, mas também envolver-se na concepção e implementação dos projetos educativos, pois assim reconstrói e interioriza valores e concepções que oportunizam o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade.

Kishimoto (1999) lembra que uma das metas apontadas na LDB da Educação Nacional é elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos

iniciais do ensino fundamental, e ainda destaca a necessidade de associar teoria e prática, já que pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolarização de todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos.

Essa autora ressalta que a formação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental deve acontecer de forma abrangente, plenamente, com vistas a respeitar a criança em todos os seus direitos. Os professores necessitam receber conhecimento prático e teórico, pois a aprendizagem acontece por meio do contato amplo com ambiente educativo e não pode ser organizado de forma disciplinar. A criança se desenvolve quando brinca, imagina, conta e reconta uma história, pinta, observa e manipula objetos; todavia, observa-se, na prática, que o professor de criança pequena não aprende a brincar, nos cursos de formação.

Kishimoto (2011) faz destaque, também, sobre outra dificuldade observada nos cursos de formação de professores, que é o tempo destinado à prática pedagógica:

Pouco tempo é dispensado para essa tarefa. Um professor dizia que ensinar criança parece valer menos que produzir um objeto ou estudar um animal. Cursos de Veterinária oferecem mais tempo de contato com seu objeto de estudo. É como dizer que cavalo e vacas valem mais que crianças. Empregasse menos tempo observando criança que animais (KISHIMOTO 2011, p.109).

O processo de formação de professores propicia, ao futuro docente, muito maior contato com os livros do que com a realidade da docência. O professor, no processo de sua formação, não vivencia o que de fato acontece no interior da escola. O mesmo curso é oferecido a diferentes áreas de atuação docente; um profissional formado em pedagogia recebe o mesmo plano curricular que visa a formar profissionais para diversas áreas educacionais como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, gestão escolar, dentre outras. Desse modo, distancia-se da prática profissional e fragmenta-se em práticas disciplinares dos livros.

Pelo que tem sido exposto, não há dúvidas de que a educação infantil já tem passado por momentos marcantes; há que se considerar que um dos mais importantes foi a inclusão dessa etapa no sistema de ensino, mudança que representou uma grande conquista.

Contudo, à semelhança do que ocorre com toda e qualquer mudança, essas conquistas deram margem a preocupações e discussões, de modo especial relacionadas ao professor que atende os pequenos, conteúdo pertinente aos próximos itens deste estudo.

### 1.1.1 Perfil do professor de educação infantil

Questões como a reorganização social da família e as modificações socioeconômicas constituíram fatores relevantes que, ao emergirem, despertaram preocupações e desafios relacionados à formação docente.

Essa reorganização familiar e as modificações socioeconômicas exigiram que as mulheres e mães se ausentassem do lar para participar no mercado de trabalho; paralelamente, e por consequência, tornou-se necessária outra forma de atendimento para os filhos dessas mães, que tiveram de abrir mão do espaço educativo antes assumido por elas – o lar.

A partir do momento em que a criança passou a ser vista como um ser humano que desperta preocupação, o cuidado e a atenção dos adultos para com ela mudaram e provocaram uma nova organização familiar e as mudanças no mundo do trabalho, consequentemente, outra forma de organização social.

Nesse sentido, os professores, que a princípio tinham o apoio dos pais e principalmente das mães para resolverem problemas surgidos nas escolas, passaram a exercer essa função de forma mais isolada, pois as famílias lhes delegaram a tarefa de resolver todas as questões de seus filhos.

Porém, há que se refletir, com base nesta argumentação de Tardif e Lessard (2012, p. 21), sobre o seguinte:

Qual o lugar das docências entre essas transformações? Lembremo-nos que a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Ora, quando a situamos dentro de uma organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista.

Reflita-se, ainda, sobre estes aspectos: os profissionais que atuam na educação infantil foram formados nos diversos cursos médios e superiores, e de várias maneiras, contudo, sem grande preocupação com a formação específica para o exercício da docência na educação infantil.

Observe-se que apesar do fato de que a formação dos professores tem se dado nos cursos de pedagogia e normal médio, isso não garante que as instituições estejam preocupadas com um currículo que trabalhe as diferenças existentes entre a educação infantil e o Ensino Fundamental. Desse modo, faz-se necessário ressignificar o papel do professor que atua com crianças de zero a seis anos, na educação infantil, que não é nem de professor dos anos do Ensino Fundamental, nem de funcionário e nem de mãe (ROCHA, 2011, p. 372).

Os problemas com a formação dos docentes se acumulam desde tempos remotos; um dos mais apontados decorre da falta de clareza a respeito do perfil do profissional para a educação infantil. O que se observa é a contradição das instituições formadoras, que oferecem cursos fragmentados que não contemplam as especificidades dessa etapa escolar. (KISHIMOTO, 2011).

Na concepção de Oliveira-Formozinho (2011, p. 138),

A globalidade da educação da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança. Assim, a educadora da infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.

Essa autora enfatiza a globalidade da educação da criança pequena e a caracteriza dependente de uma rotina de cuidados, chamando atenção para a “vulnerabilidade” decorrente da idade. A rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) configura essa dependência e vulnerabilidade e caracteriza a criança como um ser frágil que necessita de cuidados físicos, psicológicos constantes, como base para seu desenvolvimento.

Essa necessidade constante de cuidados gera uma ligação profunda entre educação e cuidado, o que configura as diferenças entre o papel do professor de crianças pequenas e os de outras etapas de educação. O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade social das crianças e sua competência (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2011).

Quando se pensa no perfil do profissional de educação infantil desejado e necessário, é preciso que se caracterizem os objetivos a serem alcançados com as crianças.

Parece mais ou menos óbvio que, se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. [...] Se, por outro lado, o objetivo é "preparar as crianças para o ingresso na 1ª série", o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau. Espera-se que essa profissional - pois são quase todas mulheres - seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar. [...] No caso de crianças menores de 3 anos ou de crianças que permanecem no estabelecimento durante período integral, geralmente outros profissionais são chamados a assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação. (CAMPOS, 1994, p. 32).

Voltando a Oliveira-Formozinho (2011), a autora enfatiza que a profissionalidade dos educadores da educação infantil se baseia em uma rede de interações com os pais, com

auxiliares da ação educativa e com outros profissionais, como psicólogo e assistente social, com dirigentes comunitários, com autoridades locais. Isso faz com que esses docentes mantenham-se integrados com as crianças, com a família e com tudo quanto os envolve.

Kramer (2005) dá destaque a algumas dificuldades características do atendimento na educação infantil e da consolidação de sua identidade. A autora aponta, por exemplo, que há um embate entre ensino fundamental e educação infantil, já que o primeiro é visto, literalmente, como fundamental e o segundo como desnecessário e de luxo.

Em sua argumentação, Kramer (2005, p 101) conclui:

[...] Assim, apesar da luta por um maior atendimento à educação infantil, se percebe a distância entre a realidade e a qualidade pretendida, a incoerência entre o discurso em defesa da educação infantil e a ausência de recursos e projetos efetivos. (KRAMER 2005).

A educação infantil padece por falta de identidade, pois tradicionalmente veio se configurando como espaço de cuidado e uma extensão do lar, em que basta assistir a criança na ausência dos pais e prepará-la para o ensino fundamental, que é o lugar da escola. Assim, a identidade da educação infantil é vista com contradições: ora como servicinho, ora como profissão (KRAMER 2005, p. 102). Essa imagem de ‘servicinho’ gera, na mente da sociedade e de professores, a ideia de que basta realizar qualquer atividade, não importando a formação e ideais pedagógicos.

A maior dificuldade para o estabelecimento de uma identidade da educação infantil tem sido a falta de projetos específicos, o que denota a concepção e concretização de um trabalho de qualidade vaga. O que se observa, ainda, na educação infantil, conforme já mencionado, é que ora ela tem papel de assistencialismo e cuidado, ora se reveste de caráter pedagógico, com um sentido de transmissão de conhecimento e escolarização, deixando de lado a criança como sujeito social que produz cultura.

Faz-se pertinente, neste ponto, destacar alguns argumentos exarados por Rocha (2001), dentre eles o de que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem no contexto contemporâneo. Em particular no contexto brasileiro atual, essas funções apresentam contornos bem definidos, pelo menos em termos de organização do sistema educacional e da legislação. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil visam, sobretudo, à complementação da educação familiar. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas

por meio das disciplinas e das aulas, a creche e a pré-escola têm, como objeto, as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 5 anos de idade ou até o momento em que entra na escola.

Micarello e Drago (2005, p. 134) manifestam o seu posicionamento e argumentam que

Em termos legais, podemos afirmar que nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere a infância: a Constituição de 1988, que garante, entre outras coisas, a educação infantil como direito das crianças e sua família; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica; o Plano Nacional de Educação de 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 são instrumentos legais que reconhecem a criança como sujeito social de direito. Entretanto, entre os próprios professores existem muitas dúvidas quanto às reais funções da educação infantil no quadro dessa concepção de infância (MICARELLO; DRAGO, 2005, p. 134).

Assim, é certo que o professor da educação infantil não deve ser aquele que escolariza e que entende o ensino com a função e finalidade principal de ensinar conhecimentos por meio das disciplinas apresentadas de forma fragmentada. Por outro lado, também não deve ser a segunda mãe da criança, que cuida enquanto esta não pode fazê-lo.

Considere-se, ainda, que na educação das crianças menores de 6 anos, em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão que sobrepuja o ato pedagógico. Conquanto exista um compromisso com o “resultado escolar”, priorizado pela escola prioriza e padroniza, na Educação Infantil dever-se-iam priorizar as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento produzido e a ser produzido. (ROCHA, 2001).

Veja-se mais este posicionamento dessa autora:

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais os domínios que necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. (ROCHA, 2001, p. 6).

Com base nessas colocações, é preciso refletir sobre o aspecto da profissionalidade do professor que atua na educação infantil.

### 1.1.2 A profissionalidade docente na educação Infantil

É possível observar que o segmento da educação infantil tem se expandido, nos últimos anos, como indicam os resultados do Censo Escolar 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), uma realidade decorrente, ainda, das determinações da Constituição de 1988, quando da incorporação da educação infantil à educação básica, e, também, de outras Leis subsequentes, conforme desenvolvido no item 1.1 deste capítulo.

Historicamente, como já apresentado, a preocupação de atender crianças despontou a partir do momento em que, por força das mudanças no contexto mundial pós-fordista, a mulher saiu do lar para enfrentar o mercado de trabalho.

Nesse primeiro momento, as crianças eram deixadas em lugares nos quais pudessem receber os cuidados necessários. Portanto, ainda não havia uma exigência obrigatória de formação dos profissionais incumbidos desse cuidado, já que a educação se caracterizava pelo caráter assistencialista.

O atendimento às crianças era feito de duas formas distintas: uma para as crianças pobres, os filhos de operárias que trabalhavam em fábricas, outra para atender aos filhos dos ricos. Apesar das diferenças que marcavam esses dois modelos (assistencialistas), eles foram criados para abrir possibilidades à modernização e ao progresso.

Com essa expansão de direitos das crianças, despontou a preocupação com relação à formação de quem estaria atendendo os pequenos. A Educação Infantil e a formação específica do professor para atuar nessa área é uma questão recente e complexa que vem sendo debatida por estudiosos e pesquisadores preocupados com o seu desenvolvimento.

As reformas educacionais trouxeram, em seu bojo, a necessidade de se repensarem os modelos formativos de aperfeiçoamento da profissão docente e reconhecer o professor como produtor de uma identidade profissional que é fruto de dois ingredientes: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento dos saberes, competências e do agir profissional; o segundo, à busca pelo reconhecimento social da profissão docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

De acordo com Sacristán (1991, p. 65), profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para esse autor, a compreensão da profissionalidade se articula a uma análise contextualizada e se apresenta-se em três níveis: o pedagógico – referente às práticas

cotidianas; o profissional – ideologias, crenças, rotinas e saberes técnicos presentes na prática docente e o sociocultural.

O termo “profissionalidade” tem origem na expressão italiana *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão, de acordo com Altet (2003).

Lüdke e Boing (2004) relatam que, no Brasil, o termo foi introduzido por influência do francês, cuja noção está associada ao conceito de competências.

Contreras (2002, p. 74) considera que a profissionalidade se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para o autor, com base nesse conceito é possível considerar que esse termo tanto descreve o desempenho do trabalho de ensinar como expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver.

Nesse sentido, pode-se, também, considerar que a profissionalidade envolve uma dimensão interna, subjetiva do profissional, já que envolve “os saberes que os professores têm com relação à profissão, os conhecimentos necessários para desenvolver a atividade docente, os saberes pedagógicos e das disciplinas; envolve, ainda, os valores e crenças que os profissionais depositam na ação realizada e o entendimento da mesma.” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Roldão (2005, p. 108) amplia o conceito de profissionalidade e a define como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas”. A autora considera quatro descritores de profissionalidade, entendendo-os como a base para o exercício de uma profissão:

- (1) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; (2) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza, ou seja, o que é necessário para ser um professor ou o que se deve ou não ensinar; (3) o poder de decisão sobre a ação docente desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma e até mesmo o controle e domínio e autonomia do exercício e ação docente, ou seja, o poder de decisão tem que ser tomada nas mãos do professor, como alguém que tem autonomia para decidir e principalmente participar das decisões; (4) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

Oliveira-Formozinho (2011) analisa os aspectos específicos referentes aos educadores da infância e acredita que o crescimento profissional reflete necessariamente a profissionalidade. Para essa autora,

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2011, p. 132).

A autora acredita que o desenvolvimento profissional parte da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e que esse passa por ciclos, por uma caminhada que tem fases, que não pode ser linear, e que acontece em diferentes contextos em que o educador vai vivenciando.

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação integrada que o educador desenvolve junto com a criança família com base em seus conhecimentos, competência e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2000a).

A autora destaca que as características dos educadores da infância, em alguns aspectos, são parecidas com as dos outros professores; entretanto, a autora afirma que existem, sim, aspectos que são diferentes. Esses serão, então, os aspectos que configuram a profissionalidade desses educadores.

O que faz com que uma educadora da criança pequena tenha sua singularidade e especificidade são as diversas necessidades e características da criança pequena, próprias dessa fase de desenvolvimento.

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde) chama à atenção *da vulnerabilidade da criança* devido à sua tenra idade. A criança aparece como pequena, débil, desprovida de poder contratual, incapaz de proceder por si mesma, isto é, imatura. Não pode, por isso, ser responsabilizada socialmente pelos seus atos. É um ser frágil, que necessita de cuidados físico e psicológicos constante, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico. É um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens”. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2011, p. 136).

Essa vulnerabilidade natural da criança pequena impõe, ao docente que atua na educação infantil, uma profissionalidade diferente, tendo em vista a necessidade de um saber fazer que respeite a criança em seus aspectos psicológicos emocionais e sociais. A criança é um ser frágil que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes como base para o seu desenvolvimento. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2011).

Na concepção dessa autora, há uma interligação profunda entre educação e cuidado na educação infantil, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia. Veja-se a seguir.

Essa globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve, e a perspectivação da criança como projeto, levam a que a educadora da infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (OLIVEIRA FORMOZINHO, 2011, p. 137).

Rocha (2011, p. 328) também contribui para o debate:

A educação de crianças pequenas, ainda antes da entrada na educação elementar, dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens, em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar igualmente diferentes traços culturais. Que possam exercer sua iniciativa, sua curiosidade, seu desejo, em atividades nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar “cristalizar” as respostas.

As autoras ressaltam que a especificidade da profissionalidade docente está baseada em uma interação ampla em vários níveis e uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Assim, o papel do educador infantil se reveste de acentuada diversidade e de um papel pouco definido.

Oliveira-Formozinho (2011, p. 138) afirma:

A interação de serviços, como uma característica desejável da educação de infância requer, da educadora, uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na ação, um mundo alargado de interações. A capacidade de interação, desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância, até à capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissional de educação de infância. Podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções.

Portanto, a profissionalidade das educadoras está vinculada a iterações profundas entre educação e cuidado, visto que uma caminha ao lado da outra, pois um educador infantil tem que prestar atenção na fragilidade, necessidade e desenvolvimento da criança. Essa interação deve acontecer com os pais, mães, pessoas envolvidas na ação educativa e comunidade. Veja-se esta argumentação de Oliveira-Formozinho (2011, p. 139):

De fato, a educação de infância requer das suas profissionais uma interação dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das integrações profissionais. Podemos assim dizer que quer a interação, quer a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras.

- A centração na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
- A centração na educação e nos cuidados requer integração de funções;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interação e interfaces;

- A relação com a comunidade requer interação e interface.

Com base nessas considerações, entende-se que o desenvolvimento da profissionalidade em relação à infância entrecruza-se em uma rede de relações para a qual se faz necessário um saber fazer. A integração dos saberes da profissão, da família e da comunidade deve acontecer, pois é a partir desse processo que se efetiva o desenvolvimento infantil.

Considere-se, também, que o desenvolvimento profissional é envolver crescer, ser, sentir e agir (OLIVEIRA-FORMOZINHO 2011, p.139). Para a autora,

Um mundo onde a profissionalidade é tão complexo exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Envolve crescer, ser, sentir, agir permanentemente; é um processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Envolve crescimento como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento da paixão. (idem).

Nessa perspectiva de aprendizagem, acredita-se que o desenvolvimento profissional aconteça durante toda a trajetória da vida, com fases e ciclos, de forma não linear, ou seja, articula-se nos diferentes contextos em que o educador vivencia aprendizados e práticas.

#### 1.1.2.1 Aprendendo a ser professor

O processo de mudanças sociais e educativas transforma o trabalho dos professores. Além disso, o que acontece no sistema educacional reflete diretamente na vida dos indivíduos e nas futuras gerações. Ao mesmo tempo, entretanto, que mexe com a visão que a sociedade tem sobre o papel docente, reforça a prática e visão estabelecidas, enquanto esse profissional se vê, cada vez mais, submetido a um acúmulo de funções e responsabilidades.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 15),

O processo de projetos e de formulação de políticas educativas trata apenas de solucionar questões bastante imediatas ou de encontrar modos mais eficazes para manter a prática estabelecida, em lugar de pensar para longo prazo.

Para esses autores, outro agravante é que a formação dos docentes não acompanha as grandes transformações sociais e as instituições demonstram resistência em implementar as mudanças necessárias para atender esse novo paradigma.

Nessa perspectiva, os autores discutem os conceitos de formação, baseando-se em Menze (1980), que contextualiza a formação em pelo menos três tendências contrapostas. A

primeira afirma que é impossível utilizar o conceito de linguagem técnica em educação, devido, fundamentalmente, à tradição filosófica que a sustenta. A segunda tendência recorre ao conceito *formação* para identificar múltiplos e, às vezes, contraditórios conceitos de formação. O autor enfatiza nesse conceito que a formação teria por objetivo as múltiplas funções: formação do consumidor, dos pais, etc. A terceira e última tendência aponta que na atualidade não há sentido eliminar o conceito de formação, pois a “formação não é nem um conceito geral que abarca a educação e o ensino, nem tampouco está subordinado a eles” (VAILLANT; MARCELLO, 2012, p. 28).

Outro conceito que os autores discutem refere-se à ação formativa, atividade formativa ou ação de formação. Para eles, o processo de formação acontece por meio da interação entre formadores e educandos, promovendo múltiplos fins e determinadas mudanças, pois essa inter-relação promove o aprendizado.

Assim, para os autores,

A formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento; e o conceito “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas (VAILLANT; MARCELLO, 2012, p.29).

Nessa perspectiva, o processo de formação é de responsabilidade do indivíduo, ou seja, está ligado à sua capacidade e interesse, porém, não se refere à autonomia da formação, mas ao interesse, já que é através da formação mútua que o indivíduo pode descobrir o processo de aprendizagem que lhe favoreça o crescimento pessoal e profissional.

Cabe, ainda, a reflexão de que a ação que leva a esse processo é impulsionada por valores, conhecimentos práticos e estilo de aprendizagem próprios. “Os professores dão sentido à mudança fundamentando-a em seu próprio conhecimento prático, pessoal e sem sua própria experiência” (HARGREAVES, 1997, apud, VAILLANT; MARCELLO, 2012, p.39).

Sendo assim, quem idealiza a formação são pessoas com valores e crenças individuais e são elas que exercem a função de *formadores de formadores*, que têm de desenvolver um currículo capaz de propiciar um ‘aprender a ensinar’ aos futuros docentes.

Segundo Imbernóm (2010, p. 35),

A formação acontece em contexto individualista, personalista. Isso não significa que, quando se transmite uma mesma informação ou se aprende uma experiência em grupo de professores, cada um a incorpore depois, de uma forma diferente, à sua prática e seja capaz de assumir necessidades diferentes. O contexto individual é a prova de que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou

do grupo, voltando-se para a melhoria da cultura docente, mas não mudança e para a inovação.

Nesse sentido, as críticas referem-se à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e a prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas. (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009 apud VAILLANT; MARCELLO 2012, p. 63).

Os autores enfatizam a fragmentação na formação inicial do docente e apontam a necessidade do diálogo entre as instituições de ensino, ou seja, entre universidade e escola. A necessidade de entrelaçar a prática com a teoria, e não ficar na mera transmissão de conhecimento ou em uma prática que faz acreditar que os professores são meros trabalhadores do conhecimento.

Todavia, a aprendizagem informal resulta da interação entre as pessoas e o meio; o aprendizado acontece em contextos formais ou informais e, por isso, é necessário entender e considerar essas diferenças na formação docente, incorporando-as ao processo.

Vaillant e Marcello (2012, p. 64) ressaltam que

A formação inicial docente como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e em terceiro lugar, a instituição de formação docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante.

Há, segundo esses autores, uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos docentes. O Ministério da Educação, docentes em exercício, formadores iniciais da docência, pesquisadores e também candidatos a docentes e empregadores põem em dúvida a capacidade das universidades e institutos de formação docente darem respostas atuais às demandas da profissão (VAILLANT e MARCELLO, 2102, p.63).

Imbernóm (2010, p. 42), em relação às instituições de formação docente, destaca o seguinte:

Como ideia principal, mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaço de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo. Tudo isso com a finalidade de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e trabalho colaborativo todos representando o desenvolvimento fundamental das instituições educacionais e de professores.

Os autores concordam que para ensinar não basta só a formação teórica, mas deve-se desenvolver também uma formação que vincule o conhecimento da vida e da instituição, que respeite a aprendizagem; para ensinar não basta saber a matéria.

Vaillant e Marcello (2012) destacam pelo menos cinco conhecimentos importantes aos estudantes, no que se refere a como se ensina e ao contexto em que se ensina. Em primeiro lugar, os autores destacam o conhecimento do conteúdo, ou seja, possuir conhecimento da matéria que se ensina, saber sobre a disciplina e ter domínio do conteúdo que inclui diferentes componentes, nos quais dois são mais representativos para os autores. O conhecimento substantivo que se constitui das informações, das ideias e dos tópicos a conhecer de uma matéria e o conhecimento sintático que completa o anterior, porém, está relacionado com o domínio que o docente tem em relação às disciplinas na perspectiva de suas especialidades.

O segundo conhecimento trata-se do psicopedagógico, que se relaciona com o ensino e com aprendizagem do aluno, com o tempo de espera de cada acadêmico e também com a aprendizagem em grupo, dentre outros momentos.

O terceiro conhecimento, para os autores, está ligado à formação inicial do docente e constitui o elemento central, que é o conhecimento do conhecimento. Representa a combinação entre a matéria a ensinar e conhecimento didático-pedagógico, ou seja, o como ensinar.

O quarto conhecimento docente está relacionado à adaptação geral da matéria ao conhecimento do aluno e às condições particulares da escola, ou seja, o professor terá de se preocupar com *onde e a quem se ensina*.

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do seu ambiente, as oportunidades que podem ser integradas no currículo, as expectativas dos alunos etc. Este tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, de sua cultura, dos docentes e das normas de funcionamento (VAILLANT e MARCELLO 2012, p. 74).

O quinto e último conhecimento apontado refere-se à necessidade de o professor conhecer o aluno, sua procedência escolar e nível de rendimento etc. Esse tipo de conhecimento o professor só adquire na convivência com seus alunos. Assim, pode transformar suas práticas de ensino e adequá-las a determinado local e necessidade. Os autores destacam que é “imprescindível desenvolver nos docentes em formação a sensibilidade necessária para atender a esses aspectos no diagnóstico informal, seja em situações reais ou situações simuladas” (VAILLANT; MARCELLO, 2012, p. 74).

Em meio aos debates e às discussões entre os órgãos oficiais e os movimentos dos profissionais da educação, surgiram, através da Resolução CNE/CP 01/2006, as DCN para os Cursos de graduação em Pedagogia. Essa proposta curricular oficial sugere uma formação profissional que supere aquela do chamado especialista da educação, dissociada da formação do docente.

As diretrizes curriculares dos programas de formação docente trazem, em si, o conhecimento dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos disciplinares de forma fragmentada e desconectada, o que dá a impressão, aos estudantes em processo de formação, que o conhecimento como norma de atuação, que são ensinados nas instituições, pouco têm a ver com a atuação na prática profissional.

Essa prática educacional é de primordial importância, por propiciar ao futuro docente uma representação privilegiada do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os formadores de docentes devem se preocupar com esse elemento da formação. Nesse sentido, Zabalza Beraza (1989, apud VAILLANT; MARCELLO, 2012, p. 76) pondera:

Diferenças claras conceituais e empíricas entre a *prática e os estágios*, chamando atenção para o fato de que uma coisa é a prática, o exercício profissional e outra são os estágios. Essas representam ocasiões ou contextos característicos da profissão a desempenhar. Possuem sentido de realidades e, nelas, os estudantes aproximam-se quem sabe se integram de um mundo diferente, que propõe os problemas da profissão de forma integrada, sem compartimentalização disciplinar.

O autor enfatiza que o estágio aproxima o estudante da prática, contribui para o crescimento profissional, porém não deixa de ser apenas uma simulação da realidade. Os estudantes da docência sonham com sua estreia, vivem grandes expectativas, mas não devem acreditar que sempre vão encontrar em suas salas de aula alunos sempre dispostos a ouvir e que irão ser recebidos de braços abertos. O lugar dos sonhos que estará lhe esperando é cheio de contradições.

### **1.1.3 A formação continuada na educação infantil: perspectivas e desafios**

A educação infantil como direito se configura uma conquista resultante de muitas lutas na história do país. Algumas dessas conquistas estão regulamentadas por lei, a exemplo da LDB/9394/1996, do ECA e da própria Constituição de 1988. São ganhos que mudaram o enfoque sobre o olhar em relação às crianças, que passaram a ser vistas como seres de direito, inclusive à educação infantil. Porém, esses ganhos que, muitas vezes, no campo político têm tido avanços, deixam a desejar nas ações concretas. “[...] no campo das políticas direcionadas

à infância temos tido historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas” (KRAMER, 2011, p.118).

Essa autora enfatiza que

No que diz respeito à situação da infância e às políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, temos ganhos reais: atendíamos cerca de 3,5% das 21 milhões de crianças menores de 7 anos em 1975; atendemos quase 30% das pouco mais de 21 milhões de crianças em 2000. Ora, 30% são muito mais do que 3,5%, mas ainda estamos longe de 100%. (KRAMER 2011, p. 118).

A falta de recursos específicos para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos é o que prejudica a expansão da Educação Infantil no Brasil. Nesse contexto, existe, sim, uma grande necessidade de se pensar a formação dos profissionais desse segmento da educação. Em certo momento da história, e por falta de projetos direcionados somente à educação infantil, os professores passaram a ter salas multisseriadas, porque as escolas aceitam crianças menores de 6 anos no ensino fundamental.

Kramer (2011) ressalta o paradoxo que acontece na educação infantil, com diferentes instâncias (federal, estadual, municipal) e instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos, fazendo exigências diferenciadas, não só quanto à formação inicial, mas também ao processo de formação. Esse processo se agrava, no contexto atual, devido às diferentes leituras e interpretação das leis em vigor, em especial no que se refere à formação dos professores para creche e pré-escolas.

Resolução e deliberação estaduais e municipais muitas vezes se conflitam com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, provocando nos profissionais - em especial naqueles que atuam em creches e pré-escolas, incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. (KRAMER, 2011, p.119).

Retome-se, aqui, a Lei n. 9.394/96, a LDB, em seu Art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Há de se pensar que a formação inicial é a primeira etapa para a formação do profissional; só a partir dessa iniciação que se dá formação continuada.

O Plano Nacional de Educação – (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024. As 20 metas definidas pela lei do PNE relevam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para onde as ações das entidades federativas devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade. É inegável que o PNE se constitui, hoje, em um dos pilares em torno dos quais se erguem as políticas públicas na área de educação. (CURI, 2016, p. 8).

Ainda com relação ao PNE, a meta 15 estabelece que

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, políticas nacionais de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III I, do caput do art. 61, da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2015, p. 263).

Segundo Imbernón (2004), “Formação inicial é muito mais antiga e já vem de século”. E é verdade, a formação inicial de mestre foi exercida de uma forma ou de outra desde a antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos.

A formação docente na educação infantil é um tema em discussão bastante crescente no país. Vinculada à preocupação com os docentes que atuam nas creches com crianças pequenas, está, também, a preocupação com a formação continuada vista como uma possibilidade de mudança das práticas docentes e da escola, podendo proporcionar a experimentação do novo, a partir das diferentes experiências e trocas que acontece no âmbito da formação. Essa preocupação e discussão se volta tanto para o processo de formação inicial, oferecido nos cursos de formação de professores, como no processo contínuo.

Formozinho (2011) considera que a “instituição de formação de professores (entendida como academicização da formação) não conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação” (FORMOZINHO, 2011, p. 170).

O autor ressalta o dilema da formação das educadoras da infância:

O dilema na formação das educadoras de infância (e na formação de professores do ensino fundamental) que é também um dilema da universidade no mundo atual- ser capaz, ao mesmo tempo de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão. (FORMOZINHO, 2011, p.170).

É só assim, com essa integração, que a universidade conseguirá fornecer sua contribuição na formação dos professores que trabalham diretamente com o desenvolvimento humano e da sociedade.

Todavia, para Formozinho (2009, p. 7),

O conceito de profissionais de desenvolvimento humano abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção.

Para esse autor, a universidade não proporciona uma pedagogia da autonomia e da conscientização, ao contrário, é oferecida em forma de “academicização da formação”.

Nessa análise, o autor considera que

A docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um de desempenho relacional e um moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano. (FORMOZINHO, 2011, p.171).

Nessa perspectiva, o processo de formação de professores não é suficiente para o atendimento na educação básica e para tornar a escola inclusiva. Porém, não dá para negar que houve importantes avanços na formação profissional.

Formozinho (2011) aponta para as especificidades da profissão docente em relação a outras profissões, o que pode levar a um conflito com a lógica tradicional de formação na universidade.

A primeira especificidade que o autor traz é que a docência integra *uma profissão que se aprende pelo desempenho do papel do aluno*, enfatizando que o professor aprende desde que entra na escola, observando o comportamento de seus professores; o professor aprende durante toda a sua trajetória escolar, desde a infância até os cursos de formação de

professores. Essa aprendizagem não acontece em outras profissões, tendo em vista que “[...] o professor utiliza para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional.” (FORMOZINHO, 2011, p. 172).

Para esse mesmo autor, isso tem a primeira consequência na formação da prática do professor que é representada pelo *desempenho do ofício do aluno*. “[...] todos os futuros professores têm em seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor” (FORMOZINHO, 2011, p. 173).

Outra consequência apontada pelo autor é a *própria formação prática docente dos formadores universitários*. Ou seja, o aluno está em constante contato com seu formador e com suas teorias, mas existem as convergências entre o que se ensina e aquilo em que o futuro profissional do ensino se tornará. Formozinho (2011) destaca que isso não acontece em outras profissões, e na profissão docente essa aprendizagem é importante.

Seguindo o pensamento desse autor, há na formação docente outra especificidade que consiste em *menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões*. Não há, na formação e na profissão docente, um sistema de regulação, nem da sociedade, nem do mercado e nem das escolas. Não é exercido um controle como acontece em outras profissões.

A terceira especificidade da formação de professores está no fato de haver uma *política específica e detalhada para educação escolar*. Em nenhuma outra profissão há políticas específicas, tais quais existem na educação. O Estado tem um nível maior de controle sobre a formação dos professores do que em relação a outros profissionais. “[...] a autonomia universitária deve ser contextualizada no quadro geral da regulação interna e externa da formação dos profissionais, das políticas educativas, das necessidades sociais e comunitárias, das necessidades das escolas e dos profissionais no terreno” (FORMOZINHO, 2011, p. 174).

Dessa forma, o autor defende que

A autonomia universitária, tal como a autonomia das organizações e das pessoas, é um valor instrumental. Assim, a autonomia universitária em relação à formação de professores como em relação à formação de outros profissionais é sempre uma autonomia relativa. É um valor que deve ser conjugado com outros valores tais como a prestação de contas à sociedade e à comunidade profissional em que se insere e a participação. A autonomia não deve de modo nenhum, nunca, ser interpretada como autonomia corporativa, como uma espécie de licença de se fazer o que quiser sem prestar contas, mas como uma autonomia que tem como correspondente um serviço importante prestado à sociedade. (FORMOZINHO, 2011, p.174).

O autor destaca a importância que o profissional deve dar a sua conduta, de forma ética, comprometida e com responsabilidade, pensando sempre no compromisso que assumiu com a comunidade e não só em si mesmo.

Formozinho (2011, p. 176) faz crítica à formação de professores sob a ótica do que ele denomina de “academicização”, e aponta a formação fragmentada e disciplinar, “não favorecendo as análises interdisciplinares e o trabalho colaborativo exigido pelas características da escola de massa”. Todavia, as universidades demonstram uma preocupação mais profissionalizante, acabam se afastando do profissional.

Kramer (2011) destaca que a formação dos profissionais da educação infantil é um tema muito debatido; por um lado, a lei estabelece a formação em cursos superiores, ao mesmo tempo, não deixa claro o que se espera dessa formação. A lei estabelece no artigo 62º, cursos de formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

Outros termos podem ser encontrados para fazer referência à formação continuada: formação permanente, formação em serviço, capacitação ou reciclagem.

Kramer (2011, p. 119), entretanto, sugere a seguinte diferenciação: “formação continuada foi consagrada pela lei; formação em serviço trata de profissionais em formação em seu lugar de trabalho”. Outro termo que se costuma utilizar é ‘capacitação’, que, para a autora, reveste-se da ideia de dar algo a alguém incapaz; há também o termo reciclagem, que, na visão da autora constitui um dos piores termos, pois sugere a concepção de que os professores e auxiliares podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo.

A formação contínua tem finalidades individuais do aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente e utilidade social. Deve atender a necessidades e gerar efeitos positivos nas escolas e no sistema educacional, com consequentes melhorias no serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens. A formação continuada levanta grandes discussões, sendo vista como fundamental, com o objetivo de alcançar o

sucesso nas reformas educacionais. Muitos cursos de formação continuada são ministrados, atualmente, contudo, parece haver pouca inovação, descontextualização e um modelo único, válido para todos, sem diferenciação, fundamentado em um educador ideal.

Parece que há, também, nesses cursos, um caráter transmissor incontestável, uma teoria que é passada de forma prática e distante da realidade do professor, baseada em um professor ideal e comum, como se todas as salas de aula e instituições escolares fossem homogêneas.

Imbernón (2010, p. 42) acredita que se deva

[...] potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo.

Aproximar os professores da formação continuada não é a solução; é necessário reestruturar e potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática dos docentes, que insira novas metodologias e perspectivas, propiciando ao docente uma postura crítica ao processo educacional.

Imbernón (2010, p. 41) afirma que para reestruturar a formação é necessária a “rearmada”:

A “rearmada” moral, intelectual e profissional dos professores passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho. O objetivo dessa “rearmada” deveria ser o de ressituar os professores, para sermos protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconceito deve aumentar, assim como seu *status* laboral e social.

Contudo, para o autor isso só será possível, se houver mudanças nas políticas educacionais que proporcionem maior autonomia profissional, que levem o docente a buscar sua capacidade de formação, criando-se um verdadeiro colegiado entre os colegas de trabalho, compartilhando-se conhecimentos, com criatividade, sem censuras, e tendo uma maior ação nas decisões educacionais, visando a um único objetivo: promover um desenvolvimento em que haja a verdadeira participação de todos que estão inseridos na educação da infância e adolescência.

## **CAPÍTULO II**

### **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

#### **2.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PERCURSO HISTÓRICO**

A educação integral não é um tema novo, tem sido amplamente discutida. Experiências estão acontecendo em todo o país com o objetivo de garantir educação pública de qualidade. Aristóteles já fazia referência à educação integral que, segundo ele, era a educação que faria desabrochar todas as potencialidades humanas.

Rabelo (2012) explicita que, na educação integral, o tempo instituído pelo cuidado oportuniza, à criança e ao jovem (ser estudante), sentir e pensar em si mesmos e nas relações que desenvolvem com outros e com o mundo.

Giolo (2012) relata que, no Brasil, as classes dominantes sempre tiveram escolas de tempo integral, desde os colégios dos Jesuítas; colégios e Liceus onde estudavam a elite também eram de tempo integral. O autor salienta que as escolas com tempo parciais começaram a surgir principalmente após a revolução industrial e, devido à urbanização dos

grandes centros, as atividades escolares passaram a ser realizadas em períodos parciais, mesmo nas escolas da elite. Contudo, não deixaram de oferecer educação integral, no contra turno das escolas ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. (GIOLO, 2012, p.94).

Moll (2009) ressalta que a educação integral não deve ser confundida com a educação de tempo integral. A autora enfatiza que de nada adianta expandir o tempo se não houver o redimensionamento do espaço; a educação integral deve emergir de um perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Para a autora, a educação integral implica

[...] considerar a questão das variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaço de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2009, p.18).

Gadotti (2009, p. 98) ainda destaca que a discussão que acontece, hoje, em relação à educação de tempo integral não acontece do mesmo jeito que no passado. São outros os tempos, outras práticas, com outros nomes e outras experiências, com base em outras visões de educação.

O princípio geral da educação integral é o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI 2009, p 98,)

Moll (2012) aponta que a educação integral no Brasil, inicialmente compreendida por educação do dia inteiro, teve, no século XX, dois importantes projetos; o primeiro desenvolvido por Anísio Teixeira entre os anos de 1940/1960, conhecido como Escola Parque/Escola Classe; o segundo foi idealizado por Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990, como Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Nomes significativos na história da educação pública no País, Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhe servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade. (MOLL, 2012, p.130).

Fazendo um retrocesso ao marco histórico da educação integral pode-se perceber que desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como idealizadores Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre outros intelectuais brasileiros, algumas reformas já eram implementadas.

Antes mesmo do Manifesto dos Pioneiros, o Brasil já vinha passando por algumas mudanças educacionais idealizadas por educadores. “Nessa cruzada magnífica de revolução educacional, não destruiu senão para construir” (AZEVEDO, 2010, p.23).

Começando pelo Distrito Federal e Minas Gerais em 1927, posteriormente nos estados da Bahia, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará, seguido por São Paulo, após a revolução, e novamente o Distrito Federal deram início a uma nova geração de educadores que idealizaram a reforma educacional.

Se destacarem os pontos fundamentais das doutrinas em que se apoiaram conscientemente ou sob cuja inspiração se processaram essas tentativas de reorganização escolar, verifica-se, de fato, que todas elas, cada uma com suas particularidades, mas impelidas para a mesma direção, tendiam a agrupar-se sistematicamente, por afinidades teóricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional (AZEVEDO, 2010, p. 23).

Ainda que algumas doutrinas educacionais apresentassem divergências, os educadores tinham um só objetivo: a reforma educacional.

O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, surgiu com a intenção de organizar um sistema de ensino público que integrasse diferentes áreas de aprendizagem: leitura, aritmética, escrita, ciências, físicas sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e a alimentação, concebendo-se uma educação integral que deveria ser para todos.

Mesmo com as reformas que aconteciam, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 destacava que não havia cultura sem economia, nem economia sem cultura, ou seja, para o país se desenvolver economicamente precisaria primeiro pensar nos projetos educacionais que atendessem a população de forma integral.

A evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2010, p. 33).

O que se observa é que no Brasil essas perspectivas caminham de forma independente, quando deveriam acontecer de forma complementar uma à outra. As reformas econômicas e educacionais não se entrelaçam. Tudo deveria dirigir-se para o mesmo caminho, mas acontecem de forma fragmentada e desarticulada.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes (AZEVEDO, 2010, p. 33).

Para os Pioneiros da Escola Nova, a organização da escola é fragmentada desarticulada entre o espírito filosófico e científico.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (AZEVEDO, 2010, p. 34).

Para os Pioneiros da Educação Nova, a educação deveria ter fins filosóficos e os meios científicos. Assim, afirmavam que “nunca chegamos a possuir uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’ que nos convencesse da ‘existência de um problema sobre objetivos e fins da educação’” (AZEVEDO, 2010, p.34).

Para tanto, defendiam que a educação não deveria só priorizar o interesse de classes, mas sim cada indivíduo, como direito e como dever do Estado. A educação integral, na visão dos pioneiros, não era concebida como um direito de todos. (GADOTTI, 2009, p. 22).

Para os Pioneiros da Educação Nova, com o fim dos interesses de classe, perder-se-ia o “sentido aristológico”:

[...] de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO, 2010, p.40).

Os pressupostos da Educação Nova previam que o Estado deveria priorizar a educação integral destinada a todos, indistintamente, com atendimento igualitário, independente de classes, pensando-se no interesse do indivíduo, como forma de desenvolvimento do ser humano, contudo, oportunizando a todos os grupos uma educação de qualidade, a fim de que a escola cumprisse sua verdadeira função social de formação. O objetivo era organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o

desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção do mundo” (AZEVEDO, 2010, p.40).

Nessa perspectiva, a educação integral seria garantida como uma função pública.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO,2010, p. 44).

Com essa visão, a família não seria a única responsável pela educação; o Estado passaria a ter obrigação e ofereceria escolas que cumprissem o seu papel social de formação. Assim, deixaria de priorizar as classes dominantes e as instituições particulares.

Ainda de acordo com o mesmo autor,

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. (AZEVEDO,2010, p. 45).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, idealizado por 26 importantes intelectuais, visava a um modelo eficiente, com a implantação da educação integral para todos, a ser oferecida por um sistema de ensino público que atendesse de forma igualitária e se adaptasse ao meio social em que cada instituição estivesse inserida, considerando-se que a escola sofre as influências do meio social, na interação com a família e com toda a sociedade envolvida no processo educacional.

Anísio Teixeira foi responsável pela criação do primeiro Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado na Bahia, para funcionar nos moldes da educação integral. Esse projeto previa atender crianças e jovens de até 18 anos e funcionar com “Escolas Classes” que atenderiam mil alunos e uma “Escola Parque”, para atender quatro mil alunos. A ideia era oferecer atividades intelectuais e práticas de forma alternada, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, oferecidas ao longo de todo dia.

O objetivo era atender as comunidades carentes com escolas nas quais alunos órfãos ou abandonados poderiam até morar. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não

conseguiu realizar seu sonho. (GADOTTI 2009, p. 23). Saíram do papel as três escolas classes; a escola parque e a última escola classe ficaram no projeto.

Tempos mais tarde, o educador Anísio Teixeira, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) onde sonhava prosseguir no esforço de completar a obra e instalar o primeiro centro de demonstração de ensino primário no País. A escola de demonstração serviria como um observatório, destinado a estudos especulativos ou baseados em observação de senso-comum (TEIXEIRA, 1967).

Esse autor ressalta que os esforços feitos em um projeto e em determinada política sempre volta ao início, quando há troca de governantes, o que atrasa o avanço da educação.

Estou a fazer estas observações para acentuar quanto somos forçados a nos repetir ao falar sobre educação, por isto mesmo que os seus pequenos progressos não se acumulam, mas estão sempre a se reiniciarem, num constante e monótono começo e recomeço. Não é outro o caso deste Centro, onde ora nos encontramos. Constitui ele uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária. Um conjunto feliz de circunstâncias o vem mantendo há cerca de dez anos, mas, nem por isto, se pode considerar a sua estabilidade garantida. De um momento para outro pode apagar-se, como se apaga, na mecânica quântica, um esforço especial e possível de direção a um conjunto de partículas que se movem por acaso, segundo a lei da natureza. Seu único fator de permanência, até hoje, são os funcionários, que acabou por ter, não por ele, mas pelas leis mais gerais, que governam o universo público brasileiro e lembram a lei da probabilidade da física quântica no mundo de partículas do átomo. A instituição propriamente dita está em plena instabilidade, sua permanência dependendo dessa lei das probabilidades. Uma simples mudança de autoridade poderá fazê-la desaparecer (TEIXEIRA 1967, p. 247).

Contudo, ainda que o Inep fosse dirigido por um educador vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que pretendia criar 28 Escolas Parques na superquadras de Brasília; ainda que algumas dessas escolas tivessem sido construídas, o projeto da educação integral de Anísio Teixeira nunca se realizou por completo.

Em Brasília, a primeira escola parque foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960, na entre quadra 307/308 Sul, projeto da equipe de Oscar Niemeyer. Dois anos depois, o professor Anísio Teixeira (1962) reconheceu que o projeto tinha sido desfigurado. (GADOTTI, 2009, p.24).

Em 1980, o programa Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizado por Darcy Ribeiro a partir da ideia da escola integral de Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia. Os Cieps foram criados na primeira gestão do Governador Leonel Brizola (1924-2004), no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de atender crianças e adolescentes em turno integral. Além das atividades pedagógicas

tradicionais, os complexos escolares incluíam atendimentos médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório e outros recursos. Vejam-se alguns depoimentos a respeito desse empreendimento:

O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o Governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentando desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de ter criado uma “rede paralela” de ensino no estado. (GADOTTI, 2009, p.25).<sup>1</sup>

Darcy Ribeiro recebeu muitas críticas por causa da implantação dos CIEPs, sobretudo por se tratar de um projeto oneroso, num momento em que o ensino fundamental não era universalizado; na opinião de alguns, esse modelo não garantia eficiência e desviava a escola de sua função, que é ensinar.

Ao rebater essas críticas, o professor argumenta:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida. (RIBEIRO apud MOLL, 2009, p. 131).

Darcy Ribeiro também propôs, para esse modelo de escola, um projeto pedagógico diferenciado que trabalhava pela não reprovação. Os alunos seriam avaliados pelos objetivos; se os alunos não o alcançassem, no período, passariam adiante perseguindo o alcance desses objetivos. Esse professor estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública; considerada “elitista e seletiva”, essa escola não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho, já que exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. (BOMENY, 2009, p 115).

Acreditando que a escola pública não atendia a sua clientela principal, Ribeiro (apud BOMENY, 2009, p.115) afirma:

---

<sup>1</sup> Maurício (2009, p. 115) faz este comentário a respeito da implantação do Projeto dos CIEPs: “Porém, foi só na segunda gestão do Governador Leonel Brizola que as quinhentas escolas previstas saíram do papel. Brizola deixou 506 unidades de tempo integral funcionando em todo estado do Rio de Janeiro, em 1994, das quais 101 era responsabilidade do município do Rio de Janeiro”.

[...] Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica.

Aqui está um ponto que distanciava a Escola Classe de Anísio Teixeira do CIEP de Darcy Ribeiro: este defendia um projeto de cunho político-sociológico enquanto aquele defendia um projeto pedagógico. (BOMENY, 2009, p.117).

Mais tarde, no governo de Fernando Collor (1990-1992), o projeto dos CIEPs foi retomado com o apoio direto de Leonel Brizola, porém, com uma característica mais assistencialista, razão por que as instituições passaram a ser denominadas Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs).

Com o Impeachment do presidente Fernando Collor, tendo assumido a presidência Itamar Franco, acontece uma nova alteração de nomenclatura para essas escolas, que passam a se denominar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIACs), mantendo-se, contudo, os mesmos objetivos.

O governo Collor projetou construir cinco (5) mil Ciacs até o final de seu mandato (1994); o primeiro foi inaugurado em novembro de 1991, na vila Paranoá, periferia de Brasília.

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos os alunos eram estimulados a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. (GADOTTI, 2009, p.27).

No entanto, o projeto foi criticado por educadores, que acreditavam ser revestido de cunho promocional e não pedagógico, favorecendo apenas os interesses políticos. Após a construção de 200 unidades o projeto foi interrompido, no início de 1995.

Essa trajetória remete à citação do educador Anísio Teixeira, constante na página 56 deste trabalho: “*Uma simples mudança de autoridade poderá fazê-la desaparecer.*” Teixeira enfatiza o retrocesso que acontece na educação a cada mudança de governo. É preciso que se

continue a criticar, mas é urgente que se construam novas alternativas. “[...] De nada adianta jogar pedras nas inovações educacionais” (GADOTTI, 2009, p. 28).

Maurício (2015, p. 98) chama atenção para uma reportagem do jornal O Globo, cuja chamada é a seguinte:

Cieps fazem 21 anos de expectativas e fracasso”. A avaliação publicada nas reportagens trouxe a mesma marca daquela feita há 20 anos: a abordagem não discutia as possibilidades inerentes ao projeto nem a sua viabilidade efetiva; apenas tentava provar, por meio de um levantamento da trajetória de vida de antigos alunos, que a escola de tempo integral, com sua proposta pedagógica era cara. Afirmava também que foram desperdiçados recursos e que essa escola não garantia bom desempenho. A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo quando se oferece a ele uma escola bem equipada.

A autora destaca que a reportagem teve o objetivo de enfatizar uma interpretação negativa dessa escola; para ela, a prova disso é que a manchete usava recursos que apontavam para a tragédia da escola, fotos e legendas que ironizavam o fracasso dos CIEPs. A primeira reportagem usava uma foto de um garoto de 8 anos e trazia, em sua legenda: “apesar de morar na escola, ele não estuda”. (MAURÍCIO, 2015, p. 74).

Voltando nos anos 1980 e ao percurso histórico da escola de tempo integral, destaca-se, agora, o estado de São Paulo, que lançou o Programa de Formação Integral da Criança – (PROFIC), com o intuito de atender crianças além do turno diário, através de um convênio entre estado e municípios. Porém, esse estado só teve êxito com a implantação do projeto – Centro Educacional Unificado (CEU), que, beneficiando-se de todas as experiências históricas de construção de projetos pedagógicos de atendimento das classes populares em tempo integral, oferecia uma proposta interssetorial com diversas áreas.

O educador Paulo Freire (1996-1997) defendeu a educação integral a partir de uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Para esse educador, todos os espaços são propícios à aprendizagem, pois o indivíduo sempre está em processo de educação.

Gadotti (2009, p. 22) também defende que:

Falar de educação integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências.

O autor ressalta que o tempo de aprender é em qualquer lugar e momento, o ser humano está sempre em processo de aprendizagem; há sempre o que descobrir nas relações humanas.

## 2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E CONTEXTO ATUAL

O projeto de Escola Integral vem sendo analisado por diferentes olhares. Os olhares se voltam para a economia e administração, e para a ação pedagógica com a permanência de horas adicionais da criança na escola. A perspectiva de ampliar o período da criança na escola, para muitos, não garante um trabalho em torno de um eixo pedagógico que garanta um desenvolvimento pleno, ou seja, integral.

A ampliação do tempo na escola está previsto nos documentos que norteiam a educação do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, conforme destaca Cavaliere (2009, p. 15):

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos art.34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº6.094/07). Em “Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional/legal em discussão”, comunicação apresentada por Lígia Martha Coelho e Janaína Menezes na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em 2007, embora as autoras reconheçam o avanço da legislação sobre o tempo integral escolar, consideram-no insuficiente para reparar as perdas que o ensino fundamental sofreu pelas décadas de descaso de governo em relação à escola de tempo integral. As autoras afirmam que os princípios da educação constantes na Constituição de 1988 já revelavam a presença da concepção de educação integral, apesar de não haver menção explícita ao termo. Analisam a ampliação progressiva do tempo escolar indicada pela LDB e o período de pelo menos sete horas diárias para o ensino fundamental entre metas do PNE. Interpretam que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao direcionar recursos para a educação básica em tempo integral, legitima este direito.

Os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando grandes espaços de discussão, no MEC e em muitos estados e municípios. Isso mostra que existe uma consciência política de que o Estado e os governos devem garantir mais tempo de formação, além de articular os tempos e os espaços de escolarização com outros tempos e espaços de socialização (ARROYO, 2012).

Maurício (2015) descreve o programa Mais Educação como um modelo que se propõe a ampliar o leque de experiências escolares por meio da articulação com outras instituições para que o aluno realize atividades diversas no contra turno. Destaca, ainda, que essa proposta tem sua concepção fundamentada na Cidade Educadora, cujos princípios estão reunidos na Carta de Barcelona, entre os quais, que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar (MAURÍCIO, 2015, p. 71).

Arroyo (2012) destaca o aumento da consciência social em relação ao direito à educação, fazendo crescer a consciência de que o tempo na escola é muito curto. Porém, há de se pensar na dicotomia entre horário integral e tempo integral. O papel da escola foi confundido com alguns projetos que visam atender alunos mais pobres e políticas sociais.

Segundo Gadotti (2009), a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar.

Arroyo (2012) faz uma reflexão sobre a ampliação do tempo nas escolas. O autor considera as boas iniciativas e intenções desses programas, porém ressalva que as políticas seletivas fazem com que esse tempo seja direcionado ao treinamento dos alunos.

Arroyo (2012, p. 1) faz este destaque:

[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra-, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização [...] se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasão, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

Para o autor, oferecer a mesma escola para o aluno, não faria diferença; manter os estudantes mais tempo na escola, com o mesmo projeto de escolarização, seria condená-los à repetição e reprovação.

Cavaliere (2009), em seu artigo “*Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral*”, avalia a ampliação do tempo como o período em que a criança fica sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências.

A autora alerta para o seguinte:

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009, p.51).

No Brasil, esses movimentos visam atender as crianças das camadas populares, com o propósito de oferecer mais proteção, mais cuidado e mais tempo de dignidade, garantindo o direito das crianças. Garantir os direitos delas seria uma forma de atender as lutas e

movimentos sociais, dando respostas às pressões feitas pelas famílias, que, nas últimas décadas, cresceram pelo aumento da consciência da sociedade em relação ao direito à educação. Arroyo (2012) considera os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias, pelo direito justo e digno de a infância viver.

Arroyo argumenta que

[...] esses programas têm como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivências de tempo-espacos mais dignos. Esperamos que esses programas virem políticas públicas de Estado, compulsórias para toda infância-adolescência popular, ainda submetida a condições precárias de sobrevivência, que negam o direito a um viver humano. Somente políticas compulsórias de Estado garantirão o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver dessas infâncias. A precarização das formas de viver das crianças e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. Menos ainda pode ser reduzido a um condicionante dos processos escolares de gestão ou de ensino-aprendizagem a ser descondicionado com turnos extra para algumas escolas (ARROYO 2012, p. 35).

Dessa forma, é imprescindível reconhecer a precariedade da vida de grande parte da população, direcionar as políticas como dever do Estado, garantir mais dignidade a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que são vítimas dessa vida precária.

Arroyo (2012) reflete sobre a inquietação diante do problema da falta de qualidade de vida de crianças e adolescentes; afirma que essa inquietação representa uma pedagogia que se sente incomodada com essa realidade. Ao longo de corajosas práticas e propostas, foram pensadas e implementadas políticas socioeducativas escolares em prol de uma vivência mais justa da infância e adolescência popular. O autor acredita que cabe aos programas tentar dar respostas a essas inquietações, tornando a vida menos precária e mais humanizada.

### 2.3 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento a crianças sempre foi prejudicado pela visão centrada no assistencialismo, razão porque as creches só ganharam novos destaques com o avançar dos tempos. A incorporação tardia desse tipo de instituição ao campo da educação e seu reconhecimento como direito público de todas as crianças são, portanto, percebidos como uma conquista, de acordo com Araújo (2015, p.18).

Essa autora argumenta que

[...] por diferentes épocas, as crianças foram utilizadas como estratégias para a consolidação de um projeto de sociedade. Contudo, foram as condições de

vida das crianças socialmente desvalidas que se constituíram em uma questão central nos discursos médico-higienistas e juristas. Fato este, mobilizador de variados esforços para criação de instituições, tais como Casas de Expostos, Seminários de Educandos, Institutos Disciplinares, Casas de Correção, Asilos infantis, creches etc., cujo objetivo era combater o aumento da desagregação social, a propagação da criminalidade infantil e, assim, proteger e assistir as crianças pobres, órfãs e abandonadas (ARAÚJO, 2015, p. 14).

Na visão da autora, a infância no Brasil sempre sofreu de abandono e de pobreza. Contudo, a nova ordem social que surgiu com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, o aumento demográfico nas áreas urbanas são fatores que contribuíram para que crescesse o número de crianças nas ruas e, desse modo, aumentasse a delinquência e a marginalidade. Nesse caso, a estratégia adotada foi assistir e educar crianças desvalidas. Associado a uma “educação assistencialista”, o trabalho voltado às crianças das camadas populares adquire centralidade como recurso para a disciplina, a educação moral e à prevenção da delinquência e marginalidade (ARAÚJO, 2015, p.15).

A autora prossegue em sua argumentação relatando que por meio do assistencialismo o governo procurava demonstrar sua ação piedosa às classes menos favorecidas, oferecendo a essas crianças proteção e assistência por meio da criação de asilos infantis, creches, escolas maternais e jardins de infância.

O fato de as creches representarem, no decorrer dos tempos, um espaço de “guarda” das crianças, cujo atendimento correspondia às horas de trabalho das mães- configurando-se em uma estratégia importante de assistência e proteção, o tempo de permanência das crianças instaurou-se como um grande aliado da sociedade, ancorado nas contingências inescapáveis de vulnerabilidade das famílias e dos estigmas endereçados às condições das crianças socialmente desprivilegiadas (ARAÚJO, 2015, p. 19).

De volta ao trajeto, a educação infantil passou a ocupar um novo lugar no sistema educativo a partir da Constituição de 1988, que garantiu o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade e assegurou, à criança, o direito à educação, e ao Estado, o dever de oferecê-la. Com a LDB9394 de 1996, a educação infantil passou a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser oferecida para crianças de zero a cinco anos. Em 2006, a Emenda Constitucional n. 53/2006 alterou essa faixa etária, reduzindo-a para o intervalo entre zero e cinco anos de idade (BRASIL, 2006).

A educação da infância globalizou-se e é hoje parte integrante dos sistemas educativos de praticamente todos os países do mundo. Apesar da população entre zero e seis anos ser diferenciadamente abrangida conforme o país ou zona geográfica de desenvolvimento, e malgrado uma diferente valorização da educação infância pelas orientações políticas dos diversos países, a

verdade é que a educação formal das crianças com idade até seis anos foi universalmente assumida- a Unesco refere que todos os 174 países sobre os quais tem dados sobre desenvolvimento da educação possuem um subsistema formal de educação pré-primária (UNESCO, 2006, p.127) – e é um dos segmentos dos sistemas educativos com maior expansão, sobretudo nos países ditos “ em vias de desenvolvimento”, tendo triplicado o número de crianças abrangidas desde a década de 70 (SARMENTO,2015, p.63).

No Brasil, o número de documentos oficiais que garantem o direito das crianças à educação aumentou, nos últimos 25 anos. Esses documentos garantem, pelo menos formalmente, o direito das crianças. Falar em direitos é falar em disputa, lutas de ideias, projetos e práticas sociais. É falar de grupos e interesses particulares e coletivos em diversos campos em disputa. A educação tem sido um dos objetos e um campo de disputa no âmbito dos direitos das crianças (AQUINO, 2015, p.167).

Veja-se uma relação de alguns desses documentos, conforme referidos por essa autora.

Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (1996), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995, 2009 c), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005 a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006 a), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006 b), Educação Infantil no Campo (2014 a), Brinquedos e Brincadeiras de Creche (2012 a), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012b) Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (2012c) entre outros (AQUINO, 2015, p. 172).

A mesma autora faz referência a outras ações que têm contemplado a Educação Infantil em políticas nacionais, em programas do Ministério da Educação: o Proinfantil (2005b), o Proinfância (2007), o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNEB (2008), o Merenda Escolar (2009d) e o Apoio ao Transporte Escolar (2009e).

Sarmiento (2015, p. 70) acrescenta este comentário acerca do tempo que a criança da educação infantil passa na instituição escolar:

A educação infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança de idade entre três e seis anos passa parte do seu cotidiano e creches, escolas ou jardins de infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea.

O autor ressalta que essa realidade está longe do ideal em atender a totalidade de crianças. Faz uma crítica ao modelo que está sendo instituído nas escolas, que faz com que as crianças fiquem marcadas pelo contexto institucional em que a produção e reprodução

cultural, dirigidas pelos adultos, fazem com que as crianças recebam um estatuto de aluno. Configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno” (SARMENTO, 2015, p.71). E prossegue:

Dessa forma, o espaço doméstico, o campo (no caso das crianças rurais), a rua deixam de ser, total ou parcialmente, o primeiro lócus de interação das crianças, para passar a ser na instituição onde elas partilham com os pares e os adultos responsáveis pela sua educação formal a maior parte do seu cotidiano. Ao mesmo tempo, adquirem hábitos de vida em comum, constroem competências comunicacionais e internacionais, são induzidas ao cumprimento de rituais e cerimônias (nos momentos de chegada, na ida para o refeitório, no guarda dos brinquedos e objetos pedagógicos etc.), reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referência, manipulam objetos e lidam com situações e problemas especificamente escolares. Nisso tudo, a sua condição de ser humano vai se constituindo também em torno da sua identidade estatutária de aluno (idem).

Carvalho (2015) pondera que a construção social da infância acontece por conjuntos teóricos da psicologia, psiquiatria e pedagogia, ciências que determinam o desenvolvimento infantil, padronizam os saberes e resultam em exigências de aprendizagem e de construção de disciplinas.

Nesse processo, a escola foi definida como o principal lugar da criança, assim como foi definido que estudo seria principal “ofício de criança”. Ocorre, assim, a institucionalização da infância, entendida aqui, como a legitimação do espaço-tempo na instituição escolar para educação da criança. (CARVALHO, 2015, p.49).

Maurício (2015) relata que apesar de a sociologia da infância se apresentar cada vez mais recorrente nos estudos e considerar a criança como um ser de direito, o que se verifica, ainda, é a configuração de “ofício de criança” como “ofício de aluno”.

A criança é “marcada” pela sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, ela é envolvida em contexto de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: de aluno precisamente. (MAURÍCIO 2015, p. 71).

Corsaro (2011) contribui para a discussão, apresentando dois conceitos centrais da sociologia da infância:

Em primeiro lugar as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas. Em segundo lugar, a infância como uma forma estrutural, queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de sua

infância. Para a própria criança, a infância é um período temporário. (CORSARO, 2011, p.15).

O autor enfatiza que para os adultos é meio difícil reconhecer que a criança já faz parte da sociedade, pois há uma tendência em se pensar que a infância é um período preparatório para o ingresso da criança na sociedade. Porém, o autor afirma que as crianças já fazem parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante dela. As crianças são agentes ativos que constroem sua própria cultura, afetam e são afetadas pela sociedade (CORSARO 2011, p.15).

#### 2.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE: HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande mantém duas escolas em Tempo Integral. O documento que instrumentaliza seu funcionamento é a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, conhecido como Livro Proposta da ETI, publicado em 2009 e elaborado por profissionais do Núcleo de acompanhamento das Escolas em Tempo Integral – (NUAC-ETI), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A elaboração desse documento resultou de estudos ocorridos entre os anos de 2007 e 2008, sob a orientação do Professor Dr. Pedro Demo.

O projeto da ETI enfatiza a obrigação de ser uma escola diferenciada, no sentido de oferecer aos alunos o direito de aprender bem. Não há, nela, alunos preferenciais, já que todos podem nela estudar, mas a escola tem de ser especial (DEMO, 2009). O projeto prevê que o professor deva ser especial, no sentido, por exemplo, de não oferecer a seus alunos aulas tradicionais centradas na didática instrucionista. Assim, o tempo que, nessa escola é estendido, deve ser voltado ao aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e não apenas para mantê-los mais tempo na escola.

Uma escola que apenas ensina o aluno a reproduzir e consolidar os atuais mecanismos do modelo educativo e sociopolítico não mais se justifica, afirma Demo (2009). O autor defende que a formação de cidadãos plenos requer redefinição dos princípios, dos objetivos, das estratégias e do próprio currículo da escola. Afirma que esse projeto de escola pública em tempo integral busca ressignificar o conceito de Escola Pública.

O livro proposta da ETI aponta para alguns eixos da prática pedagógica que devem ser norteadores, nesse novo conceito:

- Qualidade de ensino aprendizagem medidas pelas tecnologias;
- metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
- ambiente de aprendizagem e currículo integrado;
- educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
- apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
- valorização da arte esporte/movimento e da cultura;
- gestão democrática como princípio de construção do projeto Pedagógico da escola (CAMPO GRANDE, 2009, p.7).

Portanto, o currículo da Escola Pública Integral deve atender de forma ampla e abrangente por meio das ações desenvolvidas pela e na instituição escolar, sejam elas disciplinares ou não, regulares ou não, sistemáticas ou não, realizadas no espaço escolar ou fora dele (CAMPO GRANDE, 2009).

O currículo em tempo integral prevê espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana. Evitando-se, assim, a fragmentação em disciplinas tradicionais em um turno e atividades “complementares ou diversificadas” em outro turno. O currículo da escola de tempo integral é único, devendo estruturar o próprio Projeto Político-Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2009, p.8).

De acordo com o Projeto Livro da ETI-Escola de Tempo Integral, aprender, na Escola de Tempo Integral, é garantir ao aluno esse direito. O livro apresenta outras finalidades que a escola deve atender, como por exemplo: acompanhar o aluno melhor, oferecer alimentação de maneira adequada, enriquecer oportunidades curriculares, satisfazer a necessidades de os pais deixarem os filhos em local adequado e seguro, integrar a escola nas redes locais pertinentes; contudo, o Projeto reforça que o princípio crucial da escola é garantir ao aluno o direito de aprender bem.

O Projeto livro da Escola de Tempo Integral traz uma visão de currículo flexível, que se distancia do tradicional currículo conteudista, tendo em vista que o conteúdo não é o centro das atenções, repassá-lo não faz parte do propósito da ETI. O que importa é o aluno aprender bem cada conteúdo, em lugar de receber, superficialmente, um excesso de informações e de matéria. (CAMPO GRANDE, 2009, p.12).

Segundo o Projeto da Escola de Tempo Integral-ETI,

A ETI não adota teoria oficial de aprendizagem, porque seu compromisso ostensivo é com o aluno, não com a teoria. Os docentes têm o direito de construir sua proposta própria, tendo como critério maior a aprendizagem adequada dos alunos, não a filiação teórica.[...] Deve fazer parte do compromisso político e pedagógico do professor construir proposta bem argumentada e fundamentada, para atender as necessidades do aluno contemporâneo, mas não é menos parte da qualidade docente continuar

aprendendo de outras teorias, tendo em vista que teoria instrumental: é para usar, não para venerar (DEMO, 2009, p.10).

Na proposta da Educação Infantil da ETI, essa escola tem finalidade própria e não dependente do ensino fundamental. A finalidade é oferecer às crianças condições de desenvolvimento infantil integral e integrado, em nome do direito de crescer e se desenvolver com plenitude, e pontua o desenvolvimento como um todo, ressaltando a importância da educação infantil para as próximas etapas escolares. Além disso, o documento observa que para muitos pais a educação infantil é vista como guarda de crianças, contudo, para a ETI, isso é visto como vantagem correlata.

E mais, a proposta destina-se, pois, a cuidar do corpo e da mente, sem forçar o processo de aprendizagem. Reforça que a educação infantil constitui um período de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e de autonomia, de conhecimento do mundo físico social e natural. Faz referência às necessidades das crianças e respeita sua individualidade e desenvolvimento, de acordo com sua idade. Cita a possível alfabetização da criança na Educação Infantil, mas enfatiza que isso só acontece de acordo com cada aluno e sua idade, respeitando o ambiente de aprendizagem.

O investimento educacional mais “rentável” é a educação infantil, porque planta um começo promissor. Assim como desempenho escolar anterior depende enormemente do primeiro ano, a educação infantil pode ser decisiva para o futuro educacional da criança. [...] só tem sentido uma educação infantil que não desqualifique o trabalho da criança, que compreenda seu modo de ser pensar e desenvolver; que abra espaços para usar, praticar, experimentar todo seu potencial inventivo, expressivo e curioso. (CAMPO GRANDE, 2009, p.18)

Os docentes que atuam nessas escolas, de acordo com a Proposta da ETI, têm duas funções essenciais, a de orientação, no sentido de promover a participação e o engajamento discente, acompanhando de perto o desempenho individual e grupal, cuidando em especial dos discentes que sentem maior dificuldade de aprender, não oferecendo respostas prontas, nem simplesmente resolvendo dúvidas, mas tornando-os pontos-chaves para uma aprendizagem reflexiva<sup>2</sup>.

O professor deverá ser “especial” em alguns sentidos específicos: ter preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo. A necessidade de preparação adequada depende-se do compromisso de tempo integral não ser usado para didáticas tradicionais. [...] Ser concursado é uma exigência da SEMED que define como dever colocar na ETI docentes de direito pleno, estáveis e compromissados com a causa. Permanecer o dia

---

<sup>2</sup> “Aprendizagem Reflexiva” é um termo usado pelo autor Pedro Demo (2002). Partindo da análise da obra do autor, a aprendizagem reflexiva significa uma aprendizagem que tenha como ponto de partida a reflexão acerca do objeto de estudo, possibilitando a participação dos discentes no processo de construção do conhecimento.

todo é exigência do compromisso com a aprendizagem dos alunos, a par de sugerir que todo professor deveria permanecer numa escola só, identificando-se com ela, os alunos, a comunidade. (DEMO, 2009, p. 9).

Segundo o documento da ETI, permanecer oito horas na escola não significam oito horas de aula, mas uma permanência com o aluno, que pode ser direcionado para outras atividades, já que sua proposta é o direito do aluno aprender, o que na concepção da proposta é estar estudando juntos. A proposta garante ainda ao professor tempo de estudo, dedicando tempo individualizado e em grupo; essa formação deve fazer parte de seu trabalho.

A formação continuada dos docentes que atuam nas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande-MS, de acordo com a Proposta da ETI (2009), é uma necessidade que se depreende do compromisso de o tempo integral ter como objetivo aprimorar a aprendizagem dos discentes, e não apenas de aumentar o tempo de permanência na escola. Demo (1994) considera que é essencial recriar a profissão como também a educação, que é um processo emancipatório. Além do aperfeiçoamento da prática docente, enfatiza que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização profissional. Segundo a Proposta da ETI (CAMPO GRANDE, 2009, p. 10),

Os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria.

Diante dessa perspectiva, os profissionais que atuam na Escola de Tempo Integral poderão dedicar seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, consolidando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes das Escolas de Tempo Integral, tornando-se autores e pesquisadores da sua própria atuação na escola. A formação continuada dentro do espaço escolar deverá ser uma alternativa para a melhoria da qualidade da atuação profissional.

A Proposta da ETI deixa claro que aos docentes que atuam nas Escolas de Tempo Integral são oferecidas, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente, que vão além de possíveis “semanas pedagógicas”. A formação continuada é permanente, estimulando a produção própria ininterrupta. Também é sugerido o compartilhamento em grupos virtuais de discussão, construindo conhecimento nesse tipo de ambiente, além de discussões entre os docentes sobre os desafios da aprendizagem dos alunos e de temas fundamentais da educação.

A formação continuada na Escola de Tempo Integral prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar. Logo, o profissional dedicará seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, contribuindo com processo de aprendizagem dos alunos (CAMPO GRANDE, 2009).

Em relação aos docentes que atuam nas Escolas de Tempo Integral, a Proposta da ETI considera mais conveniente que profiram palestras do que as ouçam. Por isso, terão direito de se ausentar para participação em eventos nos quais apresentem trabalhos próprios, participem produtivamente de grupos de pesquisa ou algo similar.

De acordo com a Proposta, os conteúdos da formação continuada serão direcionados para os seguintes temas:

- Políticas Públicas e curriculares;
- necessidades das escolas;
- projetos construídos pelas escolas;
- fornecimento subsídios teórico-metodológicos para estudo e atendimento das necessidades do trabalho pedagógico;
- aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos, oficinas, fórum, blogger, metodologia wiki e revista eletrônica. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 47-48).

Além disso, serão estas as referências:

- Priorização do desenvolvimento do profissional e da pessoa;
- construção de ações baseadas no currículo da escola;
- articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar.

Os temas sugeridos para abordagem na formação dos docentes são relevantes para a prática pedagógica dos profissionais que atuam nas ETIs. As formações continuadas oferecidas no espaço escolar deverão estimular a satisfação dos professores que atuam dentro nessas escolas, e deverão atender suas reais necessidades.

Libâneo (2004, p. 227) considera que

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

O autor deixa explícita a importância da formação continuada, já que possibilita a “reflexibilidade”<sup>3</sup> das práticas, seguida das mudanças necessárias para melhoria e adequação

---

<sup>3</sup> “Reflexibilidade” é um termo utilizado por Libâneo (2004) e significa reflexão das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

de práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental não só a reflexão, mas a tomada de decisão para uma mudança que vá ao encontro das necessidades dos profissionais que participam das formações continuadas, como práticas pedagógicas realizadas dentro do espaço escolar, melhorando a qualidade da Educação.

---

### CAPÍTULO III

#### CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que, do ponto de vista metodológico trata-se de uma investigação que é realizada no ambiente natural, através do mundo real e o sujeito (CHIZZOTTI, 2010). Para esse autor, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectado por uma teoria explicativa: o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado.

Chizzotti (2003, p. 221) afirma que

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O autor destaca que a pesquisa qualitativa vem ganhando espaço marcado por transformações e pelo desenvolvimento da investigação qualitativa no século XX. A evolução dessa modalidade de pesquisa, marcada por rupturas mais que por progressão cumulativa,

abriga tensões teóricas subjacentes que cada vez mais a distanciam das teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa está preocupada com os fatos, busca compreender e interpretar o fenômeno social, observando o sujeito no ambiente natural e apreendendo as relações interpessoais e sociais com as quais constrói suas realidades. O pesquisador qualitativo procura estabelecer meios de estudar os grupos sociais. Assim, busca imergir do fenômeno pesquisado.

Para André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Esse mesmo autor ressalta que é fundamental a aproximação do pesquisador com a realidade dos sujeitos e suas interações com o ambiente natural. Assim, a pesquisa deve ter ações ao longo de seu processo de planejamento. O planejamento, de modo geral, é a primeira etapa da pesquisa e envolve a formulação do problema, a organização dos objetivos e a construção das hipóteses (GIL, 2002). Para o autor, a pesquisa como procedimento racional e sistemático tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos.

Segundo Chizzotti (2010) na coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta, por meio das interações interpessoais.

Com base nessas concepções, esta pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral de Campo Grande/MS, pertencente à Rede Municipal de Ensino-REME. Os dados foram coletados por meio de observação direta da formação continuada em serviço que ocorre na escola.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. André (2013) esclarece que a entrevista se impõe como uma das vias principais, pois permite que o entrevistado esclareça de forma significativa o caso investigado. A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco professoras da educação infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos. Foram convidadas a participar da pesquisa todas as professoras da educação infantil.

O Projeto Político Pedagógico da escola que foi parâmetro da investigação, o Regimento Escolar e o Projeto da Escola de Tempo Integral constituíram a base documental da pesquisa.

A análise dos dados coletados baseou-se na abordagem metodológica de análise de conteúdo da mensagem que, para Franco (2008), pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada e, necessariamente, expressa um significado e um sentido.

Assim, este estudo teve a intenção de fazer a análise da formação continuada em serviço dos professores da educação infantil de uma escola de tempo integral.

Nesse propósito, traçaram-se os seguintes objetivos:

### 3.1.OBJETIVO GERAL:

Analisar o processo de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil de uma Escola de Tempo Integral de Campo Grande - MS.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar o perfil do professor da Educação Infantil;

Analisar a proposta de formação continuada da Escola de Tempo Integral;

Identificar as contribuições e implicações da formação continuada dos professores da Educação Infantil em serviço;

Identificar quais as condições dadas a essa formação continuada

### 3.3 O LÓCUS DA PESQUISA

A escolha do local para a realização da pesquisa se deu após um contato inicial da pesquisadora com a escola de tempo integral, em 2013. Na época, a autora do estudo fez uma substituição de docente durante 15 dias, período em que pôde vivenciar um pouco da rotina escolar e do processo de formação continuada. Durante esse período surgiu a curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a escola e seu funcionamento.

Essa instituição faz parte da Rede Municipal de Ensino-REME; localiza-se na periferia da cidade de Campo Grande-MS e sua comunidade vive em situação de

vulnerabilidade<sup>4</sup>. A escola foi fundada em 2009 com o objetivo de atender, em período integral, crianças de 4 a 10 anos de idade.

**Figura 1** - Pátio aberto



Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

A escola atende 508 alunos, segundo o Censo escolar; na educação infantil são 93 crianças e no ensino fundamental são 415 alunos. O ensino fundamental é organizado, com duração de nove anos, sendo que essa unidade escolar oferece somente os anos iniciais, do 1º ao 5º ano.

O quadro administrativo da escola é composto de duas diretoras, quatro coordenadoras, uma psicóloga, uma nutricionista, quatro secretárias e um mirim<sup>5</sup>, quatro funcionárias responsáveis pela limpeza, além de quatro cozinheiras.

O quadro docente constitui-se de 21 pedagogos, 6 professores de artes, 6 professores de educação física, 1 professor de inglês, 1 professor de espanhol e 3 professores de educação especial.

---

<sup>4</sup> Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural, dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social. (XIMENZ 2010).

<sup>5</sup> Fundado em 1982, o Instituto Mirim de Campo Grande é uma entidade civil, sem fins lucrativos, e tem como objetivo preparar adolescentes para o primeiro emprego.

**Quadro 1 - Quadro de Funcionários**

Área	Função	Quantidade
Administrativo	Diretora	2
Administrativo	Coordenadora	4
Administrativo	1 psicóloga e 1 nutricionista	2
Administrativo	Secretária	4
Administrativo	4 limpeza 4 cozinheira	8
Docente	Pedagogo	21
Docente	6 de artes 6 educação física	12
Docente	1 inglês 1 espanhol	2
Docente	Educação especial	3

Fonte: Elaboração própria

A educação infantil é oferecida na classe de pré-escola, dividida em Pré I - salas com crianças de 4 anos completos até 31 de março ou de cinco anos, após 31 de março - e Pré II, com crianças de 5 anos completos até 31 de março.

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental têm as seguintes finalidades:

- I - propiciar o desenvolvimento do educando e assegurar a formação comum para o exercício da cidadania;
- II - oportunizar o acesso ao conhecimento universal com vista à produção de um conhecimento contemporâneo e que reflita as necessidades da sociedade atual, vinculando o mundo do trabalho à prática social (Regimento Escolar, 2014).

A escola possui 21 salas de aula, sendo que o prédio da educação infantil fica em área separada do ensino fundamental; fazem parte desse espaço quatro salas de aulas, dois banheiros adaptados, um feminino e um masculino. Nesse espaço ficam as turmas do Pré I A e B, para as crianças de 4 (quatro) anos, e as de Pré II A e B, para as crianças de 5 (cinco) anos. A turma do Pré II C utiliza uma sala de aula que fica no prédio do ensino fundamental.

Em frente às salas de aula estão posicionadas as mesas para as refeições: lanche e almoço. As crianças da Educação Infantil, ao chegarem à escola, às 7h30, acolhidas pelos professores, deixam seus materiais na sala e são conduzidas para o café da manhã, seguindo-se a higienização e as atividades programadas.

Aproximadamente às 11h, as crianças almoçam e são acomodadas para o sono, dentro da própria sala de aula, que é preparada com a ajuda de toda a turma; as mesas são

arrastadas para um canto da sala e os colchonetes, que ficam empilhados na própria sala, são dispostos ao longo do espaço. Essa é uma rotina que acontece desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

As crianças têm mais ou menos uma hora de sono. Por volta das 13h as professoras voltam para a sala, acordam os pequenos e providenciam a higienização dos dentes, a organização das mesas e o empilhamento dos colchonetes. Depois disso, retornam às atividades em sala com o professor regente: educação física, artes e línguas; todas elas acontecem conforme o cronograma de aula dos períodos da manhã e da tarde, quando as crianças têm outro horário para lanche.

**Figura 2 - Refeitório Ed. Infantil**



**Figura 3- Sala Pré1 B**



Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

**Figura 4 - Sala Pré2 B**



**Figura 5 - Salas do ensino fundamental**



Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

Nas instalações da escola há um parque de areia em bom estado de conservação e de segurança, utilizado pelas crianças da educação infantil. Os alunos da educação infantil têm horário de parque todos os dias, no período da manhã ou à tarde, dependendo da rotina.

**Figura 6** - Parque da Educação Infantil



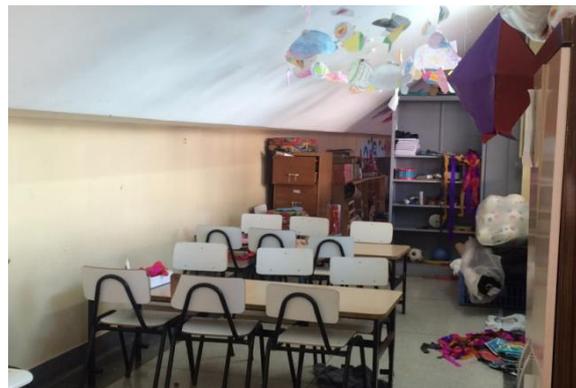
Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

As salas para atividades de artes são utilizadas por todas as crianças. Há, também, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, pátio coberto, parque para o ensino fundamental, horta idealizada pela diretora adjunta, cujo projeto teve início em 2016. Existem outros espaços como uma cozinha, sala de professores, secretaria, sala de direção e salas da coordenação.

**Figura 7** – Sala de música



**Figura 8** - sala de artes cênicas



Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

**Figura 9** - sala de artes visuais

Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

O pátio coberto é frequentado, na maioria das vezes, pelo ensino fundamental. É nesse espaço que os alunos são acolhidos, pela manhã, pelas professoras, diretoras e coordenação. O pátio coberto é utilizado pelas crianças do ensino fundamental para brincadeiras após o lanche (recreio) e é também aí que acontecem algumas apresentações de teatro, de música, da fanfarra, festa junina, ocasiões em que a educação Infantil também utiliza o espaço

Ao lado do pátio coberto está o parque do ensino fundamental, todo de madeira, e em ótimo estado de conservação. Na escola há uma quadra poliesportiva para as aulas de educação física.

**Figura 10** - Pátio Coberto**Figura 11** - Parque do Ensino Fundamental

Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

**Figura 12 - Quadra poliesportiva**

Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

O Projeto da horta foi implantado no ano de 2016 e todas as crianças participaram da construção e manutenção. Os alimentos, quando prontos para serem consumidos, são destinados ao uso da própria escola. Os pais também ajudam por meio da Associação de Pais e Mestres – (APM).

**Figura 13 – Horta**

Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

Para o atendimento que é feito pela coordenação, as turmas foram divididas em quatro grupos: Educação Infantil, 1º ao 3º ano do Ensino fundamental, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, Artes e Educação Física e línguas, cada grupo com um coordenador.

Em 2016, a coordenadora de artes atende também o grupo da educação infantil. Duas diretoras são as responsáveis pela direção da escola.

### 3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Desde o início da pesquisa, o intuito foi de analisar o processo de formação continuada em serviço das professoras Educação Infantil de uma escola de Tempo Integral de Campo Grande-MS, por meio da observação, realização de entrevista semiestruturada e leitura dos documentos Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Livro da proposta da Escola de Tempo Integral de Campo Grande MS.

Nas entrevistas desenvolvidas, tal como proposto por André (2013, p. 100), teve-se a preocupação de ouvir, tomar notas, ater-se a questões básicas e pedir esclarecimentos sempre que necessário. Assim, pôde-se identificar o perfil, considerando a formação inicial, especialização e tempo de serviço de cinco professoras, duas do Pré I e três do Pré II, lotadas na instituição com a carga horária de 40 horas semanais na mesma turma.

As professoras são todas servidoras da Rede Municipal de Ensino-(REME), admitidas por meio de concurso e contratos - quatro concursadas em 20h e contratadas 20h, e apenas uma professora contratada por 40h.

Essas docentes participantes são aqui identificadas pela letra P seguida do número correspondente a cada uma.

Apresenta-se, a seguir, o perfil das participantes, delineado por meio dos dados coletados.

P1. 39 anos, graduada em pedagogia em 2010; concluiu a especialização em Educação Especial em 2012; trabalha há sete anos como professora e há dois está na instituição, concursada em 20h e contratada para 20h.

P2. 44 anos, graduada em Pedagogia em 2000; concluiu especialização em Educação Infantil em 2006; atua como professora há 16 anos na educação infantil, trabalha com projeto na Rede Municipal como professora de Ballet; contratada por 40h.

P3. 36 anos, graduada em Pedagogia no ano 2000; concluiu especialização em Psicologia da Educação em 2002; trabalha como professora na educação infantil há 17 anos; está lotada na instituição desde março de 2016; concursada em 20h e contratada para 20h.

P4. 41 anos, graduada em Pedagogia em 1998 e Artes; concluiu especialização em Metodologia do Ensino e Gestão Escolar; atua como professora há 18 anos, sempre na educação infantil; trabalha na instituição há seis anos; concursada em 20h e contratada para 20h.

P5. 32 anos, graduada em Pedagogia 2008; concluiu especialização em Gestão Escolar em 2013; atua como professora há seis anos; está na instituição há 3 anos; concursada em 20h e contratada por 20h.

No decorrer da pesquisa, a coordenadora da educação infantil que atendia a escola investigada foi transferida para outra instituição, para assumir a função de diretora. Por isso, por um período de dois meses a função da coordenação foi desenvolvida pelas diretoras. Posteriormente, a direção remanejou a coordenadora do grupo de artes e esta assumiu também o grupo da educação infantil.

Registre-se, aqui, que as professoras demonstraram abertura e interesse em colaborar com a pesquisa.

### 3.5 PROCEDIMENTO PARA COLETA DOS DADOS

O primeiro contato na escola onde se desenvolveu a pesquisa foi feito com a coordenadora da educação infantil, em outubro de 2015. Portanto, ao retornar à escola no ano de 2016, a fim de efetivar as observações, a coordenadora havia sido transferida para outra instituição, razão porque foi necessário retomar o trabalho com a direção, para apresentação do projeto e pesquisa; houve pronto atendimento.

A diretora disponibilizou o cronograma da formação dos professores e informou que os encontros aconteciam às sextas-feiras, à tarde. Contudo, esse horário faz parte da carga horária do professor, sendo assim, os professores estão em horário de serviço no momento da formação.

Na primeira formação com os professores, a direção apresentou a pesquisadora, desfazendo-se a impressão de curiosidade inicial, pois alguns acharam que se tratava de uma nova coordenadora para a educação infantil. Posteriormente, houve um momento em que foi apresentada a proposta e os objetivos, bem como os procedimentos que seriam adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Foi informado, às professoras da Educação Infantil, que teriam total liberdade de participar ou não da pesquisa e que a intenção era de não haver interferências ou transtornos na rotina da escola. Assim, as professoras ficaram à vontade e fizeram algumas perguntas

sobre como seria o estudo, esclarecendo-se as dúvidas iniciais e explicando-se que, a princípio, a pesquisadora iria participar das formações apenas com o intuito de observar e que, posteriormente, seria marcado um horário para entrevistas.

As formações acontecem nos tempos destinados para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); desse modo, em todos os encontros estão presentes 100% dos professores, já que esse momento é computado como hora de trabalho dentro das 40 horas que o professor precisa cumprir na instituição.

No primeiro encontro, ocorrido em 4 março de 2016, o tema de formação foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de apontar sugestões e contribuir para a elaboração de um documento da Rede Municipal de Educação (REME).

A diretora ressaltou a importância da participação da sociedade para a construção desse documento. Posteriormente, as atividades foram desenvolvidas por áreas e cada coordenador conduziu a formação de seu grupo específico (artes, educação física, educação infantil, ensino fundamental e línguas).

Porém, como a educação infantil estava sem coordenação, a formação foi conduzida pela diretora, ocasião em que revisou o planejamento e esclareceu sobre algumas mudanças que deveriam acontecer no processo de planejamento das aulas. Enfatizou que este deveria acontecer de forma interdisciplinar; também foram discutidos os projetos que seriam desenvolvidos no decorrer do bimestre.

Nesse dia também houve um momento em que as diretoras saíram de sala, para deixar os professores discutirem se iriam aderir a “greve” que estava acontecendo no período de março. A pesquisadora não participou desse momento, aguardando junto com as diretoras.

Dando continuidade às observações e seguindo o cronograma, no dia 11 de março de 2016 a pauta era Plano de Melhoria da Escola – (PME), ou seja, o plano de ações e recursos, financeiros ou não. Foram discutidas as metas e elaborado o processo gerencial e planejamento estratégico a ser desenvolvido pela escola.

O objetivo do Plano de melhoria (PME) da escola é elevar o desempenho do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As estratégias utilizadas devem concentrar esforços nos componentes curriculares críticos com práticas criativas nos diversos ambientes de aprendizagem. A meta estabelecida pelos professores, diretores e coordenadores foi de aumentar de 96% para 97% o índice de aproveitamento dos alunos.

Os professores estabelecem projetos como de leitura, resgate de brincadeiras etc. Esses projetos são estabelecidos conforme as turmas e idades das crianças e devem ser

desenvolvidos durante o ano letivo e estar relacionados com os objetivos do (PME) visando alcançar as metas estabelecidas.

Foi apontado que as metas deveriam estar relacionadas ao plano de ação que deve conter as ações a serem desenvolvidas (os responsáveis; período de realização; recursos necessários e quantificação; ação de custeio entre outros) e devem aparecer também os materiais que não são duráveis.

**Figura 14** – Encontro dia 11/03/2016



Fonte: Acervo da pesquisadora

O segundo momento novamente foi direcionado para os grupos, sendo assim, a pesquisadora participou junto com as professoras de educação infantil, que ainda permaneciam sem coordenadora. A orientação dessa formação ficou a cargo da diretora administrativa, a pedido da diretora pedagógica. Nesse encontro estavam todas as professoras da educação infantil e a duração foi de duas horas.

O tema planejamento foi retomado e a diretora enfatizou que as professoras deveriam planejar na perspectiva da problematização conforme proposta por Bebel (1996), metodologia utilizada na Escola de Tempo Integral – ETI do Município de Campo Grande-MS, cuja proposta é de que, a partir da problematização do conteúdo a ser estudado, a necessidade de pesquisar, pensar e produzir seja provocada. Esse caminho deve orientar o Planejamento a ser desenvolvido pelo educador e pelos educandos, tornando possível levantarem-se os pontos que necessitam de solução, no campo da prática social, para posteriormente saber qual é o conhecimento que se deseja alcançar e qual o conhecimento que cada um já detém sobre a temática de estudo.

Desse modo, após a problematização, começa-se a organizar e buscar os instrumentos que possibilitem a compreensão do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica. Cabe ao professor oferecer instrumentos de investigação para que os alunos

desenvolvam a capacidade não só de aprender sobre o passado e o futuro, mas também oferecer condições para que estes busquem práticas de experiências e, no momento presente, compreender a si e a sua relação com o mundo.

A diretora salientou a importância de buscar a continuidade das ações, de modo a tornar os conhecimentos significativos ao aluno. Ofereceu às professoras um modelo de planejamento e orientou como trabalhar na perspectiva da problematização. Também foram realizadas discussões no sentido de refletirem sobre a ação do professor.

Foi pontuada a necessidade de as professoras se aterem à sequência e integração de ações no planejamento para o crescimento cognitivo das crianças e de seguirem as diretrizes e objetivos dos documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande –MS –SEMED.

Durante a formação a diretora explicitou que o coordenador deve ter a função de formador. Na ocasião, percebeu-se que a equipe da educação infantil estava fragilizada pela falta de coordenação.

A diretora relatou que a escola havia perdido as salas de recursos, que foram transformadas em salas de aula, tendo em vista que o projeto inicial da escola previa atender 14 salas de aula e naquele momento havia 21 salas.

No dia 18/03/2016, a formação foi direcionada para o concurso público de professores que aconteceria no final daquela semana. Dia 25/03/2016, não houve formação, pois era feriado.

Nos dias 01, 08, 15 e 29 de abril e 06, 13 e 25 de maio do ano de 2016, respectivamente, a formação foi direcionada para o tema neurociência na escola, e foi denominada de “Projeto Contribuições da Neurociência na escola”, com os tópicos: Neurociência: Implicações no processo de aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Psicopedagogia e Estratégia Pedagógica; Desenvolvimento da Linguagem; desenvolvimento Psicomotor; Intervenções Neuropsicológicas na sala de aula; Psiquiatra Infantil: transtornos mentais e aprendizagem.

Os formadores foram diferentes profissionais como psicólogo da escola, psicólogo convidado e coordenador da educação física. O total de formadores dessa etapa foi de oito pessoas. A abertura da formação foi feita pela coordenadora do grupo de educação física e a psicóloga da escola. Participaram todos os professores.

O objetivo do projeto foi ampliar o conhecimento dos educadores sobre os fundamentos da neurociência que embasam cientificamente o processo de ensino e aprendizagem, para que estes possam intervir com estratégias que colaborem na qualidade do

ensino e que estejam voltadas às necessidades educacionais de todos os alunos. Os recursos utilizados na formação foram projetor, bonecos e papel; os psicólogos levaram um cérebro de borracha para que os professores visualizassem melhor a situação de cada função cognitiva e motora.

**Figura 15** – Formação: Projeto de Neurociência na Escola



Fonte: Acervo da pesquisadora 2016

No dia 02/04/2016, a formação foi mediada pela Diretora Pedagógica e pela Psicóloga, que exibiram o filme “O bom Dinossauro”. Essa formação aconteceu em um sábado, como reposição de um dia da “greve” a que os professores aderiram para reivindicar a questão salarial.

Foi uma formação bem descontraída; a diretora fez a abertura do encontro e, após a projeção do filme, foi realizada uma dinâmica para a qual foi entregue um dinossauro a um professor, que, pelo que se percebeu, tratava-se de uma pessoa que inicialmente trabalhava na

escola como estagiário, cursou pedagogia e, após sua formação assumiu uma sala de aula e atua hoje como docente. Depois foi dada sequência à dinâmica.

No momento da dinâmica, os professores tiveram que escolher alguém que considerassem melhor do que eles. Os professores desabafaram, desculparam-se e se emocionaram em alguns momentos. Não se sabe ao certo as histórias ocorridas e os motivos, mas, após a formação, pôde-se perceber, por meio de comentários paralelos, que teriam acontecido conflitos anteriores entre alguns professores, na escola.

Houve momentos de emoção; o filme conta a história de um dinossauro que é diferente, medroso, mas que respeita as diferenças. No final o dinossauro diferente supera seus medos, após perder seu pai e ficar perdido de sua família, passando por muitas aventuras.

**Figura 16** – Encontro dia 02/04/2016 – Filme “O bom dinossauro”



Fonte: Acervo da pesquisadora

As entrevistas foram realizadas no dia 14/06/2016, terça-feira, nos horários de Hora do trabalho pedagógico individual das professoras – (HTPI). A coordenadora organizou uma sala onde se ficou à vontade para realizar as entrevistas: três no período da manhã e duas à tarde, com duração entre 40 minutos a 1 hora e 20 minutos. Nesse período as crianças

estiveram em aula com os professores de Atividade Complementar Curricular (ACC), que pode ser de artes, inglês e educação física.

A pesquisadora esteve na escola durante nove encontros que aconteceram às sextas-feiras e em um sábado, em conformidade com o cronograma apresentado pela diretora no início de março de 2016. Os encontros tiveram a duração de três horas, iniciando às 13 horas e finalizando às 16 horas.

O primeiro momento desses encontros é sempre para todos os professores, com duração aproximada de duas horas de duração. Em seguida acontece um intervalo após o qual os professores retornam para a formação que, no segundo momento, é realizada com a coordenação de cada grupo. As observações aconteceram em nove encontros durante os meses de março a maio de 2016.

É importante destacar que o fato de a educação infantil ter ficado sem coordenação durante mais ou menos dois meses gerou, no grupo, insegurança e instabilidade em relação à formação. Foi possível presenciar só dois encontros, um ministrado pela diretora e outro pela coordenadora. A pauta foi a devolutiva da reunião de pais e organizar o encontro para os pais ausentes. Os professores também definiram os eventos que aconteceriam tais como teatros, danças. Esta instabilidade foi percebida nas entrevistas, oportunidade em que algumas professoras ressaltaram a falta de encontros mais específicos para educação infantil.

Durante o período de observações na escola ocorreu a exoneração da diretora, que estava no cargo desde 2009, fato que abalou a equipe.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo descrevem-se os resultados da pesquisa, ao mesmo tempo em que são analisados, à luz dos teóricos que sustentaram os temas pertinentes a este estudo.

Os dados foram obtidos por meio de observação dos encontros de formação que acontecem na escola de tempo integral, lócus da pesquisa, todas as sextas feiras, por um período de três horas. A pesquisa foi instrumentalizada por uma entrevista semiestruturada realizada com as professoras da Educação Infantil.

O método seguido para se analisarem os dados conseguidos neste processo investigativo foi o da técnica conhecida por análise de conteúdo que, para Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Franco (2008) aponta que o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e ou simbolicamente explicitado, será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente.

Esse autor esclarece que

As mensagens expressam as representações sociais. [...] mensagens estão vinculadas às condições contextuais de seus produtores. As condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade são: as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2008).

Ao pesquisador, cabe compreender interpretar os sentidos das comunicações, pois, de acordo com Bardin (2011), não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos “[...] marcado por uma grande disparidade de forma adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”, e para quem

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objeto pretendidos tem de ser reinventada a cada momento[...] (BARDIN, 2011, p. 36).

Segundo André (2013), a análise de dados deve acompanhar as várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.

A autora destaca que

Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre as áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Seguindo esses caminhos da pesquisa, este trabalho chegou a um conjunto inicial de categorias que Franco (2008) considera uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.

Contudo, André (2013) ressalva que

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas e os achados do estudo (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Como descrito anteriormente, sucessivamente à revisão da literatura pertinente ao tema, esta investigação começou com a observação dos encontros de formação, seguida de entrevista semiestruturada com as professoras da educação infantil e da leitura do Regimento escolar, Projeto Político Pedagógico e Livro da Escola de Tempo Integral.

Vencidas essas etapas, com a transcrição das entrevistas prontas, elencamos as categorias temáticas, o que permitiu recorrer aos fundamentos teóricos e estabelecer conexões com os achados da pesquisa (ANDRÉ, 2013).

Sendo assim, as categorias temáticas elencadas foram quatro: a) *Tornar-se professor*; b) *Expectativas em relação à formação continuada*; c) *Organização e Condições para a formação continuada*; d) *Contribuições da formação continuada para a atuação pedagógica*.

A seguir, apresentam-se e analisam-se esses dados.

#### 4.1 TORNAR-SE PROFESSOR

Para analisar o processo de formação continuada na escola, partiu-se da formação inicial do professor, pois o início da docência pode ser visto como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido com um *continuum* (LIMA, 2006).

Iniciou-se perguntando às professoras sobre sua formação e sobre sua escolha docente. Vejam-se as respostas:

*[...]Eu sempre gostei muito de criança da educação infantil e fiquei apaixonada. (Professora 1).*

*[...] Olha, eu acredito assim, [...] eu sempre quis uma profissão que pudesse me dedicar a alguém à transformação, então, eu acredito muito na situação de ser professor. É você estar passando um conhecimento e um conhecimento o qual você precisa estudar, pesquisar muito e acreditar nele, então eu escolhi ser professora por acreditar nisso e nós podemos transformar pessoas. (Professora 2).*

*[...] Por que eu não fiz nenhuma outra escolha! [...]. Acho que essa é a resposta, sempre quis, acho que minha crise existencial foi justamente porque eu tinha tanta certeza, eu via as outras pessoas falando eu quero fazer medicina, veterinária, direito etc. e eu queria dar aula para criança, eu nem sabia o que era magistério, pedagogia, sabia que um dia eu queria dar aula para criança. Então é porque eu não fiz nenhuma outra escolha. (Professora 3).*

*[...] Então, era o único curso que tinha disponível que encontrava no momento, eu sempre tive facilidade com isso por que eu sou filha de professora. Então eu acabei fazendo, porque dava para fazer, na área da educação, mais, acabei fazendo e gostei e estou aí, quase 20 anos. (Professora 4).*

*[...] A minha escolha de ser professora? Eu já sabia que eu queria ser professora, desde o ensino médio, eu quis ser professora e transformar as pessoas, e, na educação infantil dessa faixa etária creio que iniciando pelos pequenos tem mais resultado satisfatório do que começar com os grandes. (Professora 5).*

É possível observar, por essas declarações, que das cinco professoras quatro, demonstram convicção pela profissão escolhida, manifestando interesse pela docência, já no ensino médio. As principais alegações apresentadas foram: gostar de criança e a possibilidade que o professor tem de transformar pessoas, principalmente a partir da infância. Nas respostas, percebe-se que apenas uma não tinha a docência como escolha inicial, tendo optado por ela pelo fato de ser a única alternativa disponível, entretanto, manifesta estar satisfeita com a escolha feita.

Huberman (1992) aponta que o crescimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Pode ou não acontecer, não há uma sequência, uma regra de quando vai acontecer essa estabilidade. O professor pode parecer estabilizado diante de sua escolha inicial, porém pode desestabilizar diante de novos momentos da sua vida ou diante das mudanças de interesses. Há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o conseguem mais tarde; algumas não conseguem nunca e outras, ainda, estabilizam-se para se desestabilizar. (HUBERMAN apud SUPER, 1985, p. 407). No caso da professora 4, houve estabilidade no seu interesse, pois a mesma declara:

*[...] Então eu acabei fazendo por que, dava para fazer, na área da educação, mais, acabei fazendo e gostei e estou aí, quase 20 anos. (professora 4).*

Observe-se, nesse sentido, o que Santos, (2005, p. 58) afirma:

Muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família.

Para autora, o sujeito pertence a um núcleo familiar, que tem suas crenças e valores. Por isso, é considerado essencial, para as escolhas que faz, não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, o valor dado às profissões pelo grupo, assim como a maneira como esse sujeito utiliza e elabora os dados familiares (SANTOS, 2005).

Huberman (1992, p. 40), por sua vez, faz a seguinte reflexão:

*[...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras e identidades, e este facto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência em que tudo ainda é possível, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.*

Em relação às outras quatro professoras, foi possível observar que a decisão de se tornarem professoras já havia sido tomada antes mesmo de entrar na universidade ou de fazer o processo para sua iniciação docente.

Para Huberman (1992), a iniciação da docência acontece nos dois a três primeiros anos; o autor caracteriza esse período com de *sobrevivência* e *descobertas*. Relaciona a *sobrevivência* com o “choque do real”, ou seja, o professor se depara com toda dificuldade e características da docência, depara-se com o imaginário e a realidade da sala de aula. A *descoberta* é o que para o autor mantém o professor na docência, pois permite aguentar o primeiro. A descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação, por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir integrante de um determinado corpo profissional (HUBERMAN 1992, p. 39).

Mariano (2006, p. 17) reflete que

Todo começo é difícil! [...] Antes de nos tornarmos professores fomos estudantes durante cerca de doze anos, o que nos leva a pensar que conhecemos muito a profissão na qual ingressamos. Conhecemos? Sim, mas talvez não muito, porque o novo papel nos faz vivenciar novas situações e experiências.

#### 4.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Dando continuidade à análise, partindo para a segunda categoria, em relação à expectativa da formação continuada, seguem-se as respostas.

*[...]Acho assim, muito bom é uma das coisas que me encanta, atualiza, e, a função de professor é sempre estar estudando, então ajuda muito. [...] expectativas é cada vez ter mais conhecimento de cada área de trabalho, a gente faz uma proposta do que queremos a necessidade e a escola se organiza e tem oferecido justamente estas capacitações, então atende bem (Professora 1).*

*[...]Muito boa, muito boa mesmo, é a escola precisa mesmo [...]todo ambiente que tem docente, precisa de formação, então assim, uma escola que não oferece esse tipo de curso de formação para o professor ela acaba se estacionando, então nós precisamos ter formações por que todos os dias nos aprendemos um pouco e as vezes nos preocupamos muito com o conteúdo em sala de aula e as vezes a gente perde um pouco de tempo em relação a estudar, então a gente deve estar estudando sempre e essa formação ajuda nisso. As minhas expectativas são positivas, por que, a própria palavra diz formação*

*continuada e então você está continuando o trabalho ao estudo, então eu acredito que dá certo sim e precisa. (Professora 2).*

*[...] Eu participei pouco, cheguei na primeira semana de março, tive dengue e fiquei um mês afastada, participei uma sexta feira, depois tiveram feriados e paralisações nas sextas feiras. Acho que participei de 2 ou 3, do projeto de neurociências, achei muito interessante, elas trouxeram questões simples que a gente as vezes não para pra pensar, esses momentos eu gostei, mas foram poucos. As minhas expectativas. Posso falar abertamente? Eu não sei se tenho! Acho que a gente acaba cumprindo papéis, dentro da escola se vê obrigado a fazer algumas coisas, você tem que fazer isso, fazer aquilo. (...) Eu tenho expectativa do meu trabalho. Talvez eu fuja um pouco do estereótipo de sim! Legal! Bacana! (Professora 3).*

*[...] É uma formação que eles estão preocupados em trazer muitas informações. É um grupo muito seletivo e exigente, assim, se traz “qualquer coisa” a gente não aceita e perde a atenção, o grupo gestor sabe disso e se preocupam muito em trazer conteúdo de qualidade. Eu gosto muito e acredito que só tende a fazer o grupo crescer ter novas experiências e aplicar no trabalho do dia a dia. (Professora 4).*

*[...] As outras escolas que eu trabalhei não tinha esse olhar, essa instituição em particular, eu gostei muito desse sistema que eles adotam de ter um dia da semana para formação dos professores. É! eu gosto muito desse sistema, pensar é importante para o professor e para cada um que atua na área da educação, se preocupar com a formação. [...] as minhas expectativas é trazer mais o que cada grupo precisa dentro da área que trabalham. Com educação infantil, trabalhar suas especificidades; a educação física trabalhar suas especificidades [...] no momento está tendo mais formações coletivas, separar seria legal, eu acho que poderia ter mais momentos por grupo. (Professora 5).*

Ao se observarem as falas das professoras é possível notar que todas elas consideram importante a formação e manifestaram suas expectativas, durante a pesquisa, em adquirir mais e permanentes conhecimentos na área de trabalho; demonstram contentamento com o sistema de formação continuada adotado pela escola, relatam que a formação continuada evita que elas estagnem e consideram que os gestores têm preocupação com os conteúdos para evitar o desinteresse do corpo docente na participação.

As professoras apontam o fato de a escola ser a única a adotar a formação continuada um dia da semana, o que possibilita aos professores crescimento e novas experiências para aplicar no dia a dia.

Dentre as cinco entrevistadas, apenas a professora 3 demonstra, em sua fala, certa insatisfação, porém justifica não ter participado de muitos encontros, considera os conteúdos das formações simples, porém importantes; questiona a obrigatoriedade de cumprir papéis de rotina no dia a dia da sala de aula, o que frustra suas expectativas. Esta professora iniciou sua atuação na instituição neste ano e voltou para sala de aula no ano passado, pois estava atuando na Secretaria de Educação de Campo Grande-MS – (SEMED).

Imbernón (2004, p. 14) considera que, no contexto atual, a função de professor não pode ser mais vista como “ofício”, mas como profissão; não basta mais, para o autor, ter um conhecimento das disciplinas; não basta mais ter um conhecimento formal.

O contexto em que se trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é transmissão do conhecimento de um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estrutura sociais, com a comunidade...E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Gauthier (1998, p. 20) observa que

Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. Em suma quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só.

Para o autor, o conhecimento da matéria é importante; porém, não basta mais o que se acreditou durante muito tempo, que ensinar é transmitir conhecimento a um grupo de alunos. Esse pensamento reduz uma profissão tão complexa, “[...] mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza de ofício e dos saberes que são necessários. Numa só palavra, o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria” (GAUTHIER, 1998, p. 21).

Para Imbernón (2004), a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. Para o autor, cada pessoa tem seu tempo de aprendizagem e adaptação, ninguém muda de um dia para o outro, nem a educação e nem as pessoas. Para que a formação seja significativa e útil ela deve conter alto componente de adaptabilidade à realidade do professor. E quanto maior sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola (IMBERNÓN, 2004, p. 17).

Aparentemente, a professora 3 estará passando por esse período de adaptabilidade, pois, pelo que se viu, tem experimentado várias mudanças em um curto espaço de tempo. Ao se observarem as falas das outras professoras que já estão na escola há mais tempo, percebe-se que estas já se sentem mais ambientadas com a escola e a comunidade.

Acrescentou-se, a essa questão, ainda, uma indagação sobre se as professoras acreditam na proposta de formação continuada oferecida pela escola. Confirmam-se as respostas.

*[...] Muito principalmente agora estamos trabalhando neurociência na escola, então você começa aprender assim coisas que não ensina na faculdade, então é muito importante (Professora 1).*

*[...] Sim, acredito muito, porque todas as pessoas são muito bem preparadas, [...] principalmente agora estamos fazendo um trabalho sobre desenvolvimento... é sobre o comportamento da criança e traz várias pessoas que tem esse conhecimento psicólogo, psicopedagogo pessoas que são formados nessa área (Professora 2)."*

*[...] Eu ainda acredito, mas ainda acho que é muito 'cumprimeto' de formação, de papéis, acho que com as coisas se ajeitando a gente avança (Professora 3)."*

*[...] Sim, é o que já falei né, que agora eles estão tomando mais esse cuidado de estar reservando esse tempo para especificidade de cada grupo, que faltava para escola. Ser respeitado também e ser dado esse tempo [...] na troca de coordenação a diretora adjunta tomou o grupo pra ela, até remanejar a nova coordenadora, então o grupo sentiu um muito e ficamos um pouco desamparadas, porque diretora não tem tempo que a coordenadora tinha, então foi difícil. (Professora 4)."*

*[...] Sim, acredito e por participar de outras escolas né, já estive em outras escolas que não tinham, na rede mesmo... não tinha essa preocupação de ter essa formação, de um tempo separado para os professores estarem se formando, e creio que esse sistema que a escola adotou é muito ótimo, por que cada professor tem o seu tempo de estar, é, quando não é formação continuada e coletivo cada um faz o seu estudando a parte. (Professora 5)."*

Percebe-se que as docentes ressaltam mais pontos positivos do que negativos, conquanto transpareça em algumas falas, como na da professora 3, certa insatisfação; na fala da professora 4, por exemplo, há uma ressalva em relação à problemática trazida pela troca de coordenador para educação infantil. Contudo, de modo geral, pode-se observar, nas falas das professoras, que elas acreditam na proposta continuada e sentem segurança e respeito pela formação.

Kramer (2011, p. 127) faz uma crítica às formações que ignoram ou tentam jogar fora os conhecimentos que os professores já adquiriram em suas experiências: “Como se nós, professores, pudéssemos ser colocados em ponto morto, alavancados, a cada vez que se descobrisse um novo método, uma nova proposta uma nova teoria”.

A autora dá continuidade em sua fala, referindo-se às histórias vividas, que devem ser consideradas preciosas, e enfatiza que os estudos de formação podem acontecer em qualquer lugar, no ensino médio, nos movimentos sociais, nas formações culturais e nas escolas. Todos esses espaços podem assegurar novos conhecimentos e aprendizagem.

Kramer (2011, p. 127) também sugere que

As formações em cada escola creche e pré escola, pode garantir estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, em que se fortalece cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-dia, com as crianças com cada criança, com cada um de nós.

#### 4.3 ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Em prosseguimento à etapa das entrevistas, apresentou-se uma terceira questão, desta vez sobre a organização e as condições de que é revestida a formação continuada na escola pesquisada. Vejam-se as respostas.

*[...] é feito uma pesquisa de demanda no início e outra no final do ano, há uma pesquisa para descobrir as áreas que mais precisam. A gente opina no que gostaríamos de aprender, é nesse sentido que eles trabalham. (Professora 1).*

*[...]Sim, aqui pelo menos sim [...] é uma escola exemplo é uma escola completa. Queria que todas as escolas do município fossem como essa, seria muito bom. No dia da formação tem um planejamento do que vai acontecer, toda pauta do acontecimento e organização com conhecimento prévio do que vamos discutir, para vim preparado, assim todo encontro é um ambiente. (Professora 2).*

*[...]Nas que participei, essas que a psicóloga organizou da neurociência, veio pessoas de fora, e um professor daqui fez parte desse projeto. Quanto a organização não tenho o que falar. Essa formação foi específica para dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtorno, não é especificidade de nenhuma área, mas ela envolve todos, achei bacana por esse sentido. [...] Não conheço a*

*profundidade da formação, mas acho que valeu para todos, para parar e pensar em algumas coisas, ou auxiliar em dúvidas que todos nós temos. (Professora 3).*

*[...] Há momentos que pecam um pouco. Não sei se parte da direção ou coordenação. Foi pedido esse ano formação mais específica e estão procurando atender, estou aqui há seis anos. Antes eram todas as formações do grupo geral de professores [...] pedimos para estudar cada uma na sua área e cada grupo ter seu momento de estudo [...] tinha grupo que não se encontrava na formação, prendendo pessoas com temas que não eram do seu interesse [...] esse ano estão tomando esse cuidado e com a educação infantil tem momentos específicos.(Professora 4).*

*[...] No momento creio que a escola está fazendo o possível, para que seja adequada trazendo gente de fora, quando não pode fazer aqui na escola, eles levam os professores até o local (SEMED) É! creio, que no momento atende, sim, a organização e os horários são adequadas. É bom. (Professora 5).*

Em suas falas, as professoras manifestaram que acreditam que as condições de organização são adequadas. P4 enfatizou que a escola tem atendido os pedidos dos professores em relação a realizar encontros específicos por área. A professora 5 testemunhou que a escola tem feito o possível para manter a organização e condições da formação, mesmo que tenha ocorrido a troca de coordenador e diretor em um curto período de tempo. P3 pontua que ainda que tenha participado de poucas formações, considera-as bem organizadas e acha importante encontros com todo grupo já que pode levar a uma reflexão geral.

As participantes relataram que a formação é feita por meio de pesquisa no início e no final do ano, para identificar a área mais carente; consideram que a escola é exemplo e manifestam o desejo de ver todas as escolas do município adotando esse modelo de formação continuada.

As professoras destacam a organização da formação continuada, o planejamento do conteúdo cuja pauta é conhecida previamente, a fim de que os professores se preparem para o ambiente do encontro. Observou-se, portanto, que em relação à organização o posicionamento dos professores é positivo, com ressalva em relação ao conteúdo mais coletivo em detrimento a conteúdos mais específicos.

Esses profissionais reconhecem o esforço da escola, inclusive trazendo pessoas de fora para a formação continuada, entretanto manifestam de forma sutil preocupações com a

crise política que interferiu diretamente na gestão pelo município, em todas as suas áreas de atuação.

Nesse contexto, Imbernón (2004, p. 18) afirma que

A Formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. Em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas relação coma a comunidade, atividades sociocultural etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem envolvimento concreto dos docentes.

Na fala da professora 3 percebe-se uma antecipação da questão seguinte em relação à educação infantil.

Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 107) explicita:

Em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação proposto. As condições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar as crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepção e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque da séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como “escolarização” na educação infantil.

Para a autora, a falta de clareza no perfil do professor desde tempos passados só acumula problemas na formação inicial. A fragmentação dos cursos e a falta de especificidade para os educadores da educação infantil fortalecem essa antecipação e escolarização das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em complementação a essa questão, às professoras foi indagado acerca do que elas incluíam na formação; as respostas foram estas:

*[...] Olha, eu acho que nada, por enquanto nada, eles estão buscando tudo que a gente precisa, geralmente vêm profissionais de fora e todas as semanas estamos estudando. (professora 1).*

*[...] Olha não falta nada, por que é como te falei tem uma pauta e nós fazemos à reunião a gente se organiza [...] através dessas conversas que a gente tem entre coordenação e direção, aí, eles procuram ver o*

*que é melhor para o grupo, geralmente são assuntos que abrangem todos os níveis de professores. A formação não é decidida só por parte das diretoras, somos consultados e tomamos rumo juntos, tem um levantamento para saber qual é o problema, assim como o comportamento da criança ou planejamento é uma formação feita para todo mundo. (professora 2).*

*[...] Falta à formação sair do papel, de cumprir papel, falta encontros mais direcionados. Mas também acho que se for fazer reunião para educação infantil para resolver qual a música que vou dançar ou qual cor vou usar, eu não preciso fazer um encontro com pauta para isso, porque isso a gente resolve rápido. Eu acho! (professora 3).*

*[...] É o que eu te falei, o que faltava né! [...] porque agora eles estão tomando mais esse cuidado, de estar reservando esse tempo para especificidade de cada um, que era o que eu sentia falta. (professora 4).*

*[...] Esse tempo mais para cada grupo está direcionando para sua área, como na escola tem vários grupos de várias áreas, [...] alguns grupos tem direcionar a formação geral, dentro de algum tema, e essa formação geral às vezes puxa mais para algum lado ou para series iniciais. [...], e eu não tenho sentido isso as vezes. (professora 5).*

A mudança na educação acontece de forma lenta. A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com a inércia do passado (IMBERNÓN 2004, p. 19).

Esse autor enfatiza:

*Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2004 p. 18).*

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Na última categoria, indagaram-se as professoras sobre as contribuições da formação continuada para atuação pedagógica. Obtiveram-se as seguintes respostas:

*[...]Eu, vejo ela como essencial mesmo e muda muito no processo. Porque se você não estiver estudando se atualizando vai ficando um pouco esquecido, então, a formação deixa atualizado (Professora 1).*

*[...] Em todos os sentidos é positivo [...] e como já disse antes eu vejo muitas contribuições e a gente percebe, é algo que te fortalece [...] essa formação possibilita perceber que está no caminho certo. Ajuda! passa segurança de estar fazendo um bom trabalho (Professora 2).*

*[...] A formação continuada em si é importante, mas daí vai o que você faz com ela, a gente teve uma formação oferecida pela Secretária de Educação, foi bacana, foi um momento de reflexão, quando a gente voltou, o que foi feito disso? [...] a formação pela formação não é válida, agora a formação para pensar na minha ação é, mas acho que vai de cada um [...] penso que a formação pela formação, pra mim, de verdade, vou perder meu tempo, primeiro quando ela não é bem dada, segundo quando não me faz refletir, mas a formação que eu fui eu gostei, porém quando cheguei aqui. Você gostou? Gostei! Basta. Falta uma coisa da instituição para fazer um fechamento com o grupo, para ter um retorno que seja além de cumprir uma obrigação. [...] eu estou com receio de dizer pelo pouco tempo que estou aqui e por todas as mudanças, mas, ainda não tive um momento, até porque não estava aqui, não participei de todas formações, espero expor a realidade da minha turma [...] Mas, não entenda isso como se fosse, nossa a escola é ruim, não! isso não é daqui é do contexto educacional (Professora 3).*

*[...] vejo como fundamental, é umas das ações que me prende nessa escola, por conta que essa semana estive na SEMED, me perguntaram, o que te prende na ETI, os estudos? [...] A formação continuada não existe em outras escolas e todas escolas deveriam ter esse tempo para estudar com o grupo dele, e não tem, então é aqui é diferenciada das outras escolas. E na prática você enxerga essa diferença esse resultado. (Professora 4).*

*[...] É o que eu te falei, tem que melhorar a atuação do professor na sala de aula, então a partir do momento que a formação continuada melhora minha atuação em sala de aula, está surtindo efeito e aprendizado é bom. Agora a formação não muda nada na minha vida e na rotina escolar não adiantou de nada, então, cada indivíduo deve colocar na sua mente que tem que mudar (Professora 5).*

Percebe-se, pelos relatos, que a formação é essencial para fortalecer e atualizar a prática pedagógica, partindo do conhecimento adquirido, proporcionando ao professor segurança em sua atuação. Observa-se que as professoras acreditam na formação, apontando-a como fundamental; ressaltam que todas as escolas deveriam adotar esse sistema de formação. Duas das cinco professoras destacam que esse diferencial da escola faz com que elas

permaneçam na Escola de Tempo Integral (ETI). Relatam que a formação possibilita aos professores reflexão sobre seus atos partindo para novas atuações e alcançar novos resultados.

Contudo, ressaltam que a formação deve ser um momento de construção do conhecimento e reflexão para os docentes; se essa construção não estiver acontecendo a formação não é válida. Embora as professoras apontem problemas no contexto da formação continuada, percebe-se que quase todas atribuem a causa às mudanças que ocorreram na escola e instituição governamental.

Em um momento informal, foi possível participar de uma conversa na qual as professoras relatavam as mudanças de Governo que aconteceram no município de Campo Grande nos últimos dois anos. Foi possível perceber algumas insatisfações. Em uma das falas a professora levanta a seguinte questão *“Como não falar de política na escola? Se a política atinge diretamente a organização de uma instituição escolar!”*. As professoras se referiam ao projeto Escola sem Partido.

Observou-se que as insatisfações das docentes não se manifestavam apenas pelas mudanças de Governo, mas, também, pelas mudanças de diretora e coordenadora que ocorreram na instituição neste ano. As participantes prolongaram e destacaram que apesar de terem sido sugeridos, à SEMED, alguns nomes de professores que pudessem assumir a coordenação da educação infantil da Escola de Tempo Integral, a Secretaria não atendeu, uma atitude que as professoras consideram não democrática.

Nesse sentido, Cunha (1999, p. 134) depõe que

Tais políticas não só tem afetado as transformações curriculares, mas, sobretudo, têm freado o esforço de autonomia dos professores e das escolas em torno de projetos próprios para, em nome de uma pseudo-transparência, estabelecer controles externos. Além disso, essas políticas solapam a perspectiva da escola pública como fundamental à democracia [...] a escola e o professor passam a ser mercadorias, postas na bolsa de valores, em que vencerão os mais preparados sempre visto individualmente.

Para a autora, o professor está exposto a um mecanismo de controle, pode participar desde que cumpra os limites já definidos. Ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro do novo paradigma, é *“atropelado [...] vendo-se privado do poder político”*. A autora ainda destaca que este controle acontece muitas vezes por meio dos materiais didáticos numa verdadeira indústria do ensino. (CUNHA 1999).

Imbernón (2004, p. 20) pontua que a educação vem sofrendo mudanças lentas, porém, aponta que

O professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas inovações educativas; mas talvez o

problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educacionais. Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou professora como mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem da liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico.

Apesar de todas as mudanças que ocorreram na escola neste ano, as professoras demonstram interesse e acreditam na formação; evidenciam que a escola tenta trabalhar de uma forma democrática, respeitando o grupo e suas ideias. O professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas um profissional ativo e crítico, participante no verdadeiro processo de inovação e mudança (IMBERNÓN 2004, p. 20).

Sobre a contribuição da formação continuada, questionou-se se as professoras se veem como objeto ou sujeito desse processo. As respostas foram as seguintes:

*[...] Sujeito, que a gente interage participa e da formação também. (Professora 1)."*

*[...] Sujeito da formação, por que são trocas de experiências às vezes assim você tem o conhecimento que poderia estar passando e aquele colega seu tem outro conhecimento e aquela pessoa vem trazer mais conhecimento, então, analisando o que você sabe com o que o colega sabe e com aquilo que você está aprendendo (Professora 2)."*

*[...] Tem os dois momentos, tem o momento que eu recebo, eu acho que a gente pode ser sujeito da formação além da formação, mas também me coloco como objeto de formação (Professora 3)."*

*[...] Um sujeito (Professora 4)."*

*[...] Sujeito, por que, mais também, cada indivíduo tem a responsabilidade de correr atrás, e não ficar somente nessa formação que a escola está oferecendo correr atrás de outras formações para fora. (Professora 5)."*

Foi possível perceber, por meio dos relatos das professoras, que todas se sentem sujeitos da formação oferecida na escola. As professoras sabem que a formação apresenta problemas, mas consideram que a escola respeita seus docentes e sempre abre espaço para que elas contribuam nos programas de formação, tornando-as agentes dessa formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo começou com a pretensão de investigar a formação docente em serviço, por considerá-la de suma importância. Assim, a inquietação inicial era de saber como determinada escola de Tempo Integral da REME do município de Campo Grande-MS, organizava essa formação e qual seria a visão dos professores em relação a essa formação em serviço.

Para esse propósito, estabeleceram-se objetivos geral e específicos que direcionariam a pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa buscou-se entender sobre o processo de formação inicial, foi feito um breve retrocesso sobre a temática educação, voltando para a educação infantil e educação de tempo integral.

O levantamento feito sobre a formação no Brasil faz refletir sobre essa temática, mostrando que a preocupação com a formação não é uma discussão nova, contudo, ainda hoje encontra-se problemas e fragmentação na formação inicial dos professores.

No levantamento feito sobre a educação integral no Brasil, apontamos alguns projetos que já eram pontuados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Na leitura sobre educação integral identificou-se que desde a proposta da Escola de Tempo Integral (ETI) em Campo Grande – MS, já se observava a preocupação com essa formação, na medida em que todos os profissionais que faziam parte da equipe da escola passaram por uma formação.

No projeto, também se observou que a proposta tem a preocupação em manter essa formação em serviço. A temática da formação continuada é considerada como algo “positivo. [...] ela deve constar dos projetos políticos da administração pública, das universidades e demais agências de formação dos profissionais da educação em uma perspectiva de desenvolvimento profissional” (SILVA, 2011 apud GARCIA 1999, p. 204).

Partindo da visão de que a criança está em constante evolução, cria e recria novos significados para o mundo e para o convívio social, o professor não pode parar de aprender e se desenvolver.

Contudo, a formação continuada que acontece na escola não deve ser restrita a apenas mais um curso, a palestras e seminários. O processo de formação continuada deve estar voltado para a construção diária e permanente do docente, possibilitando a ação reflexiva crítica sobre a prática e promovendo a interação constante dos professores.

Imbernón (2011) defende que o processo de formação continuada requer uma real colaboração entre os pares. Para o autor, os professores tem que estar em constante reflexão de sua atuação enquanto docente, só assim pode ocorrer uma transformação na prática. A formação não pode ser igual, mas as escolas e os centros de formação devem ter por base os alicerces como respeito à liderança democrática e à participação de todos, aceitando a diversidade entre os educadores e as diferentes maneiras de pensar e agir.

O processo de formação deve oportunizar ao professor a construção do conhecimento em si e, dessa forma, poder contribuir para a construção de seus alunos. A prática de reflexão e troca de condutas educativas entre os professores leva ao crescimento profissional e experimentação de novas práticas educacionais.

Os ofícios do professor da educação infantil acumulam problemas na formação desde os tempos passados, já que muitos cursos de formação inicial adotam uma formação disciplinar. Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 110) ressalta que

Muitos cursos de pedagogia adotam a organização disciplinar e têm seus problemas. Os cursos normais superiores também reproduzem propostas fragmentadas que não respeitam as especificidade da educação infantil nem a pedagogia da infância, com o agravante de separar a formação geral da especializada desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a educação infantil.

Para a autora, alguns professores universitários se distanciam da prática pedagógica, atuando somente nas salas de aula das universidades e mantendo o discurso de que a eles compete transmitir a teoria e aos alunos, aplicá-la. Os professores que assim procedem

parecem perpetuar uma organização conservadora para a formação inicial, disciplinar e fragmentada, distanciando os futuros docentes da prática.

Os resultados sugerem que as professoras entrevistadas acreditam que o espaço institucional pode ser também um espaço de formação continuada para os docentes, na medida em que relatam ser essencial para o crescimento do grupo e creem que precisam desenvolver a reflexão em grupo. Essas professoras também consideram que a instituição pode promover entre os docentes momentos de “discussão” fala e escuta, oportunizando que os profissionais compartilhem soluções de problemas com mais autonomia.

Foi possível, ainda, perceber que as professoras consideram importante a formação, porém relatam que sempre é possível melhorar a organização da formação continuada, mas, consideram que a escola se preocupa e escuta de forma democrática o grupo.

Diante das constatações advindas desta pesquisa, pode-se afirmar que as inquietações iniciais que deram origem a esta investigação não se encerram aqui, mas podem abrir caminho a novas discussões.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. *A educação infantil na história. A história na educação infantil*. Palestra. OMEP. 2002.

ANDRÉ, M. O que é estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez.2013.

AQUINO, L. L. Educação integral em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil, In ARAÚJO, Vania Carvalho (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*, Vitória, ed. EDUFES, 2015 p. 161-181.

ARAÚJO, V. C. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? *Caderno de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES*, Vitória, ES. A 12, v.19, n.42, p.13-48, jul./dez. 2015.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espacos de um justo e digno de viver, In MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*, Porto Alegre: Penso, 2012. P 33- 45.

AZEVEDO F. et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Fernando de Azevedo [et al.] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina*: v.17, 1996

BOMENY H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação Integral e tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os intelectuais da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: [www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 22/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/90. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Senado Federal, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta das escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS*. Campo Grande: SEMED, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.

CARVALHO, L. D. Educação Integral e institucionalização da infância: que as crianças dizem /na escola. *Caderno de Pesquisa em Educação*, PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 45-68, jul./dez. 2015.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n.80, p.15-31, 2009.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, Campinas, 2002.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. p. 221-236.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, P. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande - MS. *Inclusão Social* (Impresso), v. 3, p. 97-105, 2009.

DOURADO, L. F. *Plano nacional de educação: política de estado para educação brasileira*. Brasília: INEP, 2016.

FRANCO, M. L. P.B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed, Brasília: Líber Livro, 2008.

FORMOZINHO, J. *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. 8. ed. SP: Cadernos de Pedagogia Universitária USP, 2009.

\_\_\_\_\_. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidade e dilemas. In MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontro e desencontro em educação infantil*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011. p. 169-188.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã 4).

GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijui, 1998. Prefácio. p.13- 37.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HUBERMAN, M.O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissionalização: formar-se para as mudanças e a incerteza*, 4. ed., São Paulo: Cortez 2004.(Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

\_\_\_\_\_. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. *Políticas de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999.

\_\_\_\_\_. Encontro e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO M. L. de A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In MACHADO M. L. de A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.

MACHADO, M. L. A. *Encontro e desencontros em educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAURÍCIO, L. V. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? *Caderno de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES*, Vitória, ES. a. 12, v.19, n. 42, p. 69-90, jul./dez. 2015.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MEC/INEP. *Censo Escolar 2015*. Brasília: DF, março de 2016.

MELO, L. C. *A Prática Pedagógica e a formação de Professores na implementação de uma escola em tempo integral: expectativas e dilemas*. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2013.

MICARELLO, H. A. L. da S.; DRAGO, R. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil gestão e formação*. 1. ed., São Paulo: Ática, 2005, p. 133-139.

MOLL J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL J. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/ Secad, 2009. (Mais Educação).

NETTO; RICHTER; OLIVEIRA. Formação de Professores para a educação infantil: um debate sobre a nova legislação educacional para o curso de Pedagogia. *Anais... II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG, 21 e 22 maio 2010.

NICOLAU M. L. M. As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In: MACHADO, M. L. de A. (Org). *Encontro e desencontro em educação infantil*. 4. ed., São Paulo: Cortez 2011, p. 197- 202.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes, os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontro e desencontro em educação infantil*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011. p. 133-163.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontro e desencontro em educação infantil*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 35- 42.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92f.

RICARDI, G. C. L. *A Formação das Profissionais de Educação Infantil dos CEINFS de Campo Grande/MS*. 2008.191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008.

ROCHA, E. A.C., Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, A. C; KRAMER, S. (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 367-385.

\_\_\_\_\_. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005.p.106-126.

PINTO, R. M. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. *Revista Pensar a Prática – UFV*, v. 4, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/82/2678>. Acesso em 29 jan. 2017.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SARAT, M. *Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes*. Guairacá, 2001.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança, In: ARAÚJO, V. C. (Org). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: ed. EDUFES, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, *Revista Brasileira de Educação*, v.14 n.40,jan/abr.2009.

SEMED/NUAC-ETI. *Projeto das Escolas de Tempo Integral*. Diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande. Campo Grande, MS/2009.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO M. L. DE A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 203-211.

SILVA, A. S. da. *A professora da Educação Infantil e sua formação universitária*. (Tese de doutorado), São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-234, 1991.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem* 1. ed. Curitiba, Ed. UTFPR, 2012.

VOLPATO, C. F.; MELLO, A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set/dez, 2005, p.723-745.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Identificação Profissional

1. Nome: \_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_\_, sexo \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_
2. Qual sua Graduação ano de conclusão e curso?
3. Há quanto tempo você trabalha no magistério?
4. Você trabalha em outra rede de ensino?
5. Qual sua carga horária nesta instituição? E, qual seu vínculo funcional?
6. Qual a turma que você atua e quantas crianças você atende?

### Formação Continuada na Escola

1. Fale sobre sua escolha em se tornar professora.
2. Qual sua opinião sobre a formação oferecida na escola? Quais suas expectativas com a formação continuada?
3. Você se vê como um objeto de formação ou como sujeito de formação?
4. As condições e organização para o processo de formação continuada são adequadas? Justifique?
5. Como você vê a formação continuada e quais implicações ou contribuições ela trás para sua formação e atuação pedagógica?
6. Você acredita na proposta de formação continuada de sua escola?
7. O que você incluiria na formação? O que falta?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil na Escola de Tempo Integral de Campo Grande/MS.

Nome do Pesquisador: Aline Arantes Bernardes

Nome da Orientador(a): Profa. Dra. Marta Regina Brostolin

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar se a formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil de uma escola de Tempo Integral do município de Campo Grande/MS, mediada pela equipe de profissionais da escola contribui de forma significativa para a formação continuada desses profissionais.
2. **Participantes da pesquisa:** 5 professoras da Educação Infantil.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr.(a) permitirá que a pesquisadora desenvolva uma pesquisa que tem por objetivo analisar o processo de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil. O Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista semiestruturada será realizada com as professoras que atuam na Educação Infantil, o roteiro será elaborado com perguntas abertas e fechadas, e abrangerá questões sobre a formação inicial e a formação continuada.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Em nenhum momento da pesquisa sua imagem ou nome será exposto, o pesquisador se compromete a agir com ética e respeito com os participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de

formação continuada, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para esse processo, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** O Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal: Aline Arantes Bernardes. Telefone (67) 99423935.

Comitê de Ética em Pesquisa:

Telefone do Comitê: