

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FAGED
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC

Janaina Rubineia Schlemmer

**Olhares e Escutas Sensíveis nos
Processos de Formação da Educação Infantil**

PORTO ALEGRE

2014/1

Janaina Rubineia Schlemmer

**Olhares e Escutas Sensíveis nos
Processos de Formação da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Programa de Pós Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Jane Felipe de Souza

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Rosemary Modernel Madeira

PORTO ALEGRE

2014/1

Janaina Rubineia Schlemmer

**Olhares e Escutas Sensíveis nos
Processos de Formação da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Programa de Pós Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovado em de março de 2014.

Profª Drª. Jane Felipe de Souza - Orientadora

Profª Drª Rosemary Modernel Madeira – Co-orientadora

Ms. Yvone Costa de Souza - UFRJ

Drª Simone S. Albuquerque - UFRGS

*Dedico essa pesquisa:
À minha mãe Marina, que me permitiu brincar, sonhar e ser criança, vivendo
plenamente a infância,
Á ela toda minha admiração, carinho e gratidão.
A todas as professoras da Educação Infantil, que permitem
às crianças viverem seu tempo e bravamente lutam por se fazerem ouvidas.
Com muito carinho às crianças com quem tenho o privilégio
de aprender, sonhar, brincar e visitar minha infância.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer da especialização muitas pessoas compartilharam comigo esta caminhada, por isso merecem todo carinho.

Agradeço em especial a minha família pelo incentivo e apoio; aos meus pais, pelos valores; ao Eduardo e Dianifer pelo carinho e paciência.

Agradeço ao meu amor maior, dona Marina, pelos momentos maravilhosos, que mesmo breves, foram grandiosos e intensos. Também por sua cumplicidade e seu olhar amoroso que me acompanhou nas vivências da infância.

Agradeço a minha filha Dianifer por ter convocado e sensibilizado meu olhar a compartilhar suas curiosidades e descobertas.

Agradeço às minhas parceiras, amigas e colegas de curso, pelo compartilhar de risadas, olhares, chimarrão, anseios, reflexões, novos saberes e também muita diversão. Com certeza a companhia e cumplicidade de todas foram essenciais para tornar mais leves as viagens do final de semana ao Campus da UFRGS/Porto Alegre.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Jane Felipe, pelos encaminhamentos e orientações, compartilhando seus saberes para construção desse trabalho.

Agradeço à parceria das colegas professoras das instituições pesquisadas e seus relatos; à assessoria e gerência da Educação Infantil da SME. Suas contribuições foram fundamentais para alicerçar minha pesquisa, fomentar as reflexões e apontar novos desafios e possibilidades. A todas vocês, meu carinho e admiração.

Agradeço pela experiência vivenciada através da formação continuada na EMEI Prof^a Zozina S. de Oliveira, cuja participação muito enriqueceu minha formação docente e minhas vivências como ser humano. Valeu!

Agradeço as crianças, que me convocam com seus sorrisos e olhares a descobrir os encantamentos do mundo.

Agradeço aos professores do Programa de Especialização da UFRGS pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço em especial à professora Tania Fortuna, por ter possibilitado revisitar minha infância através das vivências prazerosas no brincar.

PALAVRAS INICIAIS

Nós, professoras e demais profissionais da educação temos intrinsecamente a possibilidade de estarmos sempre nos reinventando, aprendendo e nos transformando juntos com nossas crianças;

Ao longo de minha trajetória profissional, entendo que o desafio maior é comigo mesma, para que jamais perca o encantamento, o desejo de aprender e reconstruir a cada dia;

Que a reflexão crítica me acompanhe com a mesma intensidade em meu fazer cotidiano; possibilitando novos saberes e querereres;

É preciso ouvir os anseios dos profissionais da educação com os quais vivencio o fazer cotidiano para construir coletivamente;

Descobri que carregamos muito mais do pensamos de nossa história no fazer pedagógico do dia a dia, o que constitui nossa identidade enquanto profissional docente.

Que as crianças convocam nossos olhares mais sensíveis e provocam encantamento através das pequenas coisas do dia a dia.

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, Livro dos Abraços)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo discutir o que envolve a organização das formações continuadas das professoras da Educação Infantil da RMENH (Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo), o que pensam essas profissionais sobre o tema; quais são suas demandas e o papel da coordenação na efetivação deste processo. A temática dessa pesquisa tem uma relação bastante estreita com a minha trajetória enquanto profissional. O desejo de realizar uma pesquisa sob o tema *"Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da Educação Infantil"*, está imbricada com minhas vivências na vida acadêmica e profissional, com as dúvidas que permeiam meu fazer pedagógico e certamente como parte da equipe profissional de redes distintas, assim como no exercício da minha profissionalidade como parte da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões a respeito da formação continuada e suas contribuições na qualificação das práticas pedagógicas do corpo docente da Educação Infantil nas faixas etárias de 0 a 5 anos da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS (RMENH). Para isso foram realizados estudos teóricos que discutem a importância da atualização profissional no cotidiano escolar e a forma de atuação destes nos processos formativos. Estes estudos focaram na concepção da educação para a formação humana, crítica, principalmente no que se refere à educação infantil, indiciando algumas proposições de ressignificação do trabalho formativo desenvolvido com os docentes, refletindo intencionalmente nas práticas com crianças. Esta pesquisa ancora-se em autores como Imbérnon, Freire, Vasconcelos, Formosinho, e também em documentos educacionais, cujos temas se relacionam com a Educação Infantil. Instrumentos utilizados para coleta de dados foram: os questionários, pesquisa da demanda dos profissionais e análise dos projetos de formação oferecidos pela RMENH aos profissionais da Educação Infantil e atuação da coordenação pedagógica neste processo. Participaram da pesquisa 20(vinte) professoras, de duas instituições distintas, a gerente da Educação Infantil, a coordenadora pedagógica da Psicomotricidade e coordenadora da Formação Continuada da RMENH. Os resultados sinalizam que o projeto de formação continuada proposto pelo município mostrou crescimento nos últimos 2 (dois) anos e evidenciam práticas que valorizam os saberes trazidos pelos professores. Denotam ainda que os mesmos são avaliados, contribuindo para a qualificação dos mesmos. A formação continuada é algo que precisa ser constantemente discutido entre professores, coordenadores e gestores em relação a suas demandas, expectativas, desenvolvimento e avaliação. Evidencia-se a importância da mesma na qualificação das práticas pedagógicas e do atendimento as crianças pequenas. É um desafio constante (re) pensá-la, projetá-la, visto que envolve profissionais diferenciados, necessidades e realidades distintas. Neste movimento que a RMENH realiza para a efetivação da formação, evidenciam-se avanços, contribuindo assim para a qualificação da prática docente, a formação humana e o desenvolvimento da criança como "sujeito histórico e de direitos". Observa-se, todavia, que é um desafio constante planejar a formação continuada, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos em seu processo, bem como atender as diferentes especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Coordenação Pedagógica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEA- Centro de Educação Ambiental
CEB – Câmara de Educação Básica do MEC
CEED- Conselho Estadual de Educação
CEPIC- Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática
CME- Conselho Municipal de Educação
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEI – Comissão Nacional de Educação Infantil
COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil
CONAE- Conselho Nacional de Educação Escolar
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC - Emenda Constitucional EAD- Ensino a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
E.I. - Educação Infantil
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil
FEEVALE- Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior
FNE- Federação Nacional de Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NAP- Núcleo de Apoio Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMENH - Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo
SEB – Secretaria de Educação Básica

SENSAS- Secretaria Nacional de Assistência Social

SME- Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais do Estado

UNICEF - Fundo Nacional das Nações Unidas pela Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZANDO MEU INTERESSE PELO TEMA.....	12
1 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2 UM OLHAR SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	24
3 RECORTES DA LEGISLAÇÃO	31
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMNH	35
<i>4.1 História e Evolução da Educação Infantil na RMENH</i>	<i>35</i>
<i>4.2 Formação continuada projeto, diagnóstico, parceria e organização</i>	<i>39</i>
<i>4.3 Atuação e atribuições da coordenação na efetivação da formação continuada</i>	<i>45</i>
5 METODOLOGIA UTILIZADA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
6 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS.....	55
<i>6.1 Projetos de Formação Continuada das EMEIs.....</i>	<i>62</i>
7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES	67
8 ALGUMAS REFLEXÕES	71
REFERÊNCIAS.....	75
9 ANEXOS.....	79
Anexos A – Quadro: Formação Professores	79
Anexos B – Quadro: Tempo de atuação na Educação Infantil	80
Anexos C – Quadro: Demandas das professoras da EMEI B	81

CONTEXTUALIZANDO MEU INTERESSE PELO TEMA

Cursei o Magistério e graduação em Pedagogia, atuando a maior parte do tempo como professora na Educação Infantil. Neste período tive oportunidade de trabalhar com todas as faixas etárias, desde zero até cinco anos.

Minha experiência como professora em formações continuadas é diversa. Atuei paralelamente em dois municípios distintos até final do ano de 2008, um no turno da manhã e outro no período da tarde. Naquele em que atuei pela manhã as formações continuadas não aconteciam na escola, ou seja, inexistiam momentos de reflexão crítica, de repensar a prática docente e qualificá-la e o papel da coordenação era de passar esporadicamente na escola, ver se estava tudo certo e eventualmente olhar o caderno de planejamento. No município em que atuava pela tarde, a coordenadora olhava muito regularmente o caderno de planejamento, estava a par das práticas cotidianas, porém não havia o hábito de proporcionar momentos de reflexão e qualificação da prática docente em nenhuma instituição de ensino do referido município, salvo na palestra inicial de ano letivo e após o período de recesso.

A grande maioria das formações das quais participei foram em municípios distintos dos citados anteriormente e partiram do meu desejo em qualificar minha prática e minha inquietação em aprender, refletir, repensar minha ação docente, trocar, aprender e conseqüentemente tornar-me um ser humano melhor, capaz de possibilitar aos meus alunos e às minhas alunas, experiências significativas de aprendizagem.

No início do ano de 2009 fui chamada no concurso na cidade de Novo Hamburgo para trabalhar em uma E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil). Nesta escola, as formações continuadas aconteciam regularmente, com a periodicidade mensal, acontecendo ainda deslocamentos para formações fora, oferecidas pela Secretaria de Educação do referido município. Esta instituição de ensino preconizava a reflexão crítica e a construção coletiva entre os/as professores/as e foi uma experiência que muito enriqueceu minha formação docente e minhas vivências como ser humano.

Dentre as formações oferecidas pela rede, através da SME (Secretaria Municipal de Educação) destaco aquelas que mais marcaram e provocaram

encantamento, que foram a Psicomotricidade Relacional e o Curso de Bebês, pois ambas possibilitaram novos olhares e entendimento sobre o desenvolvimento e o brincar da criança, oportunizando grande crescimento humano e profissional. As referidas formações acontecem com periodicidade mensal, associando trocas de experiências, estudo da teoria e prática, reflexões e problematizações. A profissional responsável pela implantação da psicomotricidade relacional nas EMEIs, do qual ainda participo é a mesma desde 2011, o que no meu entender favorece a continuidade e o aprofundamento dos estudos e aprendizagens. Outros profissionais como psicólogo, brinquedista, profissional das artes, são convidados para somar, favorecendo as reflexões e o aperfeiçoamento da prática. Este tema surgiu na RMENH em 2005, com a inserção desta profissional, com formação em Psicomotricidade Relacional junto à SME. Neste mesmo período, esta metodologia de trabalho foi iniciada no NAP (Núcleo de Atendimento Pedagógico), que é uma rede de apoio que oferece suporte às escolas no processo ensino-aprendizagem, proporciona atendimento de apoio pedagógico às crianças possibilitando que estas sejam olhadas e ouvidas sensivelmente através desta proposta. A partir de então, foi ampliada aos professores da rede que quisessem participar desta formação, multiplicar saberes, possibilitando assim uma metodologia de trabalho que estabelece uma comunicação de parceria simbólica. Os estudos são focados no brincar criativo, jogos de faz de conta e nas atividades motoras.

A formação que evidencia o desenvolvimento de bebês é compartilhada no seu planejamento por um grupo da equipe pedagógica da Educação Infantil, que trabalha conjuntamente para a efetivação do mesmo. Este curso atende uma demanda solicitada pelas profissionais docentes desta faixa etária há bastante tempo, visto que os estudos e pesquisas que compreendem a faixa etária entre zero a três anos são relativamente recentes. Estes estudos baseiam-se nas experiências de Emy Pikler, que percebe a criança como protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta formação não se limita aos encontros presenciais e vai além, tendo criado um grupo virtual, nomeado *de Grupo de bebês*, onde seus participantes podem postar assuntos, experiências, vivências, esclarecer dúvidas, assim como assistir filmagens das práticas desenvolvidas cotidianamente pelos seus participantes junto às crianças.

As vivências diversas nos processos formativos, associadas à minha inquietação como professora, me fizeram pensar nas ações que estabelecemos com

as crianças, instigando-me, neste trabalho, a questionar e problematizar o que envolve a organização das formações continuadas em nível municipal. Dessa forma, minhas questões de pesquisa são:

Nesse sentido, meu problema de pesquisa é saber se tais formações, tanto na escola, quanto aquelas proporcionadas pela RMENH têm sido satisfatórias aos olhos das professoras que atuam na rede, produzindo assim reflexões profícuas de todas as pessoas envolvidas nesse processo de educação da criança pequena e suas especificidades. Para tanto, pautei esta pesquisa a partir das seguintes questões:

De que forma elas são feitas e quais metodologias utilizadas?

Como tais formações são avaliadas pelos organizadores e pelos profissionais da educação participantes?

Como tais formações são avaliadas pelos organizadores e pelos profissionais da educação participantes?

De que maneira se dá a mediação da coordenação pedagógica nos processos formativos?

Como se efetivam os novos saberes e reflexões no planejamento das professoras?

Como os processos formativos se transformam em práticas com as crianças?

Entendo que a formação continuada se constitui como um espaço de trocas, de cumplicidade, de construção, onde nossas ações são construídas, mediadas pelas ações de todos os sujeitos envolvidos neste processo de aprender a aprender.

Partindo dessa premissa, pretendo também abordar e analisar a visão dos professores como sujeitos responsáveis de uma formação autocrítica. Sendo assim, Nóvoa (1992), considera que a formação de professores deve possibilitar um pensamento autônomo, numa perspectiva crítica e reflexiva. Desta forma, afirma o autor, deve fazer parte da formação docente o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Minha busca pela formação continuada tem origem no desejo, portanto, que me move de (re) aprender, com o coletivo, na reflexão crítica e na consciência que instiga e que faz parte do ser professora.

Nesta perspectiva a formação continuada assume um espaço de humanização tal como defende Freire (2005) ao falar da formação de um educador

crítico e sensível, que ao ser instigado para refletir a sua prática na Educação Infantil refina o olhar percebendo como uma linguagem que permite estabelecer diálogos, compartilhar saberes em um movimento de investigação que permite ao profissional da educação estabelecer interpretações sobre si mesmo e sobre sua prática.

Kramer (2002, p. 119; 121) tratando do que tem significado a formação de profissionais de educação neste processo observa que:

[...] Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar trajetória e de refletir sobre a prática. [...] na história da formação de professores cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira, o que acaba suscitando uma desorientação ideológica no que faz e/ou propõe.

Kramer (2009, p. 127) ainda ressalta que a grande parte das iniciativas de formação trabalha com a ideia de que é preciso jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo, agindo como se os professores pudessem “ser colocados em ponto morto, alavancados, a cada vez que se descobrisse um novo método, uma nova proposta ou uma nova teoria”.

Todavia, o que emerge do estudo sobre as formações na grande maioria das vezes são práticas obsoletas, fazendo com que os profissionais da educação muitas vezes se tornem, de certa forma, escravos de documentos legais ou de receituários e métodos prontos, transformando os momentos de formação continuada em momentos pouco produtivos. É importante que se possa ressignificá-los em um movimento mediado através do diálogo, da reflexão e da construção coletiva.

Na atualidade não é mais aceitável formações em que o saber é centrado em uma pessoa, que ensina aos docentes receitas de como fazer, pois as crianças, assim como as realidades são diversas. A educação se faz na diversidade de olhares, de experiências, de vivências significativas, nas trocas e interações que possibilitam o crescimento do coletivo e enriquecem as relações. Portanto, a formação deve ser propositiva, reflexiva e levar em conta os saberes dos professores, como parte do processo de mudança.

Investigar sobre o desenvolvimento profissional da professora que atua na Educação Infantil, entre zero e cinco anos pode contribuir na qualificação da prática docente, refletindo em seu crescimento pessoal e profissional. É fundamental, entretanto, pensar numa formação docente através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que as professoras estabelecem em seu cotidiano. É preciso ainda ampliar as discussões teóricas, considerando a reflexão compactuada com ações práticas. A reflexão, todavia, precisa estar coadunada com a discussão, avaliação, e retomada de novos rumos.

Imbérnon (2009, p. 14) refere que o contexto em que trabalha o Magistério, tornou-se complexo e diversificado, pois:

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] e, é claro, que tudo isso requer uma nova formação, inicial e permanente.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) reforça a importância de analisar aspectos específicos do profissionalismo de professoras de Educação Infantil “pois o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”. Segundo a autora, características específicas da atividade docente na Educação Infantil exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Assim sendo, o papel das professoras de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores/as, o que configura uma característica específica do trabalho docente na educação desta fase.

Nessa premissa, Oliveira-Formosinho (2002, p. 48) apresenta dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade profissional dos professores da Educação infantil, a qual deriva: 1) Das características da criança pequena como: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; 2) Das características das tarefas desempenhadas pelos professores, das quais resulta uma interligação entre educação e cuidado; 3) Da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças, as famílias e os diferentes profissionais das instituições; 4) Da integração e interação, “*entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre saberes e os afetos*”.

Diante destas especificidades a formação continuada desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a e na construção de um repertório de saberes para a atuação docente na Educação Infantil.

Assim, a formação continuada precisa "(...) apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua e competências profissionais" (BRASIL, 2002, P. 70).

Os documentos oficiais utilizados contendo concepções a respeito da Educação Infantil, infância e formação continuada foram os seguintes: LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), MIEIB (Movimento Interfóruns Educação Infantil do Brasil), COEDI (Coordenação da Educação Infantil), Regimento de Novo Hamburgo, Conselho Municipal de Educação (CME), Plano de Carreira de Novo Hamburgo.

Este trabalho está dividido em oito capítulos. No primeiro abordarei, ainda que brevemente, as concepções de infância ao longo do tempo, bem como os avanços na educação de crianças pequenas. Considero importante entender como aconteceu a trajetória da infância e educação infantil. Adentrar na história, mesmo que de maneira breve, ajudará a compreender as análises realizadas nesse estudo.

Sabemos que a criança possui características próprias, é um ser em pleno desenvolvimento, então, necessita de profissionais formados e qualificados para contribuir e maneira significativa com o seu desenvolvimento pessoal e social. Por acreditar nesta premissa, será apresentado no segundo capítulo *um olhar sensível para formação continuada dos professores* e suas implicações na prática hhpedagógica na Educação Infantil.

Na última década, a Educação Infantil alcançou importantes conquistas, dentre elas ser reconhecida como primeira etapa da educação básica. No terceiro capítulo conheceremos alguns recortes da legislação ao longo deste período, que contribuíram para que uma nova configuração e novos olhares para a educação da pequena infância.

Neste quarto capítulo, foi pertinente dividi-lo em quatro seções, onde ao discorrer sobre o mesmo conheceremos um pouco sobre o contexto em que situa-se a RMENH, sobre a proposta de formação continuada pensada para a Educação Infantil, especificamente aquelas direcionadas aos bebês, que compreende a faixa etária entre quatro meses e um ano e onze meses. Doravante será abordado

brevemente a proposta de formação que envolve a Psicomotricidade Relacional, metodologia que trabalha com a perspectiva de centrar nas conquistas das crianças, no brincar criativo e atividades motoras. E finalizando a última parte, conheceremos a formação que envolve o Letramento, cujo foco é aprender através da ludicidade, tendo contato com situações de letramento.

A metodologia de pesquisa, exposta mais detalhadamente no quinto capítulo consistiu primeiramente na realização de um ensaio da pesquisa para familiarização com o referido tema, através de um questionário com as professoras de Educação Infantil da E.M.E.I. **A**. Também foi realizada uma entrevista/questionário com a equipe responsável pelos processos formativos da Educação Infantil da RMNH para obter um escopo da proposta do município. Depois foram analisadas as demandas trazidas pelas profissionais da EMEI **B** através de um questionário, assim como a análise da proposta de formação.

Em uma nova perspectiva de processos formativos, o sexto capítulo, que foi dividido em duas seções, será abordado o entendimento que se tem sobre dar vez e voz aos professores, potencializando a completude desses momentos. Ao ouvir as demandas dos educadores, conheceremos o que pensam sobre as formações que os mesmos têm vivenciado, seja na escola, através dos seminários internos, acompanhamento de planejamento ou em outros espaços.

No sétimo capítulo, serão expostas reflexões a cerca dos desafios e possibilidades que temos diante de uma formação continuada que preconiza a formação autocrítica, porém tem muito ainda a refletir. Problematisa também como se efetiva os novos saberes e reflexões no planejamento do professor e conseqüentemente em práticas com as crianças.

Finalmente, no oitavo capítulo tecerei algumas considerações referentes ao resultado deste estudo, propondo algumas reflexões e fomentando questionamentos que possam contribuir com a qualidade da formação continuada e conseqüentemente, no atendimento às crianças pequenas.

1 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei”.

Manoel de Barros

Infância é um período marcante. Impossível não se lembrar dos momentos e vivências que permearam essa época tão mágica e intensa. Período em que descobrimos muitas coisas novas e também o mundo. Através das brincadeiras e brinquedos criamos, transformamos. As brincadeiras que outrora tínhamos liberdade de criar, ao subir em árvores, correr descalço, fazer bonequinhos de areia e com gravetos deixam saudades, talvez pela magia, pelo envolvimento que proporcionava.

“No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal. Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra dentro.”

Manoel de Barros.

Ariès nos apresenta um período de separação das atividades e modo de ser de adultos e crianças que ocorreu no decorrer da história.

Muitos historiadores estudaram a infância; dentre eles, o mais preponderante é Philippe Ariès. O autor identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII quando a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a partir de então, criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, essa separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade; o sentimento da infância iria assim do nobre para o pobre (ARIÈS, 1981 apud FERNANDES 2008, p. 14).

Para Gandini (2002, p.76), a infância apresenta a seguinte definição:

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas se concentram no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer.

Refletindo sobre a definição citada acima, percebe-se que a mesma encontra-se presente na atualidade, visto que nos dias atuais, grande parte das crianças está inserida em uma sociedade de consumo, na qual são incentivadas, desde muito cedo a serem “adultos em miniaturas”.

Foi no século XVII que começaram a se delinear as primeiras concepções em torno da infância, a partir da observação do quão dependente eram as crianças bem pequenas. O adulto passou, aos poucos, a preocupar-se com a criança, visto então como ser fraco e dependente, ligando esta etapa da vida à ideia de proteção, de acordo com Levin (1997). Só ultrapassava esta fase da vida quem passasse a fase da dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Percebe-se, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, porque não havia lugar para as crianças nesta sociedade, inexistindo uma expressão particular a elas. Foi a partir das ideias de proteção, dependência e amparo que surgiu o conceito de infância. As crianças necessitavam de cuidados e também de disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (op. cit., 1997).

De acordo com Del Priori (2000) diferentes concepções de infância marcaram a história brasileira. No início da colonização a criança era concebida como “papel em branco” e os padres jesuítas encontraram nas crianças uma maneira de facilitar a conversão. No Brasil Colônia prevaleceu à ideia de valorização das crianças como seres inocentes, puros, angelicais. No Império, todavia, percebemos o rezinho criança, o adulto em miniatura, caracterizado na postura, como no meio em que estava inserido, bem como nos eventos dos quais participava. Àquela época, a recém-inaugurada República apresentava um crescimento econômico resultado da expansão industrial. Consequentemente, isso resultou em inúmeros problemas sociais. A infância passou então a ser vista como a semente do futuro e motivo de preocupação. Com essas mudanças, foi se delineando a ideia de qualidade do atendimento, a formação dos professores, no qual a profissionalização docente tem

reivindicado desde então melhores condições de trabalho e salário para uma educação de qualidade.

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Segundo Kramer (1995, p. 20), ela apareceu com a sociedade capitalista, urbana industrial. A autora observa que:

Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferente graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade.

Desta forma o conceito de infância é uma invenção própria da sociedade industrial, ligado às leis trabalhistas e ao sistema educacional. Ainda Kramer (1996, p. 14):

(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. (...), efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

Não há como falar da infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre as crianças e adultos que definem e redefinem seus significados. Como sabemos hoje, a criança tem ocupado diferentes posições frente às expectativas dos pais e frente à sociedade. Esta ideia está imbuída de significações ideológicas, não só da relação da criança para o adulto, mas também das relações da criança com a sociedade. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são consideradas crianças, aquelas com idade de zero a doze anos de idade incompletos, porém como prevê, não são asseguradas a igualdade de direitos, denunciando que as mazelas, situações de violência e a exclusão corroboram para a disparidade nos diversos modos de viver a infância. A partir de então, criança passou a ser vista com novo olhar tendo maior atenção e visibilidade em suas especificidades. A infância passou a ser tema de estudos e pesquisa.

Beck, Felipe e Guizzo (2013) problematizam sobre a diversidade em que são vividas as infâncias e traz para discussão que

As infâncias estão em processo constante de reconfiguração, de acordo com o interesse e as necessidades de cada sociedade. Estão em andamento diferentes formas de constituição de ser criança. As atuais e múltiplas configurações familiares, as pedagogias culturais, as tecnologias da comunicação e da informação são alguns dos processos que nas sociedades contemporâneas contribuem para a constituição dessas novas e diferentes infâncias”. (BECK, FELIPE, GUIZZO, 2013; apud FELIPE, 2000; SANTOS, 2004).

Diante dessa perspectiva, o amanhã pode nos trazer novos olhares e reestruturação sobre conceito de infâncias, visto que o que hoje está posto, posteriormente poderá invocar novos saberes e atravessamentos.

As DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Mas nem sempre foi assim, a educação infantil enfrentou e continua na luta por melhores políticas públicas que assegurem melhor qualidade. Nesse cenário, muitos documentos já foram elaborados e pesquisas desenvolvidas buscando delimitar contornos especificamente pedagógicos para esta etapa.

A Educação Infantil caracterizou-se historicamente, pelo assistencialismo reduzindo-se a um espaço essencialmente de cuidados com a criança. Com o passar dos tempos, com algumas mudanças ocorridas nas tendências educacionais, passou a ser considerada e entendida como um processo educativo. Hoje, ao pensar em Educação Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos centrais que caracterizam e constituem o espaço e o ambiente escolar nesta etapa da educação. Ao contrário do que muitos ainda pensam, o cuidar e o educar não remetem respectivamente ao assistencialismo e ao processo de ensino-

aprendizagem, pois um complementa o outro e ambos precisam estar integrados para melhor atender ao desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) nos artigos 29 a 31, incorpora a Educação Infantil no interior do sistema de ensino, ocupando nível da educação básica, destinada às crianças de zero a cinco anos, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares, garantindo o direito das crianças a escola. Ao mesmo tempo em que a criança tem assegurado seu direito à escola, na prática isso está muito longe de acontecer, pois faltam escolas, profissionais formados, com planos de carreira dignos e políticas que possam de fato garantir o que ampara a lei.

2 UM OLHAR SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

*Que olhar é este que busca resposta e encontra perguntas?
Que busca sem mesmo saber pelo que ou por que procura?
Este movimento do olhar é o que situa o ser no mundo.
É o movimento sensível que celebra a existência humana.
Ana Rita Ferreira de Araújo (2007)*

Nessa trajetória, para garantir às crianças o seu direito de viver a infância e o pleno desenvolvimento na Educação Infantil, Oliveira (2010) ressalta que é preciso favorecer situações agradáveis, criativas, desafiadoras, que possam ampliar as possibilidades infantis ao brincar, vivenciar aprendizagens significativas, fazer escolhas, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde a criança bem pequena.

O ambiente infantil deve ser enriquecedor, rico em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos e interações que são estabelecidos. Isso, nada mais é do que garantir à criança, *enquanto sujeito histórico e de direitos*, as conquistas realizadas ao longo da história. Todavia, um dos desafios que temos pela frente, passa a ser a efetivação de melhores políticas públicas e o desenvolvimento de práticas que assegurem a criança vivenciar plenamente a infância nas instituições de Educação Infantil, proporcionando um desenvolvimento pleno.

Essencial enfatizar ainda, que para que estas proposições se efetivem na prática, deve haver intencionalidade pedagógica, o que conseqüentemente, nos remete a qualificação da prática docente junto à criança. Portanto, nesse sentido, a educação de crianças pequenas, tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando ressignificar os mesmos.

Há algumas décadas atrás para trabalhar com as crianças menores, bastava ser mulher e gostar de crianças, assumindo os cuidados de higiene, alimentação, sono. Não era preciso ter qualquer qualificação ou formação. Para Lobo (2011, p. 141),

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional a área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam à boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

No final da década de 1980 e nos anos 1990 vários documentos e leis contemplaram o direito da criança à educação, tais como: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases). A partir de então o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em espaços coletivos foi assumido, devendo integrar os sistemas de ensino.

No caso da educação infantil, a partir do final da década de 1980, muitos tem sido os documentos oficiais que buscam regulamentar, propor diretrizes curriculares, definir critérios de atendimento e de formação dos profissionais para essa etapa de ensino. A educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates por entidades como MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais do Estado), UNCME (União dos Conselhos Municipais de Educação), que se mobilizaram e se articularam junto a parceiros como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CNE (Conselho Nacional de Educação), UNICEF (Fundo Nacional das Nações Unidas pela Infância), MEC (Ministério da Educação) e outros militantes da causa.

Segundo Eliane Bruno (2009), a formação continuada deve ser vista como uma oportunidade de atualização pedagógica que acontece através de cursos, palestras, seminários, encontros, reuniões pedagógicas, etc. O termo atualização pedagógica aponta para uma concepção que tem como referência o contato com “novos” conhecimentos.

Nesse sentido, a educação da criança requer o olhar atento do professor, e Kramer (2005, p. 215) através de seus estudos argumenta que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

A autora enfatiza que o valor do saber que se constrói a partir dos desafios que os profissionais enfrentam em seu cotidiano abre caminhos para a autonomia docente, o que requer o reconhecimento de que o professor constrói, em sua trajetória de vida, saberes presentes em sua atuação profissional.

Na contemporaneidade é preciso, cada vez mais, criar e desenvolver novas configurações que possam fomentar os pensamentos e ações, incrementando assim uma prática docente cada vez mais qualificada. Neste sentido, a formação continuada é um espaço de reflexão mútua que possibilita que o docente possa refletir sua prática, ter um olhar atento para si e para o outro, perceber suas dificuldades e possibilidades visando qualificar a mesma.

OSTETTO (2011, p. 129) salienta que:

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância.

Todavia, com tantos desafios que a formação continuada compreende, é imprescindível que esta rompa com paradigmas que já não se sustentam através de práticas retrógradas. Mais do que nunca, os olhares e escutas sensíveis são fundamentais para conhecermos nosso entorno, a nós mesmos, os profissionais com quem compartilhamos o fazer cotidiano e a partir daí, crescermos como ser humano aprendente.

Alicia Fernández (2001, p. 30) contribui com essa discussão quando propõe o conceito de sujeito ensinante/aprendente. De acordo com sua proposta, “ser ensinante significa abrir espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

Assim sendo, a docência nos possibilita aprendermos cotidianamente com a prática, com os olhares e escutas sensíveis. A ampliação do olhar em nosso entorno e além deste, pode nos tornar sujeitos mais reflexivos e perceptivos a tudo o que acontece a nossa volta, percebendo que o mundo que nos rodeia oferece infinitas possibilidades. Pensando neste olhar sensível/crítico/reflexivo é indispensável que pensemos nos sujeitos aos quais dirigimos nosso olhar. O olhar sensível implica em olhar o mundo e deixar-se ser olhado por ele, mas é necessário permitir este olhar, se dispor a ele abertamente, valorizando as potencialidades e trabalhando as

possibilidades. Que este olhar esteja impregnado de curiosidade, para ir além, ouvir com atenção e sensibilidade, pois está posto que como nos coloca Leite e Osteto (2005, p.85).

A educação do olhar é um exercício, uma construção na qual a percepção e a sensibilidade estão imbricadas na produção do conhecimento. Tornar visível o que se olha é uma concepção do sensível. Pensar a educação do olhar é posicionar-se e questionar-se diante do processo de aprendizagem, para despertar o caráter, sensitivo, afetivo e sensorial, como uma viagem ao mundo da imaginação e das informações adquiridas.

Segundo Nóvoa (2002, p. 25), “a formação continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão.” A partir dessa premissa, a formação continuada deve ser entendida além de palestras, cursos e técnicas, remetidas a um processo que possibilite a reflexão crítica sobre a (re) construção contínua da identidade pessoal e profissional, corroborando estas entre si para a qualificação das práticas docentes.

[...] Os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível (SHON, 1997, p. 87). Nesta proposta de trabalho formativo, o (re) aprender se pauta na construção coletiva do fazer pedagógico, através de ampla criticidade por aqueles que fazem parte do contexto escolar (professoras, coordenação, gestão) e das ações dentro da escola. Assim, direciona para a retomada de caminhos muitas vezes esquecidos, como as concepções do ser professora, a valorização de suas especificidades, as transformações sociais e culturais na contemporaneidade em face das novas demandas que a escola enfrenta frente a uma sociedade que busca a democratização.

Portanto, a formação continuada precisa “[...] apoiar-se numa reflexão sobre a prática docente educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, P.70).

Esse processo de reflexão precisa ser permanente e condizente com a prática educacional que se pretende efetivar, considerando a (re) construção contínua de concepções e práticas docentes dos profissionais atuantes na Educação Infantil e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra.

IMBÉRNON (2010, p.11) observa que “a formação continuada dos professores deve ser capaz de criar laços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

Nossa tarefa, como educadores/as, é a de educar a nós mesmos/as sobre as condições em que nos encontramos. Precisamos valorizar nossa história, pois quando buscamos transformar nossa prática pedagógica, esse desejo tem origem nessa história (FREIRE, 2011).

Enquanto profissionais da educação, é preciso ter uma postura de busca constante, questionadora, procurando buscar menos as certezas e mais os diferentes caminhos que a realidade nos coloca, por conseguinte, nos possibilitarmos a emoção de aprender, de fazer e permitir mudanças.

IMBERNON (p. 12) problematiza, ao propor que a formação deve ser mais dinâmica, convocando que esta seja permissiva para que os docentes possam mostrar suas diferentes emoções, fortalecendo a dialogicidade e a convivência entre os mesmos nas instituições e doravante possibilitar essa educação aos alunos.

Selma Garrido Pimenta (2008) diz que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. Podemos entender que não é somente a partir da formação acadêmica que aprendemos a fazer, mas a partir da prática, do enfrentamento diário, do trabalho junto à comunidade escolar.

Nos saberes relacionados ao fazer, o trabalho pedagógico do coordenador tem relação direta com os professores, atuando e participando ativamente na formação dos mesmos, intrinsecamente ligado as demandas que esses profissionais trazem em seu fazer cotidiano. Esse profissional deve estar em sintonia com o grupo e atento às demandas que esse traz em suas falas, avaliações e fazer diário.

Pimenta (2006) reconhece a contribuição desta perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores e das escolas enquanto espaço de formação continuada. Todavia, apresenta críticas referentes ao “*individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto*” (PIMENTA, 2006, p. 43). Objetivando a superação destes limites, Pimenta (2006) apresenta outras propostas como: 1) da perspectiva do professor à do professor intelectual crítico reflexivo, ou seja, da individualidade da reflexão para o

público e ético; 2) da epistemologia da prática à práxis, que se refere à construção de saberes por meio da análise crítica e teórica das práticas e da ressignificação da teoria a partir do conhecimento da prática; 3) do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores da universidade favorecendo na escola a análise permanente de práticas; 4) da formação inicial e continuada que da formação inicial e continuada que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo ao desenvolvimento profissional e, por fim, 5) da formação continuada que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

A autora reconhece a existência de uma política de formação que propicie condições de trabalho para que a instituição escolar reflita e se constitua num espaço permanente de análise crítica de suas práticas. Para Pimenta (2006) a não concretização de uma política de formação voltada para esse fim transforma o conceito professor reflexivo em uma expressão da moda, conceito este despido de sua potencial dimensão política e epistemológica, a qual poderia contribuir para a valorização da profissionalidade docente.

A contemporaneidade exige um profissional com perfil docente que atenda as necessidades educacionais da educação, que esteja aberto ao diálogo constante, reflexivo, reconheça suas limitações, apaixonado pelo que faz, articulado com a contextualidade, que entenda a necessidade de buscar novas teorias e associá-las com suas práticas docentes.

A formação de professores passou a intensificar-se nas políticas educacionais a partir de meados da década de 90, mais especificamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996.

No que se refere à Educação Infantil, este tema é ainda mais recente. Segundo Kishimoto (1999, p.61), “a formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social”. Segundo a autora, esse conjunto de leis permitiram a inserção da criança pequena na Educação Básica, garantindo o seu direito à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições de educação escolar.

As políticas públicas para a área da Educação Infantil, que estão incluídas nas reformas do quadro da década de 1990, influenciam diretamente na formação daqueles que atuam nas creches e pré-escola. Essas políticas vinham, segundo Rosemberg (2000), nas décadas de 1970 e 1980 sob influência da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas). A partir daí, a formação das professoras de educação infantil passou a fazer parte do debate nacional.

BARBOSA (2009) afirma que “A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas”.

A colocação da autora evidencia que a qualidade no atendimento as crianças pequenas está coadunada com a proposta pedagógica, na qual se imbrica a uma proposta que contemple a formação e qualificação dos profissionais docentes.

Com a organização de Fóruns, Seminários e afins, notoriamente maiores movimentos tem se observado e melhores políticas públicas estão sendo viabilizados, o que certamente não garante a efetividade das mesmas e melhor qualidade.

É sob esse viés que consideramos imprescindível uma formação consistente do profissional que atuará junto às crianças pequenas. Importante que os mesmos saibam quais são as exigências para atuação nesta etapa da educação básica, conheça sobre o desenvolvimento, os direitos e a legislação estabelecida nos documentos educacionais.

O professor deve ser parte atuante do processo de formação, participando no momento do planejamento, execução e de avaliação da mesma. Para que a formação se efetive na atuação da prática cotidiana, é preciso levar em consideração os envolvidos (nesse caso, os docentes e as crianças). E ninguém melhor do que o professor para saber quais suas necessidades, as dificuldades e ensinamentos que enfrenta cotidianamente. Por isso os olhares e as escutas sensíveis devem fazer parte do dia a dia, para que se possa refletir e delinear novos caminhos, ressignificando-os.

3 RECORTES DA LEGISLAÇÃO

A garantia do direito à educação de qualidade é um princípio fundamental e basilar para as políticas e gestão da educação básica e superior, seus processos de organização e regulação. No caso brasileiro, o direito à educação básica e superior, bem como a obrigatoriedade e universalização da educação de quatro a 17 anos (Emenda Constitucional - EC no 59/2009), está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), nos reordenamentos para o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), com as alterações ocorridas após a sua aprovação, encontra-se em sintonia com a garantia do direito social à educação de qualidade.

E sabemos que uma educação de qualidade, envolve, entre outros, a qualificação, a formação docente e continuada dos profissionais que atuarão nas instituições de ensino.

No final da década de 70 e toda a década de oitenta caracterizou-se por um momento de ruptura com preceitos propostos, por grande produção científica na área pedagógica, bem como pela preocupação com a valorização do profissional da educação. No entanto, é à luz das políticas propostas nos anos 90 que surgem diversas concepções a respeito da formação continuada de professores.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -, passa a reconhecer as crianças e adolescentes como cidadãos de direitos. Direcionando nosso estudo sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), publicado no ano de 2001, trazendo metodologias inspiradas em Piaget, Freire e outros teóricos estudiosos da educação, trazendo conteúdos, objetivos e habilidades para serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

O oferecimento de cursos de formação aos professores é assegurado pela lei 12.056 de 2009 a qual acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394 §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”. A história da formação de professores, podemos destacar que o Brasil, como outros países, são marcadas pela predominância do sexo feminino no magistério. As propostas de formação de professores que têm sido elaboradas na última década visam um perfil oposto aquele sem qualificação para atender as

funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento a criança. Percebe-se a necessidade de rever esta obsoleta visão identificada por lacunas, por faltas, substituindo por outra que reconheça e preconize a criança como cidadã, sujeito histórico e de direitos, criador de cultura. (p.72). É preciso, todavia, levar em consideração o objetivo indissociável de cuidar-educar, buscando um novo conceito de educação infantil, capaz de dar conta de um espaço de educação, cuidado e atenção (p.73).

Ao observarmos mais atentamente à nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), é evidente a asseguuração de alguns avanços propostos pela mesma no âmbito da formação e valorização do profissional da educação, como o contido no artigo 63, inciso I, II e III que garantem cursos formadores para os profissionais da educação básica, incluindo o curso normal superior, e os programas de formação continuada em diversos níveis. Porém se faz interessante considerar a capacidade de operacionalização das propostas legais. Fomentando a reflexão, Veiga cita alguns pensamentos de Kicheloe (1997, p.205): A nova LDB não consegue sustentar uma proposta de formação, baseada nas características do professor, orientada para a pesquisa, ou seja, “investigadores que pensam problemas que eles têm colocado sobre suas experiências da vida cotidiana, a sociedade maior e o conteúdo da escola”. (apud VEIGA, 1998, p. 95). A este respeito Marques (2000) contribui dizendo: “Acima da questão da formação dos educadores coloca-se o problema dos métodos mais adequados ao ensino, numa concepção ritualística, cujo receituário exigiria apenas dóceis e hábeis aplicadores em práticas pré-definidas por outrem.” (p.15). Os cursos de formação precisam fundamentar as teorias à cerca do conhecimento que são produzidos nos próprios cursos de formação e que não sejam somente “aplicados” nestes, ou seja, fazendo associações entre a teoria e a prática.

Em 2009, o MEC lançou a 2ª edição dos critérios para atendimento em creches, objetivando garantir os direitos fundamentais das crianças. Esse documento reforça o compromisso de políticos, administradores e professores pelo atendimento às necessidades fundamentais da criança e apresenta critérios referentes à organização e ao funcionamento interno das creches em relação ao trabalho que é desenvolvido no dia a dia das instituições. Pretende-se, com os mesmos atingir um nível de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (p.52) instrumento de auto avaliação de qualidade nas instituições de educação infantil, traz no item 6 (seis),

em sua Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais que:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação infantil é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas (...) trabalham em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas-são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.

Os indicadores uma vez avaliados possibilitam a observação, tomada de decisão, tornando a instituição espaço de satisfação e realização para as crianças, seus profissionais e pais. A prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil deve ser reflexiva e crítica, pautada pela pesquisa, mediante uma constante observação do cotidiano da instituição. Essa atitude possibilitará a busca ou redirecionamento de mudança das ações que atendam as exigências educacional, afetiva e social das crianças.

Na resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI, com caráter mandatário orientam a “formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político.”.

Em documentos como as Diretrizes de política de Educação Infantil, elaborado e difundido pela COEDI (Coordenação de Educação Infantil) do MEC (Brasil, 1993), encontra-se, um documento oficial sobre a educação da criança pequena que faz referência às dimensões de cuidado e educação, quando se define o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como uma primeira etapa da educação para a cidadania.

A qualificação do profissional docente também é uma bandeira de luta do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) que defende e tem como um dos critérios norteadores de suas ações “a implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, bem como a constituição, delimitação e regulamentação do seu campo de ação”.

O oferecimento de cursos de formação aos professores é assegurado pela lei 12.056 de 2009 a qual acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394 “§ 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”.

Um avanço mais recente ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que introduziu a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil de crianças de até cinco anos de idade, até 2016. Esta Emenda foi aprovada sem que houvesse maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional e expressa a valorização da educação para a criança de quatro até seis anos, no sentido de reconhecer esta faixa etária como importante para o desenvolvimento da criança. Mas, por outro lado, há uma preocupação no sentido de como esta Emenda será aplicada e efetivada na prática, ampliando não somente a oferta, mas também os recursos, investimento na valorização dos professores e nos programas de formação. Muitas dúvidas e incertezas permeiam esse processo delicado, como por exemplo, como está acontecendo a preparação dos profissionais e adequação das escolas para receber estas crianças, que se encontram na primeira infância.

Na esfera municipal, ano de 2013, realizou-se a etapa de participação coletiva, com proposições para a CONAE 2014 (Conferência Nacional da Educação), a ser realizada em fevereiro de 2014 e organizada pelo FNE (Fórum Nacional da Educação). Nessa etapa, foi priorizado no Eixo VI que se refere à Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho, a concretização de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) envolve a valorização dos profissionais da educação básica e superior e o compromisso com elas. Deste modo, faz-se necessária (...) a oferta de formação inicial e continuada, contribuindo para a efetiva participação dos profissionais da educação no alcance das metas e objetivos da educação nacional. A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMNH

O PARECER CME Nº. 20/2007 (Conselho Municipal de Educação), que estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema de Ensino de Novo Hamburgo normatiza que “As Mantenedoras devem disponibilizar programas de formação continuada, com a finalidade de qualificar a educação, aos profissionais da educação.”.

Coadunado com o Parecer, os Princípios e Diretrizes elaborados na 1ª Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo, traz como princípio em seu eixo 1, p. 2 que a “qualidade da educação está vinculada ao preparo e à valorização dos profissionais que atuam na área, enfatizando o crescimento pessoal e profissional”, estabelecendo assim como diretrizes:

- 1) Incentivar os professores e trabalhadores da educação a buscarem aprimoramento de seus saberes e a qualificação profissional, valorizando-os;
- 2) Promover formações continuadas para os professores e trabalhadores da educação, relacionadas às questões étnicas, linguísticas, religiosas e de gênero, de forma a contemplar a diversidade e abordar temas variados que envolvam valores significativos para a formação de um Promover formações continuadas para os professores e trabalhadores da educação, relacionadas às questões étnicas, linguísticas, religiosas e de gênero, de forma a contemplar a diversidade e abordar temas variados que envolvam valores significativos para a formação de um cidadão mais humano, consciente e crítico;
- 3) Garantir a formação continuada de trabalhadores da educação que contemple seus anseios e realidade escolar em que atuam.

4.1 História e Evolução da Educação Infantil na RMENH

A Rede Municipal de Novo Hamburgo é composta por 32 (trinta e duas) escolas de educação infantil e encontram-se distribuídas entre quatro regiões que são: Região Leste 9 (nove), Região Oeste 5 (cinco), Região Sul 6 (seis) e Região Norte 7 (sete). Cada região conta com uma assessora pedagógica, responsável em apoiar/orientar as escolas na efetivação da proposta pedagógica.

As EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) atendem crianças entre faixa etária zero e quatro, compreendendo os turnos integral (0 a 3 anos) e parcial (crianças de 4 a 5 anos, em pré-escola). Em 2013 foram atendidas cento e cinquenta e seis (156) turmas de pré-escola nas escolas da rede municipal Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). A partir de 2014 a demanda atendida é de 120 turmas em EMEFs e 74 turmas em EMEIs, totalizando 194 turmas de pré-escola (faixas etárias quatro e cinco anos).

As intenções de vagas (inscrições) são realizadas pelas famílias ao término do ano. As matrículas das crianças passam por seleção realizada a partir de critérios estabelecidos pela SME-NH. Dados da Secretaria de Educação dão conta que duas mil e nove (2009) crianças foram atendidas nas turmas de creche e um mil quatrocentas e oitenta e oito (1488) crianças foram atendidas nas turmas de pré-escola nas EMEIs, no ano de 2013. Com as turmas atendidas nas EMEFs, a demanda de crianças atendidas totaliza três mil quatrocentos e noventa e sete (3497) vagas, de acordo com as matrículas do início do ano de 2014. Embora tenha crescido muito o número de crianças atendidas a cada ano, seja por remanejamento de vagas, conveniamente ou por construção de novas escolas, a RMNH encontra-se no processo de adequação para a demanda de crianças que não foram contempladas na vacância existente.

Das trinta e duas (32) EMEIs, cinco (5) são terceirizadas, cabendo informar também, que dentre estas, seis (6) são pró-infâncias.

Dados de final do ano de 2013 contabilizam duzentos e quinze (215) profissionais da educação atuando com faixas etárias entre zero e três anos e sessenta e dois (62) atuando em turmas de pré-escolas. Destes, 169 encontram-se em estágio probatório, sendo 98 profissionais de 20h e 71 de 40h. O salário dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental Magistério e Graduação é Magistério 20h - R\$ 1.201,38; Magistério 40h - R\$ 2.402,75; Graduação 20h - R\$ 1.561,80; Graduação 40h - R\$ 3.123,59.

Os profissionais da educação de Novo Hamburgo, contam com dois Planos de Carreira distintos: um que contempla os professores admitidos/nomeados até 2009 e outro, para aqueles nomeados a partir de 2010. Embora a valorização pecuniária em relação aos mesmos seja variável, ambos, contemplam artigos que asseguram a progressão, a formação, o aperfeiçoamento profissional objetivando o

aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, salientando que esses serão assegurados através de cursos de aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço, de participação em seminários, jornadas e outros eventos de capacitação, em consonância com a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação. O profissional poderá ainda ter autorizado seu afastamento, sem prejuízo da respectiva remuneração, ao critério da Administração, para participação em seminários, congressos, encontros, jornadas e outros eventos congêneres pertinentes às categorias funcionais integrantes do Magistério Público Municipal, desde que com conteúdos programáticos idênticos aos cargos ou funções exercidas pelos professores beneficiados. Nesta mesma seção, O Município proporcionará oportunidades para atualização e aperfeiçoamento profissional dos membros do magistério.

Através do Decreto Municipal nº 364, em respeito à Resolução nº 234/98 do Conselho Estadual de Educação (CEED), foi alterada a designação das creches e pré-escolas para escolas de educação infantil, pois até o presente momento, estas ficavam sob a administração da Secretaria de Saúde e Assistência Social-SENSAS. Foi iniciado, então, o processo de credenciamento destes estabelecimentos, com base na Resolução CEED nº 246/99, que fixa as normas para a oferta da educação infantil.

As EMEIs, que antes contava com profissionais recreacionistas, com formação em ensino fundamental, para atender as crianças, passaram a contar em seu quadro com profissionais formados na área. É relevante informar, que todas as recreacionistas que permaneceram na educação infantil, cursaram nível médio modalidade Normal e as demais remanejadas para outra função.

A RMENH tem como critério para a formação de turmas, a observância das recomendações do Conselho Municipal de Educação (CME), que fixa os números de alunos por professor, em cada faixa etária, conforme segue quadro abaixo.

Faixa etária (FE), com data base em 31 de março	Número de alunos por professor
FE 0 (4 meses a 11 meses)	5
FE1 (1 ano a 1 ano e 11 meses)	5
FE2 (2 anos a 2 anos e 11 meses)	8
FE3 (3 anos a 3 anos e 11 meses)	15
FE4 (4 anos a 4 anos e 11 meses)	20
FE5 (5 anos a 5 anos e 11 meses)	25

As escolas, além dos/as professores/as titulares em cada turma, contam com profissionais que desempenham as seguintes funções:

Diretor/a: profissional com carga horária semanal de 40 horas, tendo como formação mínima curso de graduação em Pedagogia ou outro curso de Licenciatura, mais a Especialização em Gestão Escolar. O mesmo é escolhido através de votação direta pela comunidade escolar ou em casos extraordinários, indicado pelo Secretário de Educação.

Coordenador/a pedagógico/a, com formação mínima em Pedagogia e/ou habilitação em Supervisão Escolar Supervisão Escolar. Este profissional, por sua vez, deve ter cumprido o estágio probatório de três anos, é escolhido pela direção ou indicada pela SME (Secretaria Municipal de Educação), passando ainda pela aprovação da equipe diretiva da escola.

Professor/a de projetos: na quase totalidade das escolas, esse profissional, com formação à dos demais professores, desenvolve um projeto de trabalho, objetivando proporcionar as crianças momentos diferenciados daqueles vivenciados na turma, bem como possibilitar a realização da hora-atividade pelo professor titular. Psicomotricidade, Meio Ambiente, Recreação, Brinquedoteca, Musicalização, entre outros, são alguns dos projetos realizados nas escolas.

Professor/a de apoio: é o/a professor/a responsável pela substituição do/a docente titular na ausência deste/a, ou nos momentos de higienização, intervalos, refeições e atividades pedagógicas.

Estagiários do curso de Magistério e Pedagogia, que fazem parte do grupo de colaboradores da escola, realizam os intervalos e serviços de apoio.

Estagiário/a de Psicologia: apoio às crianças com necessidades educativas especiais.

Secretário/a de escola: responsável pelos serviços administrativos e admitido/a através de concurso público ou função desempenhada por professor/a que se encontre indisponível para desempenhar sua função por motivo de saúde.

Profissionais da higienização e cozinha, que são responsáveis pelo preparo das refeições e higienização da escola.

Profissionais da Equipe de assessoria: responsáveis em orientar e prestar assessoria pedagógica nas escolas. Para cada região, é destinada uma pedagoga.

Profissionais da área de Psicologia e Inclusão: a estes são atribuídas a responsabilidade em oferecer apoio e atendimento especializado às crianças com necessidades educativas especiais, assim como seus familiares e professores.

4.2 Formação continuada projeto, diagnóstico, parceria e organização

A formação inicial e continuada, mais especificamente para professoras atuantes na educação infantil é algo recente, pois no contexto geral da história, pensar uma educação de qualidade para crianças pequenas não fazia parte das políticas públicas direcionadas para essa faixa etária, que foi incluída na primeira etapa da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 através do seu art. 29. A RMENH também é fruto de uma caminhada nessa direção, traçada por profissionais que buscam legitimar e qualificar uma educação infantil de qualidade.

Atualmente, a rede conta com um grupo de 90 profissionais atuando com um grupo de 200 crianças entre zero e um ano e onze meses, atendidas pelo município. Dentre as formações oferecidas pelo município aos profissionais da rede, encontram-se desde cursos oferecidos pelo CEPIC (Centro Pedagógico de Informática), NAP (Núcleo de Atendimento Pedagógico), que possibilita encontros entre os professores estagiários que atuam com crianças que necessitam atendimento especializado, o Atelier livre, que contempla cursos na área de artes, musicalização e teatro (os quais os professores participam por adesão). Alguns acontecem durante todo o ano letivo e outros variam conforme o currículo e carga horária estabelecida. Formações especificamente direcionadas aos professores de

crianças pequenas, temos o curso de Bebês e Letramento, coordenados respectivamente pela gerência e assessoria da educação infantil.

Pensar na formação continuada dos profissionais que trabalham com crianças pequenas é um desafio, visto que são poucos os estudos referentes às crianças pequenas. Tudo isso, associado à falta de políticas públicas direcionadas para a educação infantil. A formação específica de professores da educação infantil é bem recente, tanto nos cursos de graduação quanto na continuada.

Conheceremos no decorrer deste enredo as formações destinadas especificamente aos professores de crianças pequenas que são o curso que aborda o desenvolvimento dos bebês, Letramento e também a Psicomotricidade Relacional.

Atendendo uma demanda trazida pelas profissionais da Educação Infantil, visto que o grupo sentia necessidade de um currículo até então inexistente na formação docente, que contemplasse a educação das crianças pequenas teve origem o *Projeto de Formação Continuada: Conversando com professores de bebês*.

Este projeto foi iniciado/organizado no ano de 2012 por um grupo de profissionais atuantes na educação infantil da SME, com base no diagnóstico da inexistência de um currículo pensado para a Educação de bebês, que se articulou na organização do mesmo. Esse projeto, idealizado a partir das falas trazidas pelas professoras, baseou-se em uma metodologia de formação compartilhada, onde equipe de assessoria multidisciplinar e intersetorial, juntamente com professoras e equipe diretiva, constroem juntos uma nova concepção de escolas para bebês.

Essa formação possibilitou efetivar uma política de formação para os professores que atuam com as crianças pequenas, nesse contexto, os bebês, qualificando a prática docente e dando visibilidade ao trabalho desenvolvido nas escolas.

Ao deparar-se com os anseios das professoras, a RMENH, através da SME, sentiu-se desafiada a construir um novo currículo, coadunado com a formação de uma escola da infância, com princípios educativos que preconizasse em seus conteúdos as práticas sociais e as linguagens, tendo como princípios norteadores das práticas cotidianas o brincar e as interações.

Na leitura do diagnóstico realizado a partir de um questionário respondido pelas professoras, percebeu-se diferentes concepções sobre o trabalho com os bebês. Este revelou que as experiências e vivências cotidianas, relatadas por estas profissionais, demonstravam interesse em refletir sobre a prática, compreendendo

melhor o desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas, aqui neste contexto os bebês (faixa etária entre zero e um ano e onze meses).

Perceptível que existe um caminho a percorrer no que diz respeito à compreensão de um currículo para os bebês, assim como no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010, nas quais se destacam a sua complexidade e importância.

O trabalho desenvolvido nesta proposta de formação fundamenta-se nas DCNEI e também nas experiências de Loczy, cuja metodologia propõe um olhar mais cuidadoso e de respeito, que se dá entre todos os momentos da rotina dos bebês. Cuidados de higiene, alimentação, constituem-se, nesta concepção, perceber esses momentos como tão importantes quanto às demais atividades cotidianas possibilitadas aos bebês na escola. Essa abordagem, que prima por conceitos como cuidados, vínculo, motricidade livre e segurança afetiva, tem como intencionalidade contribuir no trabalho de formação continuada.

A RMENH, através deste projeto, percebe a formação continuada como um trabalho compartilhado e busca compreender o olhar das professoras sobre as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que direciona um olhar atento sobre os bebês, entendidos nesta proposta como seres racionais, dotados de sentimentos, que se comunicam, são capazes e demonstram seus quereres.

Essa proposta de formação compartilhada tem como objetivos: Compreender e efetivar uma proposta curricular para os bebês de zero a um ano; Conhecer os espaços por onde habitam os bebês na escola e dar visibilidade ao trabalho educativo realizado com os bebês.

Entendendo a formação compartilhada como o coletivo de uma rede que se articula, se apoia e compactua ao pensar a educação de um currículo para crianças pequenas, a mesma conta com o apoio de um grupo de profissionais ancorados em legitimar a proposta de pensar um novo currículo que contemple os bebês. Pensando assim, estes profissionais, através da referida proposta formativa, embora engendrados, contam com objetivos distintos para a efetivação da proposta, a saber:

Já os objetivos para a assessoria pedagógica da SME são os seguintes: realizar a formação específica para professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam nesta faixa etária; desencadear uma reflexão coletiva sobre as intervenções mais adequadas à faixa etária de zero a um ano, com base na análise e discussão das propostas de atividades realizadas nos berçários, nas rotinas de atendimento,

na organização do espaço físico e na análise de vídeos; constituir um espaço de escuta das professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam com os bebês; contribuir para a construção de uma proposta curricular que viabilize a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a um ano; buscar um referencial teórico articulado com as práticas educativas adequadas às crianças de zero a um ano.

Cabe às professoras refletirem sobre a transformação dos espaços escolares em ambientes de aprendizagem, perceberem a intensidade das interações que as crianças estabelecem entre elas e com o ambiente, além de organizar o espaço físico de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, respeitando a concepção de autonomia da primeira infância.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, lhes cabe coordenar e dar continuidade às discussões relativas a esta formação em reuniões de formação nas escolas, incentivando e orientando as professoras nos momentos de planejamento na escola. Além disso, cabe à coordenação viabilizar a construção de planos de estudos para esta faixa etária, bem como uma concepção teórico-metodológica no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto ao papel que a direção da escola deve desempenhar, cabe-lhe:

- Assegurar o espaço de formação das professoras nos encontros de formação dos grupos por região e nas escolas.
- Apoiar a implementação de projetos que qualifiquem os espaços por onde habitam os bebês na escola.
- Gerenciar a compra de materiais de apoio e mobiliários para a transformação de espaços em ambientes de estimulação para os bebês.

O projeto, nesse sentido, entende que os espaços de estudo e discussão destinados à formação continuada precisam contemplar temas que emergem do cotidiano da escola infantil, num movimento de construção prática reflexiva das professoras, aliado ao estudo de referencial teórico específico sobre a educação da infância. É importante que ocorra de forma permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Assim, de acordo com a proposta da coordenação do projeto, *“a opção pela metodologia de grupos operativos para a organização dos encontros com as professoras se deu pela compreensão de que os processos de formação, para gerar*

ou desencadear mudanças concretas nas práticas cotidianas, precisam ter como ponto de partida o cotidiano das escolas de educação infantil e aquilo que sobre ele falam seus profissionais.”.

Esses encontros ocorrem com a periodicidade mensal, em grupos que reúnem em média 20 professoras e coordenadoras pedagógicas. Os encontros ocorrem por região (as escolas são organizadas em quatro regiões geográficas da cidade – Leste, Sul, Norte e Oeste) e se repetem nos turnos da manhã e da tarde, oportunizando a participação de todas as professoras que atuam com os bebês, em seus respectivos turnos de trabalho. A organização dos encontros está sob a coordenação da equipe de assessoria de Educação Infantil da SME, em parceria com o Setor Psicossocial e com a Gerência de Educação Inclusiva e as pautas contemplam as situações das práticas cotidianas vivenciadas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam com os bebês, através de relatos de experiência, discussões e leituras de acordo com os assuntos sugeridos, vídeos e tematizações de boas práticas e experiências da rede municipal e de outras experiências, tendo como referência principal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009.

Partindo dos estudos realizados, foi proposto que as professoras refletissem sobre a transformação dos espaços escolares em ambientes de aprendizagem, através de uma proposta de intervenção nos espaços habitados pelos bebês na escola.

Relevante destacar que a avaliação da formação continuada se dá através da escuta atenta das demandas que as professoras de bebês expressam. Tal avaliação é realizada oralmente, retomando os objetivos e atividades desenvolvidas, com a intencionalidade de qualificar os encontros seguintes e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas. Ao término do ano é proposta uma avaliação mais detalhada, identificando os pontos fortes e as possibilidades para continuidade da mesma.

Outra formação que contempla a Educação Infantil, embasada nas DCNEI, assim como na concepção de estudos de Airton Negrine é a Psicomotricidade Relacional, que trabalha com uma proposta que visa sensibilizar o profissional para propor momentos que possibilitem vivenciar os jogos simbólicos e experiências corporais diversificadas. Essa metodologia trabalha com sessões que envolvem: ritual de entrada, desenvolvimento e ritual de saída, permitindo a criança expressar-

se através de diferentes linguagens no tempo e espaço, superando seus conflitos através da vivência simbólica dos mesmos. A prática psicomotriz centra-se nas conquistas da criança, na liberdade espontânea de movimento e das manifestações emocionais. Possibilita a autonomia em fazer escolhas, resolver seus conflitos, experimentações nas brincadeiras, nas relações com seus pares. A criança vai aprendendo através das experimentações, das vivências a partir do seu corpo e na interação com seus pares. Cada uma, crescendo ao seu tempo, tendo respeitada a sua diversidade, contribuindo e enriquecendo as aprendizagens coletivas.

A formação que tem como proposta o Letramento foi elaborada pela Equipe da Educação Infantil, em parceria com o nível da Ensino Fundamental. Os encontros serão coordenados por assessores pedagógicos de ambas as equipes. A referida formação é destinada a todos os professores de pré-escola e seus respectivos coordenadores. Tem como tema *“as práticas da Educação Infantil numa perspectiva do brincar, do letramento e da alfabetização: um compromisso do currículo da pré-escola”*. Os encontros acontecem uma vez ao mês, em dias alternados e contemplam duas regiões, a cada dia, acontecendo nos turnos manhã e tarde. Os professores que trabalham pela manhã participam no turno da manhã e aqueles que trabalham à tarde, frequentam no turno da tarde. Estes estudos se pautam nas DCNEI e em outros teóricos, como Nigel Hall.

Inicialmente foi realizado um diagnóstico, com as professoras e coordenadoras da RMENH para conhecer os perfis quanto ao tempo de atuação e formação; o que pensavam sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula; como se sentem atuando na referida faixa etária, quais os desafios que encontram no trabalho com crianças em relação a organização do trabalho, planejamento, relacionamento e comunicação com as famílias, bem como os instrumentos utilizados para tal; registro e avaliação; os tempos de cada criança em relação e os cuidados, quais autores e referências as docentes se valem para realizarem seu trabalho; quais os principais temas a serem trabalhados nesta formação e sobre outros que desejassem manifestar suas impressões.

Igualmente foi diagnosticado o que as professoras pensavam sobre conceitos como brincar, letramento, alfabetização. Outrossim, teve espaço para que pudessem contribuir com sugestões. Esta formação aborda a importância do brincar, o

Letramento e o papel do professor, através atividades de reflexão, transformação de espaços, contemplando práticas que posteriormente são apresentadas ao grupo.

4.3 Atuação e atribuições da coordenação na efetivação da formação continuada

O profissional da coordenação pedagógica existe faz pouco tempo nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que passaram a contar com esse profissional em seus quadros a partir de 2005. Esse momento provocou um movimento de reflexão, de redefinição das atribuições da coordenadora como componente das equipes profissionais das referidas instituições da rede de Novo Hamburgo. Inicialmente, o coordenador pedagógico atendia oito escolas, porém, na atualidade, cada escola conta com um profissional presente 20h ou 40 h, dependendo do número de alunos.

A coordenadora pedagógica, profissional habilitado em curso superior de Pedagogia, preferencialmente com habilitação de Supervisão Escolar ou em nível de Pós-Graduação em Educação, com três anos de experiência docente (já concluído o estágio probatório), integra a equipe diretiva. É o profissional que na escola é responsável pela gestão pedagógica, em consonância com as decisões da equipe diretiva e os princípios da mantenedora.

O trabalho da coordenação pedagógica é uma tarefa que muitas vezes foi e continua nos dias atuais a ser confundida com atividades de controle, burocráticas, fiscalizadoras e até mesmo apagar incêndios, dentre outras. Todavia, refletindo sobre as reais atribuições do coordenador, percebe-se que uma das mais importantes funções, senão a maior é a de ser elo entre o grupo, para que de fato se efetive a formação continuada dentro da instituição escolar, qualificando o fazer pedagógico e o atendimento as crianças. Cabe a este profissional educador, mediar e fortalecer os processos de formação e qualificação, articulando, através da reflexão crítica a efetivação da Proposta Pedagógica da escola. Celso Vasconcelos (2007, p. 87-88) fomenta essa discussão ao observar que:

É importante lembrar, que antes de tudo, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza

a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade. [...] a discriminação social na e através da escola. O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com ao aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo.

Esse profissional, que assim como a escola, passou e passa por mudanças, tem uma nova caracterização daquela pela qual se constituiu. Tal qual a borboleta, que passou pela metamorfose para descobrir a amplitude do mundo, o coordenador também passou por situação semelhante, ao redefinir seu papel de “supervisor” para assumir a função daquele que coordena que fomenta que propõe a reflexão e se disponibiliza a crescer junto com o grupo. Segundo Vasconcelos (op. cit., p. 89) “O coordenador ao mesmo tempo em acolhe e engendra”, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência”.

O professor, ao articular-se enquanto grupo, estabelece trocas, problematiza, contribui para o crescimento do coletivo, a qualificação do trabalho e a formação humana. Por sua vez, o professor coordenador, precisa mediar essa relação, articular-se com esse grupo, fomentando, instigando, ampliando a escuta e os olhares sensíveis.

Quando o desafio de desconstruir conceitos, hábitos e atitudes muitas vezes enraizados nos convoca, é possível dar certa leveza a este processo, ao nos valermos da sensibilidade de acolher o professor, bem como as suas contribuições (VASCONCELOS, 2007).

O trabalho de despertar a criticidade, a participação é muitas vezes, um trabalho lento, que envolve disponibilidade, entrega para refletir sobre a práxis. É importante a construção/desconstrução, que se dá através da reflexão, da descoberta e do diálogo, acolhendo as ideias, pontos de vista e impressões. O professor precisa sentir-se acolhido em suas contribuições e participação, tendo valorizada a sua história, pois o novo se constrói a partir do que está posto e da ressignificação cotidiana.

IMBÉRNON (2010) chama a atenção para a importância da participação docente em todo o processo formativo: planejamento, execução e avaliação, de modo que as opiniões das/dos professoras/es sejam consideradas.

É contraditório pensar momentos de formação que possam não dar conta ou contemplar o docente em sua totalidade, ou seja, no lado humano, político e social.

A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva um do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva (IMBERNON, 2010, p. 110).

Pensando na formação continuada e no papel da coordenação pedagógica, farei uma breve análise das atribuições desse profissional na RMENH. Tais atribuições, por sua vez, é fruto de tensões e reflexões existentes entre os profissionais, que sentiam a necessidade de redefinir seu papel.

Atribuições do coordenador pedagógico:

1) elaborar plano de ação da coordenação pedagógica, definindo as metas e estratégias a serem utilizadas no decorrer de sua atuação e realizar constantes reflexões, revisões e atualizações sobre esse plano de acordo com a proposta pedagógica da escola;

2) coordenada a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, regimento escolar e planos de estudo, envolvendo professores e comunidade;

3) assessorar os professores na elaboração, execução e avaliação de suas atividades, contemplando planejamento, distribuição de carga horária, metodologia de trabalho, recursos e avaliação de aprendizagem;

4) articular ações técnicos-pedagógicas, de modo a garantir integração entre os diferentes componentes curriculares.

5) qualificar a prática didático-pedagógica do professor, articulando ações e promovendo o diálogo entre os profissionais dos componentes curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da escola;

6) acompanhar e avaliar a aprendizagem escolar dos alunos, em colaboração com os professores, alunos, pais ou responsáveis, mantendo os respectivos registros atualizados;

7) analisar, em casos específicos, históricos escolares, compatibilizando com a proposta pedagógica, regimento escolar e planos de estudos da escola, emitindo

parecer sobre matrícula, aproveitamento de estudos ou adaptações dos alunos transferidos, apoiado no parecer dos professores;

8) manter atualizada a documentação das atividades que envolvem o processo pedagógico;

9) promover e incentivar a contínua atualização profissional da equipe diretiva, corpo docente e apoio administrativo, promovendo debate teórico-prático para qualificar o processo educativo na escola;

10) realizar diagnóstico do contexto escolar, de modo a implementar propostas que atendam às necessidades identificadas.

11) orientar procedimentos metodológicos e acompanhar sistematicamente as práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, através de visitas em salas de aula, diálogo com os professores, acompanhamento dos planos de trabalho e dos planos de aula e conselhos de classe;

12) organizar e orientar os processos de avaliação e aproveitamento escolar, bem como a recuperação paralela conforme prevê a legislação vigente;

13) analisar e emitir parecer sobre os projetos e propostas da escola;

14) articular-se com a comunidade escolar para promover o processo de aprendizagem do aluno e a gestão democrática;

15) manter articulação constante com a equipe pedagógica da SME para o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola e dos desempenhos de alunos e professores apresentados nos processos de ensino-aprendizagem;

16) assessorar as interlocuções e intervenções com o corpo docente e discente;

17) acompanhar e encaminhar os alunos para os serviços de atendimento disponíveis quando necessário, no caso da escola não contar com o profissional de orientação educacional;

18) atualizar-se constantemente, buscando aperfeiçoar questões teórico-metodológicas das práticas escolares dos níveis e modalidades de educação com os quais a escola atua;

19) coordenar e/ou elaborar com o orientador educacional no processo de escolha dos alunos para as representações de turma;

Analisando as referidas atribuições, percebe-se que muitas tarefas acabam de certa forma, diluindo o fazer pedagógico da coordenação em meio a tantos afazeres. Impossível não questionar: O que outrora se desejou ao (re) planejar,

re(significar), pensar sobre as mesmas, sobre as concepções que as envolvem, ou seja, redefinir o papel do coordenador tem se comprovado na prática, na atualidade? Refletir continuamente sobre as atribuições da coordenação pedagógica é inerente a esse profissional, que busca uma definição, uma concepção do seu papel na escola e por isso mesmo precisa estar em constante formação, para ser suporte e elo com o grupo de professores.

Dentro da proposta do município, os professores coordenadores também participam de formação continuada, no mínimo uma vez ao mês, realizando estudos que possam qualificar sua prática na atuação junto às escolas, através da formação dos professores, equipe diretiva e comunidade escolar, assegurando por essa via práticas que qualifiquem o fazer cotidiano junto às crianças. Além das formações específicas para coordenação, participam daquelas direcionadas a educação infantil. Esses momentos enriquecem e agregam aos saberes, fomentando a atuação dos mesmos na coordenação pedagógica. Estas formações são coordenadas, organizadas pelo setor de assessoria pedagógica e gerência da Educação Infantil, abrangendo as mais diversas temáticas, como: Sustentabilidade e Meio Ambiente, Regimento, Letramento, Planos de Estudos, Planejamento, Formação Continuada, Práticas Educacionais Inclusivas.

A cada início de ano letivo, o professor responsável pela coordenação pedagógica de cada escola, elabora o seu Plano de Ação. Neste, deve constar o diagnóstico/justificativa, com dados que corroboram e legitimem o mesmo, as ações pretendidas a partir deste estudo, objetivo com a proposta, período compreendido e recursos a serem utilizados para efetivação da proposta, os indicadores de avaliação que serão utilizados, avaliação geral do plano de ação e referenciais teóricos utilizados para ancorar o plano.

5 METODOLOGIA UTILIZADA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a composição desta pesquisa, de cunho qualitativo, além das leituras pertinentes que contemplassem o referencial teórico sobre o tema, foram realizados os seguintes procedimentos:

A) Entrevista semiestruturada com responsável por organizar as Formações Continuidas da Educação Infantil objetivando saber como se deu o início dos processos formativos no Município, quem escolhe os temas, como são organizadas e pensadas as formações, periodicidade, tempo de duração e quem ministra tais formações.

B) Questionário com doze profissionais que atuam na faixa etária de zero a cinco anos na EMEI **A** da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

C) Pesquisa sobre quais assuntos e temáticas as professoras da Educação Infantil da EMEI **B** da RMNH gostariam que fossem contempladas nos processos formativos.

D) Pesquisa Documental

Em relação aos questionários é relevante destacar que os mesmos foram realizados com professoras de duas instituições de ensino distintas: uma com mais de 30 anos de existência, que inicialmente fazia parte da Assistência Social e outra inaugurada recentemente. Trivinos (1987, p. 146) define a entrevista semiestruturada como “questionamentos básicos que se sustentam em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos sujeitos entrevistados”.

Godoy (1995) afirma que, a pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para o autor um fenômeno pode ser melhor compreendido, interpretado, no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

Para conhecer o contexto que envolve a formação continuada dos professores utilizei também como instrumento de pesquisa a análise documental, apropriando-me através da leitura e análise dos seguintes documentos: DCNEI, Regimento do município de Novo Hamburgo, Indicadores de qualidade para a

Educação Infantil, Projeto de formação dos profissionais da educação infantil da RMENH, Plano de Carreira dos professores, LDB.

QUESTIONÁRIO EMEI A
<p>1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?</p> <p style="padding-left: 40px;"> <input type="checkbox"/> menos de um ano <input type="checkbox"/> um a três anos <input type="checkbox"/> quatro a oito anos <input type="checkbox"/> nove a doze anos <input type="checkbox"/> mais de 13 anos </p>
<p>2. O que você entende por formação continuada?</p>
<p>3. Quais são as suas expectativas nos processos de formação? O que você considera importante que seja contemplado na formação continuada?</p>
<p>4. Em relação à avaliação das formações continuadas nos últimos três anos, você participou:</p> <p style="padding-left: 40px;"> <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> uma <input type="checkbox"/> duas <input type="checkbox"/> três ou mais </p>
<p>6. Como se dá a escolha das temáticas nas formações continuadas da sua escola? E do seu município?</p>
<p>7. Suas concepções, enquanto professora, são contempladas nos processos de formação? De que forma?</p>
<p>8. O que você acha da formação continuada das profissionais que atuam na Educação Infantil da Faixa de zero a cinco anos?</p>

Entrevista/questionário com o/a gestor/a
1. Como teve início a formação continuada da educação infantil na RMENH?
2. O que mudou no decorrer destes processos formativos até os dias de hoje?
3. Qual a proposta do município ao oferecer estas formações? Quais critérios são levados em consideração para organizar a Formação Continuada da Educação Infantil da RMNH?
4. As formações costumam ser avaliadas? O resultado costuma ser levado em consideração na reorganização destas?
5. Costumam fazer diagnósticos? Quais as ferramentas utilizadas para realizá-lo?

Buscando uma aproximação com o tema, foi realizado o questionário um (1) com as professoras da EMEI A da RMNH. Esta instituição existe há mais de 30 anos na rede municipal e inicialmente fazia parte da Assistência Social do município. Esta parte da pesquisa foi um ensaio para familiarizar-me com o tema proposto para entender o que estas docentes pensavam sobre a formação continuada, quais eram seus anseios, se faziam avaliação durante e após o processo, se suas demandas em relação à escolha das mesmas eram consideradas. Inicialmente, na aplicação do questionário, foi apresentado à direção da escola e professoras o objetivo do estudo e a proposta de realização do mesmo. Esta apresentação aconteceu inicialmente à direção da escola e posteriormente ao grupo de profissionais docentes, em uma reunião organizada pela equipe diretiva. Os questionários foram entregues e levados para serem respondidos em outro momento, com prazo de duas semanas para devolução dos mesmos. Cabe destacar que nem todos os participantes devolveram e foi combinado previamente que em qualquer momento poderia haver desistência da pesquisa. Após alguns

dias, uma profissional me procurou e comunicou seu desejo de não participar da pesquisa, alegando estar sem tempo e achando de difícil entendimento as questões. Coloquei-me à disposição para esclarecimentos, porém a mesma preferiu não dar continuidade.

Este método de pesquisa me fez repensar e redirecionar a mesma para que não perdesse o foco, que era saber o que as profissionais da Educação Infantil pensavam sobre os processos formativos e sua participação na elaboração, desenvolvimento e avaliação das mesmas, quais seus anseios e suas necessidades.

Entendo a formação docente como algo complexo, que precisa ser analisada a partir de vários vieses, sob o risco de mergulhar num receituário pronto. Assim como tanto valorizamos o olhar sensível da professora, ouvindo as vozes das crianças, é preciso ouvir também estas profissionais que atuam com a pequena infância.

É um desafio fazer com que a formação continuada seja um espaço favorecedor da formação dos profissionais da educação para que reconheçam e assumam o seu papel na implantação de políticas educativas. Um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio da reflexão cotidiana sobre a prática.

Para Gomes (2009) através da formação continuada os professores podem desenvolver a capacidade de decidir, reconhecer e confrontar nas inter-relações que estabelecem com os saberes da prática e as produções teóricas de professores pesquisadores, re-significando os seus saberes através de processos de rupturas e reconstruções.

Em busca permanente do entendimento de todo processo e relações que envolvem as formações continuadas e sujeitos envolvidos foi estruturado outras perguntas através do questionário **2** direcionado aos educadores da EMEI **B** da RMNH. Esta instituição tem um diferencial, pois foi inaugurada recentemente e conta com um grupo de professores que foi chamado no concurso (quinze), salvo a equipe diretiva. Seu PPP (Projeto Político Pedagógico) está em processo de construção, contando com a comunidade, funcionários e profissionais da educação na elaboração do mesmo. Estes profissionais foram denominados pelas letras do alfabeto e deram suas contribuições sobre o que consideravam ser importante em suas formações:

Questionário EMEI B

1) Tempo de atuação na Educação Infantil/Formação:

2) Registrar o que consideras importante a ser contemplado nos momentos de formação ao nível de escola e município: curiosidades, temas que consideras interessantes, aprofundar conhecimento, etc.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS

O questionário 1 foi respondido por 7(sete) professoras e o questionário 2 foi respondido por 12(doze) que atuam na Educação Infantil da RMENH, nas faixas etárias entre 0 e 5 anos. A questão 1(um) de ambos os questionários referem-se à formação acadêmica das profissionais docentes, conforme apresentado no quadro I anexo.

Dentre as profissionais participantes da pesquisa, três (3) professoras estão cursando Pedagogia, uma (1) Letras e uma (1) especialização em Mídias na Educação e duas (2) cursaram nível médio em outra modalidade. Como podemos observar no que se refere à formação acadêmica, todas as professoras possuem formação em Pedagogia, uma graduada e outra cursando Letras. Três (3) das professoras possuem especialização em educação infantil e educação pré-escolar e uma encontra-se cursando especialização em Mídias da Educação.

Analisando o nível de formação das professoras pesquisadas, conforme quadro II em anexo, podemos dizer que nas instituições de Educação Infantil pesquisadas encontra-se um quadro de profissionais que em sua maioria, possuem nível médio Magistério. No último concurso realizado neste município (2013) e primeiro específico para profissionais de Educação Infantil, o nível de exigência era nível médio. Nesta cidade encontra-se a FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior) que oferece o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Também existem mais duas instituições, uma em parceria com a ULBRA, que oferece o curso na modalidade Ensino a Distância EAD, semipresencial. Ainda podemos contar com a UAB (Universidade Aberta do Brasil), em parceria com a administração municipal, que oferece cursos de graduação e especialização.

A pesquisa denota que cada vez mais as reflexões permeiam o fazer cotidiano das professoras de educação infantil da RMENH, derivado de novos olhares que as profissionais têm sobre a educação na primeira infância.

A análise do questionário **A**, que questiona “**Como se dá a formação continuada na escola e no município?**”, remete aos anseios trazidos pelas professoras ao quererem qualificar sua atuação no atendimento às crianças pequenas. Nas colocações das professoras percebe-se certo movimento em relação ao atendimento de suas demandas, porém há uma caminhada no sentido de se ter olhares e escutas sensíveis nesse, tal como aponta o desejo da professora Nilvana:

“São muito poucas as quais me encaixo, pois infelizmente não foi ofertado pelo município no que se refere à faixa etária em que atuo”. A professora Juliete também compactua da mesma opinião ao afirmar: “No município desconheço, porque ainda percebo que a Educação Infantil não é tratada com seriedade e respeito”.

A professora Flávia expõe que “Os temas são escolhidos pela equipe diretiva (diretora, coordenadora) e pensados.” A professora Marina traz: “As temáticas são oferecidas pela equipe pedagógica: partem de estudos que nos atualizam quanto ao desenvolvimento e a capacidade de aprender brincando com os bebês.”

No pensar de Renata, denota-se que há um movimento de dar vez e voz aos profissionais que compõem a rede, pois entende que a formação se dá “*Através de pesquisas e assuntos que estão sendo discutidos no município*”.

Entendo que o resultado desta pesquisa faz um alerta no sentido de que a voz dos professores possa ser levada em consideração e que as formações continuadas carecem de uma nova configuração, tal como acontece nos curso de formação “Ouvindo os professores de bebês”.

Para Imbernón (2010, p. 27)

Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

As professoras da EMEI **A** sinalizaram que têm uma caminhada significativa em relação à aprendizagem e formação continuada, evidenciando suas concepções sobre a temática. Sinalizam quererem ser ouvidas, assim como desejam se qualificar, na medida em que reivindicam formações que contemplem suas respectivas faixas etárias. Nilvana relata que ao seu entender a formação continuada “*é a constante formação do profissional, que sempre procura atualizar-se*”

em seu método de ensino". Nesta perspectiva, Juliete entende ser "o aprimoramento profissional, que requer o constante repensar sobre a prática baseado em estudos formais e conhecimentos adquiridos pela forma como a pessoa se coloca no mundo, percebendo-o e interagindo." Isso demonstra a evolução dos profissionais da educação que atuam na primeira infância e sua percepção em relação à necessidade dos processos formativos para qualificar sua prática.

Sendo assim, torna-se imprescindível garantir momentos onde seja possível refletir sobre as vivências cotidianas, perceber que elas são fundamentais na constituição do profissional docente e na efetividade dos processos formativos. Em reflexão da professora Marina, ela mostra claramente sua percepção de que a formação continuada *"É um espaço de estudo que envolve a atualização dos profissionais (no caso, as professoras). A formação contempla os conhecimentos adquiridos para uma constante avaliação... por isso é continuada. Isso significa dizer que as experiências podem ser confrontadas, o potencial dos professores receberá na formação, novos contornos, conhecimentos que resultem em práticas mais coerentes com as novas necessidades da função social em ensinar e aprender de um grupo escolar"*.

Outra docente corrobora com a discussão *"É a atualização constante do profissional seguindo uma sequência, uma organização, uma estrutura conforme a demanda que se apresenta"* (Nilvana). Através do pensar da professora Juliete evidencia-se o desejo de *"Uma formação com encontros que ocorram com certa frequência, que abordam temas em torno de assuntos que tenham certa sequência e/ou coerência entre si"*.

Nas expectativas dos profissionais em relação ao que consideram importante de ser contemplado nos processos de formativos, destaca-se o anseio em serem ouvidos, tendo como expectativas *"que sejam traçadas objetivos que visem à melhoria da qualidade na educação. Importante: democracia e diálogo"* (Juliete). Marina compactua com essa proposição ao considerar importantes *"temas pertinentes à faixa etária que atendo, levando em conta o momento vivido, as linhas e tendências da educação, o desenvolvimento infantil (avanços, descobertas...), enfim, todo tema que venha aprimorar minha prática"*. Flavia sugere ainda temas como *"desenvolvimento infantil, relacionamento escola e família"*. A professora Fabiana denota sua concepção *"Acredito ser muito interessante participar sempre de encontros que nos façam refletir e repensar sobre nossas práticas docentes..."*.

As professoras da EMEI B ao serem questionadas sobre o que consideravam importante ser contemplado nos momentos de formação, trouxeram vários elementos que compõem um diagnóstico para pensar futuras formações. Evidenciou-se que muitos profissionais entendem que a formação continuada na escola deve trazer propostas que contemplem inclusão, relações interpessoais, limite, dizer não, mordidas, desfralde agressividade, desenvolvimento da fala no berçário, rotina, psicomotricidade, oficinas de música, temas e atividades que levem a prática em sala de aula, apresentações das formas de trabalhos da cada turma; trocas de aprendizagens e ideias, curiosidades, oficinas, ideias de músicas com coreografias, movimentos corporais e ideias de atividades, importância dos espaços, pareceres na educação infantil, estudo de documentos norteadores da E.I, sexualidade na primeira infância.

Entendem que cabe ao município a responsabilidade de ficar com questões referentes à metodologia, pareceres, avaliação, documentação pedagógica, portfólios, sustentabilidade, PPP, currículo da E.I, planejamento, oficinas em diversas áreas do conhecimento, conhecer como funciona e se dá o trabalho de outras escolas, cursos ou oficinas com outras escolas da rede, formação continuada para todas as faixas etárias, conhecimentos, atividades, avanços da Educação Infantil no município.

Outras consideram importante sair da escola e conhecer outras realidades, estabelecer trocas para favorecer a qualificação docente.

Percebe-se que há um movimento na EMEI **B** para que as formações continuadas sejam organizadas com base em diagnóstico realizado pela equipe pedagógica junto ao grupo, bem como as vozes dos professores trazendo suas necessidades, anseios, reflexões estão sendo ouvidas. É uma escola que recém começou a caminhada, mas que demonstra entendimento de que para um trabalho de qualidade é preciso investir nas formações, momentos que possibilitem a reflexão sobre a prática junto ao grupo, fortalecendo assim o trabalho de equipe e o fazer pedagógico.

Evidenciou-se que os profissionais entendem que a formação continuada proposta pela escola é um momento importante, de reflexão, de repensar a prática docente, associando saberes práticos aos saberes científicos. Dessa forma, abre-se uma brecha para que a proposta pedagógica que está sendo construída contemple uma formação que vá de encontro aos anseios, ouça suas vozes e possibilite a

reflexão crítica do fazer cotidiano, se autoconhecendo enquanto instituição educativa.

Outras professoras consideram importante sair da escola, ampliar os olhares, conhecer outras realidades, estabelecer trocas e favorecer a qualificação. Esta articulação com outros profissionais e outras realidades favorece o crescimento profissional e humano.

Deve ser salientado, porém, que alguns saberes são essenciais na profissão docente e; atualmente implicam a reflexão crítica, consciência, sensibilidade, entusiasmo, trabalho em grupo, autonomia, competência, entre outras. Dentro desta perspectiva o profissional da educação possui conhecimentos culturais e sociais próprios e que transparecem na sua ação docente. Os aspectos humanos sempre estão articulados com os demais e percebe-se que muitas vezes, os programas de formação para professores não atentam para os mesmos, direcionando somente para o rendimento docente e técnicas de ensino que deve proceder.

Sobre isso, Nóvoa (1995, p.7) afirma:

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais, exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência de educação. Os profissionais da educação precisam assumir as suas escolhas, refletirem sobre elas, sobre o seu desempenho docente, eis um dos grandes desafios dos cursos de formação dos professores. É preciso propor a constante melhoria da formação, não somente nos cursos de graduação, mas em projetos de educação continuada e em serviço, que permitam a experiência contínua de capacitação.

Todavia, em relação à formação continuada, em especial a faixa etária entre zero e três anos, as professoras percebem que quando há oferta e a mesma traz uma proposta que envolve o profissional como um ser atuante, pensante, corresponsável em qualificar sua prática, qualifica a educação na primeira infância. Marina demonstra sua satisfação, quando se sente incluída na organização das formações e traz que *“A formação que é realizada com os profissionais da Educação Infantil de zero a um ano está muito boa! Penso que faltam encontros para a faixa etária de dois e três anos... tem encontros mensais, é possibilitada leitura e conversação. Permite-se deslocamentos a espaços escolares diversos. Isso*

possibilita alcance da realidade e traz eficácia de aplicação da prática pedagógica. Percebe-se que há um projeto para tal formação”.

As professoras percebem que pesquisas em relação a essa faixa de idade são novas, pois até bem pouco tempo inexistia e que a formação consiste em um espaço de trocas e reflexões. Para Fabiana *“é uma oportunidade fantástica de crescimento, aprimoramento dos conhecimentos, além de riquíssima oportunidade para troca de experiência de uma faixa etária tão rica a ser explorada.”*

Por outro lado, ainda percebe-se descontentamento naqueles profissionais, cujo anseio em participar de um espaço de construção, de trocas de saberes não reflete na prática cotidiana. Nilvana expõe que *“Elas ocorrem somente quando há interesse e investimento do próprio professor, pois... poucas formações priorizam a educação infantil”.*

Entra em questão também a não tomada de conhecimento de algumas formações, seja por falta de acesso ao expresso (email utilizado internamente pelos profissionais que compõem a RMENH), ou ainda por falha na divulgação dentro das escolas. Flávia traz que *“São oferecidas as formações através do expresso (internet), mas acabamos não acessando com frequência e não tomando conhecimento das mesmas. São oferecidos, mas pouco divulgados. Na escola são abordados temas que abrangem todas as faixas etárias da mesma, pensados na escola como um todo.”* Esse dado mostra o quanto as professoras muitas vezes estão distantes da tecnologia, não acessando com frequência seus emails, o que acaba dificultando o rápido acesso à informação.

Visto que a presente pesquisa analisa as formações continuadas organizadas pela equipe pedagógica da escola e também aquelas pensadas e oferecidas pela RMENH, a pesquisa efetivou-se também através do estudo de como essa proposta para a qualificação dos professores da Educação Infantil foi pensada ao nível do município.

Nos últimos dois anos, em Novo Hamburgo os cursos passaram a ser direcionados especificamente para profissionais da Educação Infantil. O diagnóstico para escolha dos temas foram os seguintes: possibilitar momentos de reflexão crítica sobre a práxis com base nas demandas trazidas pelas profissionais.

Sabemos que todo professor tem suas concepções e que sua profissionalidade está imbuída em sua identidade docente. Nessa premissa, a

professora Juliete relata que suas concepções são valorizadas nos processos formativos quando *“o diálogo propicia o encaminhamento de um grupo coeso naquilo que é definido como meta”*. A colega Fabiana credita *“aos momentos em que posso colocá-las em prática no meu trabalho diário com os alunos, quando a teoria condiz com a prática, quando é possível e viável unir teoria e prática gerando resultados positivos”*. Doravante, a professora Marina problematiza ao registrar suas impressões, mas também faz um apelo *“Na minha rede de ensino pública, há diversos momentos que possibilitam a formação. Gosto muito quando temos “palestrantes especialistas”! Também me interessa pelos cursos, oficinas que são realizados. As leituras de materiais pedagógicos são bem atualizadas e os teóricos em estudo tem comprovação de teses. Penso apenas, que na minha escola, os encontros poderiam ser mais pedagógicos do que administrativos”*.

O fato de grande parte das escolas ainda utilizarem a maior parte das reuniões pedagógicas para assuntos administrativos e reclamações é algo que desestimula os profissionais, que na grande maioria das vezes, é privado de momentos que possibilitem a reflexão coletiva, a troca de saberes e a qualificação das práticas docentes. Isso é algo que precisa ser revisto, repensado e problematizado entre toda rede de ensino, que precisa rever sua postura frente aos processos formativos, atribuindo-lhes a valorização necessária para que efetivamente possa refletir no trabalho pedagógico junto às crianças pequenas.

Imbernón (2010, p. 107) de certa forma propõe um desacomodar ao nos instigar a refletir sobre cultura profissional dos professores, que por muito tempo esteve distante, ocultando suas emoções. E sugere que a formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo que possamos mostrar as diferentes emoções que nos subjetivam enquanto docentes e seres humanos.

As docentes estão construindo uma nova identidade enquanto professoras da primeira infância, deixando para trás uma proposta que escolariza para valorizar as interações e a brincadeira, traduzido no relato da professora Fabiana que diz: *“Me vejo como uma profissional que, dentro da formação inicial que tenho, procuro agregar os conhecimentos e reflexões oriundos de leituras, debates, cursos de formação e reuniões diversas. Então, quando podemos utilizar tudo isso em nossa prática diária, conseguimos realmente “fazer acontecer” uma aprendizagem que ocorre naturalmente, dentro das possibilidades reais...sempre tenho em mente que a criança aprende de forma lúdica, brincando”*.

6.1 Projetos de Formação Continuada das EMEIs

Os projetos de formação continuada em todas as EMEIs são planejados pela coordenação e apresentados junto a SME, no início do ano letivo para avaliação/aprovação. Conforme pesquisa ao livro de registros da escola B, foram realizadas 24 formações, totalizando 98 horas no total. Além dessas formações, aconteceram outras com deslocamentos fora, em que algumas os professores participavam por adesão e interesse ao tema, outras de acordo com as faixas etárias ou ainda, aquelas em que aconteciam no dia do planejamento. As temáticas abordaram Psicomotricidade, Planejamento, Curso de Bebês, Inclusão, entre outros. Cabe salientar que esta escola, teve algum tempo sem crianças para atender, enquanto pensava seus espaços e preparava o ambiente para acolhê-las, o que facilitou a otimização do tempo no investimento das formações.

Em uma instituição, através dos relatos das professoras, percebeu-se que as escolhas dos temas estudados na grande maioria se centralizavam na proposta da equipe diretiva, enquanto em outra, observou-se primeiro um levantamento a fim de fazer um diagnóstico dos temas e demandas necessárias para só então elaborar um Plano de Ação das formações.

Partindo para análise do Projeto de formação continuada do ano de 2013, oferecido pela RMENH, cujo tema central foi a continuação do curso “Ouvindo os professores de Bebês”, Letramento e Psicomotricidade, tendo como objetivo promover momentos de reflexões e estudos teórico-práticos sobre as temáticas propostas, qualificando assim, a Educação Infantil da RMENH através da formação do corpo docente.

O desenvolvimento do trabalho teve como base metodológica em primeiro momento, o compromisso de todos os participantes envolvidos no projeto, prioridade na sensibilização com o brincar e as interações, assim como com entre o cuidar e o educar como conceitos indissociáveis.

Propuseram realizar formações que agregassem revisitar as infâncias através das vivências do brincar, conversas e discussões acerca do conhecimento empírico do grupo e da experiência, na cooperação dos afazeres, na ética e reconhecimento

da importância e necessidade de mudança. Desta forma, propuseram realizar conversas e discussões acerca do conhecimento empírico do grupo com relação ao tema proposto, priorizando temática cujo foco estivesse direcionado às crianças. Conforme a proposta os trabalhos seriam previamente divididos por temas de forma democrática, sendo coordenados por grupos de trabalho. As discussões inicialmente eram foram realizadas em pequenos grupos e socializadas no todo posteriormente.

Na metodologia da formação continuada destinada a todos os profissionais do município são definidas previamente as temáticas, as respectivas faixas etárias que são destinadas, equipe de apoio e quem irá coordenar a mesmas. Nos processos formativos específicos para a Educação Infantil, os temas, porém, são redirecionados no decorrer do percurso, conforme os grupos vão trazendo suas impressões e demandas.

É enviado mensalmente para todas as escolas da rede, o cronograma das formações, as quais os professores têm a opção de escolherem e outras que são destinados a específicas faixas etárias. As temáticas variam entre cursos oferecidos no CEPIC, CEA (Centro de Educação Ambiental) que trabalha com formações na área de sustentabilidade e meio ambiente, no Atelier Livre, espaço que existe desde 1986 e trabalha com a ARTE nas suas diversas linguagens e envolve desde a aprendizagem de instrumentos sonoros como flauta, violão, dança contemporânea, artes visuais teatro.

No caso da educação infantil a criança precisa ser entendida, enquanto sujeito histórico e social, para a cena dos processos de formação. Não podemos pensar a educação infantil de forma isolada, é preciso refletir sobre questões relacionadas aos conceitos de infância, e o contexto do qual ela que está inserida. Lembrando que esses fatores serão determinantes para os critérios de permanência destas nas instituições, como também direcionam as práticas pedagógicas para atendê-las e as formações que irão qualificar as mesmas.

Nesse sentido, é importante que se faça algumas considerações a respeito dos conhecimentos e práticas de ensino que as professoras de educação infantil da RMENH sabem e produzem na aprendizagem escolar, sua formação, área atuante e particularmente, como objeto de estudo, se estas formações são efetivadas no município, o seu posicionamento a cerca dessas formações. Importante estabelecermos debates em torno das metodologias e se atendem as demandas trazidas pelo profissional. Considerando o exposto anteriormente citado, questiona-

se: o que os profissionais da RMNH pensam a respeito da prática na sala de educação infantil, a formação continuada e sua formação docente como um todo?

Sobre a formação de professores na área da educação infantil. Kramer (apud MACHADO, 2005, p 119) afirma:

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho. Isso sem falar em termos comumente usados ainda, tais como capacitação, que traz a ideia para aqueles que, do contrário, seriam incapazes, ou reciclagem de todos a meu ver o pior por sugerir que os profissionais, professores e auxiliares, podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo.

A partir do ponto de vista de grande parte da sociedade em relação ao papel da educação durante a infância, percebe-se que entendem que sua tarefa é o assistencialismo. Esse ideário reflete uma noção retrógrada do que deve ser a Educação Infantil no século XXI. Muitas vezes, tal concepção acaba por contribuir para mantê-la politicamente desqualificada dentro do sistema educativo. Por isso, torna-se imprescindível um profissional qualificado e reflexivo, ciente de que a Educação Infantil é um trabalho, em que o caráter assistencialista não pode mais sobrepor a dimensão pedagógica atuante.

A formação vai além daquela vivenciada na universidade, pois vem enriquecer as experiências e os saberes que os docentes trazem consigo. Kramer (apud MACHADO, 2005, p. 119) acrescenta que “Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática”. Ao fazer uma retrospectiva, a professora tem oportunidade de analisar o que foi positivo, o que de fato trouxe crescimento, o que deve ser reestruturado, redirecionado dentro da perspectiva de uma educação que respeite os saberes da criança e contemple suas especificidades.

Arroyo (2007, P.53) traz uma reflexão sobre o árduo e envolvente ofício do mestre.

Redescobrimos-nos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e do aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. (p.53). Desse modo o professor precisa ter clareza desde o início de sua formação, que ele é o seu próprio formador responsável pelo seu desenvolvimento como pessoa e como profissional.

Faz-se necessário que na prática pedagógica de educação infantil, as educadoras reflitam a infância, conhecendo-a, entendendo-a, com finalidades de fazer a criança aprender significativamente a cada dia. Durante toda a vida, porém na infância de forma muito especial, o ser humano passa por grandes transformações, descobertas, encantamentos e aprendizagens. É preciso conhecer e entender cada passo desta transformação para podermos compreender as necessidades da criança, respeitar seu tempo, seu ritmo, seus saberes e querer e, acima de tudo, contribuir para que se desenvolva harmonicamente através de vivências significativas.

Oliveira (2001) mostra que no processo de educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. Negrine (1994), em estudos realizados sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que: “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. E as professoras de crianças pequenas tem uma responsabilidade muito grande, pois trabalha com especificidades, peculiaridades e terá que intercalar essas vivências com as propostas pedagógicas vigentes.

Como diz Cury (2003): “A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto”. (p.139). Modificações que estão asseguradas na forma de lei LDB, nº 9394/96, trazendo a necessidade de rever o perfil profissional da educação infantil e a formação que deve ser oferecida a ele. É dentro desta perspectiva que é preciso identificar também o processo de formação continuada, se existe e se têm surtido os efeitos desejados.

Nesse contexto, a professora precisa ser levada a buscar através dos processos de formação subsídios que favoreçam a sua interação com a realidade apresentada na sociedade em transformação. Assim, percebe-se que sua formação é inacabada, visto que aprendemos contínua e infinitamente. O profissional docente surpreende-se a cada dia, com reflexões, que lhe causa surpresa, levando-o muitas vezes a questionar seus valores, práticas e intencionalidades.

7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor.

São Tomás de Aquino

A necessidade de aprofundar os estudos sobre a atuação das professoras na formação continuada é entendida no presente estudo como um elemento agregador de valor ao processo de construção e reconstrução do conhecimento. Apesar dos desafios que ela compreende, cabe aos envolvidos, uma disposição de pesquisador para utilizar estas ferramentas no seu processo de formação como também no seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada na contemporaneidade vem a ser um instrumento - entre tantos outros, que o professor utiliza para acompanhar, fortalecer cada vez mais suas relações com o grupo, com a criança e as famílias, visto que está imbricada com o seu fazer cotidiano. Quando o assunto é a formação do educador precisamos levar em conta/observar importantes considerações, já abordadas no decorrer dessa pesquisa: a participação ativa, crítica e reflexiva das mesmas, espaço para serem ouvidas, a construção coletiva na ampliação de novos saberes, a constituição da identidade de professoras de crianças pequenas, a efetivação dos novos saberes no planejamento do professor e como estes se transformam em práticas com as crianças.

Neste sentido é que se entende que a formação continuada do educador deve ser pensada para além da teoria e da prática somente. Que ela possa envolver também possibilidades que sejam formadoras do humano, instigando a reflexão política/social e humana. É a qualidade da formação que possibilitará a democratização e a inserção dos professores levando em consideração sua história, seu conhecimento e suas escolhas, inserindo-os num mundo de aprendizagens, de liberdade e formação humana, interação entre professor, aluno. A formação deve oferecer espaço de acolhida, de trocas, de avaliação do cotidiano, sendo um grande incentivo e motivação para que o educador possa acompanhar o percurso, o resultado da formação, extrapolando o espaço de formação para o cotidiano

pedagógico, construindo assim, através da reflexão sobre sua práxis uma aprendizagem concreta.

Por outro viés, é preciso inovar no tratamento dispendido ao profissional da educação no momento de formação, ouvindo os anseios, as demandas e a realidade vivenciada pelo mesmo. A educação na contemporaneidade clama por uma concepção diferenciada em relação aos processos formativos, percebendo o professor como mediador na (re) construção contínua de saberes, prevalecendo desta forma, a valorização todos os sujeitos envolvidos e o fortalecimento do grupo.

A intensa caminhada em direção à formação continuada efetiva na ação docente deve coadunar-se com o governo, as instituições escolares e movimentos sociais defensores de uma Educação Infantil de qualidade na busca por melhores políticas públicas um plano de carreira que valorize o profissional, inclusive com direitos que assegurem a qualificação contínua, possibilitando a construção conjunta de elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas. Estas ações, por sua vez, devem contar com corroboração ativa dos professores na elaboração da proposta de formação, tendo liberdade para expressar seus pensamentos e refletir sobre saberes da prática, discutir estratégias pedagógicas de acordo com a realidade vivenciada.

Ao pensar em práticas de formação para professores da Educação Infantil, é necessário conhecer e considerar os saberes construídos a partir das dimensões da profissão docente, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos. Nessa premissa, Kramer (2005) propõe que a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores e um dos principais passos por uma educação pública de qualidade.

Muitas são as situações que acabam confundindo os profissionais docentes no desenvolvimento do fazer cotidiano, como a falta de uma formação consistente. Não estamos nos referindo aqui em receituários prontos e prescritivos, mas em um currículo que contemple sólido conhecimento da infância e da Educação Infantil. A formação de professores tem uma história permeada por condições de trabalho precárias, desvalorização profissional e desigualdade que permanecem na contemporaneidade. Recentemente as instituições iniciaram a adequação de seus cursos, organizando seus currículos com assuntos que privilegiem a infância, o desenvolvimento de crianças pequenas e as especificidades da Educação Infantil.

No Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, o qual é parte integrante das DCNEI, explicita:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p.13).

Kramer (2005, p.225) reforça que a formação das professoras requer que medidas concretas e posturas concretas sejam assumidas, reconhecendo as especificidades da infância e a valorização dos conhecimentos trazidos por elas.

É preciso estar atentos, para que a formação continuada ganhe uma nova configuração, atuando efetivamente junto às professoras na problematização da educação de crianças pequenas. Nesta etapa a criança deve ser vista como tal e não como aluno. A Educação Infantil acaba percorrendo, muitas vezes o caminho da escolarização, que é justamente o inverso do que propõe as DCNEI (2010), que deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

É do conhecimento de todos a necessidade e urgência de uma formação que vá além do teórico/prático, que seja investidora do tempo e do espaço em que esse professor está implicado. É preciso alargar os horizontes, sem perder de vista o que está à frente dos nossos olhares e escutas sensíveis, implicando assim, em professores protagonistas de sua aprendizagem.

Posto que as formações continuadas objetivam qualificar os profissionais, é pertinente entender/compreender como se efetivam de fato os novos saberes e reflexões no planejamento das professoras, transformando-se em práticas com as crianças.

No cotidiano da educação infantil devem estar intrinsecamente ligados o cuidar e educar, embora durante as práticas de higiene e alimentação o fazer pedagógico esteja implícito, assim como nos momentos de brincadeiras, possibilidades, atividades o olhar cuidadoso está presente. O planejamento está atrelado ao fazer cotidiano do educador, o que de fato somente se efetiva através de práticas que assegurem um ambiente acolhedor e favorecedor de aprendizagens. O pensar esse ambiente que acolhe a criança, envolve desde intencionalidade em pensar os espaços físicos, sua organização, a seleção dos brinquedos, brincadeiras, materiais, perpassando pelas percepções em relação à intensidade das interações que as crianças estabelecem entre elas e com o ambiente.

Este novo pensar sobre a educação infantil debruça-se sobre uma concepção de autonomia da primeira infância. E este processo que envolve o vivenciar a infância, está intrinsecamente ligado ao brincar, fantasiar, jogar simbolicamente, possibilitando que a criança vá fazendo sua leitura de mundo. Portanto, devemos propor um ambiente enriquecedor, rico em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, possibilitando a construção de significações nos diálogos e interações que são estabelecidos. Favorecer situações agradáveis, criativas, desafiadoras, que possam ampliar as possibilidades infantis ao brincar, vivenciar aprendizagens significativas, fazer escolhas, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde a criança bem pequena.

Portanto, nesse sentido, a educação de crianças pequenas, tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando ressignificar e atribuir novos sentidos.

A formação deve ser possibilitar a efetivação de uma política de formação para as professoras que atuam com crianças pequenas, nesse contexto, qualificando a prática docente e dando visibilidade ao trabalho desenvolvido nas escolas.

8 ALGUMAS REFLEXÕES

Apesar das inúmeras conquistas que hoje se encontram inclusive amparadas na lei, embora nem todas, de fato são efetivadas na prática, são inúmeros os desafios a serem enfrentados na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Envolve desde falta de condições e infraestrutura nas instituições, passando por carência de melhores políticas públicas às práticas de formação escolarizadas dos profissionais docentes que nela atuam. Uma intensa caminhada ainda temos pela frente, porém não podemos deixar de concordar que significativos avanços foram conquistados, dentre eles o novo olhar com que a Educação Infantil passou a ser vista na última década, o que acarretou em profissionais mais envolvidos, conhecedores com maior propriedade das especificidades da infância.

O profissional da educação que está engajado no processo formativo será capaz de comunicar, criar, transformar os espaços pedagógicos que estão inseridos, assim como dar continuidade as práticas docentes, ampliando suas experiências e saberes. De acordo com os estudos realizados até o presente momento, fica explícito que tem sido construído um novo olhar, uma nova concepção da educação de crianças pequenas, o que tem muito da contribuição dos processos formativos vivenciados, das trocas e da reflexão crítica possibilitada pelos mesmos.

Alarcão (1998) afirma: Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (p.106).

Kramer (1992) diz: “o professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional.” (p.64). A formação continuada é importante, no sentido de promover a emancipação política e intelectual dos professores e que estes estejam em constante processo de capacitação, participem de cursos atualizados, informem-se cada vez mais, fazendo sempre uma reflexão sobre sua prática docente.

Marques (2000) retrata: “Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação. Mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes” (p.215).

A partir da realização dessa pesquisa, tive a oportunidade de conhecer, refletir e tecer um posicionamento crítico a cerca do tema proposto. Muitas dúvidas foram esclarecidas, porém outros tantos questionamentos surgiram, comprovando que o ato/ação de aprender é permanente e contínuo. Fiquei com apenas uma certeza: a de que não há certezas e sim curiosidades e questionamentos. E que são estes que nos impulsionam, para que não fiquemos estagnados, engessados em uma rotina diária, mas sim, são os possibilitadores para que possamos encantarmos com a beleza do fazer cotidiano, dos laços estabelecidos e das vivências constituídas.

Com a organização de Fóruns de Educação Infantil, PNE, Seminários e afins, notoriamente maiores movimentos tem se observado e melhores políticas públicas estão sendo viabilizadas, o que não garante a efetividade das mesmas e melhor qualidade.

A pesquisa bibliográfica realizada inicialmente foi o passo inicial para o desenvolvimento deste estudo, oportunizando a análise da realidade. O assunto em estudo, “formação continuada na educação infantil”, demandou diversas abordagens. Impossível falar de formação profissional em serviço sem levar em consideração as relações sociais, a identidade e a trajetória das professoras neste contexto, sem ter um olhar e escuta sensíveis com a criança, percebendo-a como sujeito histórico e de direitos.

A formação é um trabalho de construção contínuo e permanente. O docente precisa ter uma percepção política, social e humana para conhecer outras possibilidades, resignificar sua prática e promover a mudança. O processo formativo não deve restringir-se apenas a buscar novas e/ou diferentes técnicas pedagógicas, mas a ir além, satisfazer-se apenas com a busca incessante e o aprender contínuo.

Precisa haver na formação dos profissionais da educação, estratégias que mobilizem a reflexão e que motivem o professor a articular-se com sua equipe de trabalho e repensar sua prática docente. Cabe destacar que qualificar a docência na educação infantil, passa também pelos olhares que as próprias professoras têm sobre como pensar a infância. Questionamentos sobre o que fazer na infância, como assegurar um trabalho que seja pautado nas interações e brincadeiras, como assegura as DCNEI, passam pela concepção do ser professora e da identidade como educadoras de crianças pequenas construída pelas mesmas.

Muitos avanços são percebidos na RMENH no que se refere à formação continuada dos professores da educação infantil. Na SME (Secretaria Municipal de Educação) há uma equipe de profissionais especificamente direcionada para acompanhar a Educação Infantil, dentre elas a coordenação de uma formação continuada pensada especificamente para qualificar esta que é a primeira etapa da educação básica. Há a percepção que os professores precisam ser ouvidos em suas demandas, contribuir com suas ideias e reflexões, bem como avaliar todo desenvolvimento do processo formativo das quais participam, para que os mesmos possam ser (re) direcionados, (re) planejados (re) significados. O ato de avaliar se faz necessário, pois apresenta subsídios que irão nortear e direcionar as propostas, de acordo com a realidade vivenciada.

O que se busca com a formação é qualificar os educadores, refletindo assim na qualidade do trabalho que se desenvolverá com as crianças. Quiçá através da reflexão crítica e novos saberes, também se constituam novos olhares dos professores em relação à infância, à educação infantil. Assegurar a vivência da infância, de forma intensa e significativa se dá através da organização dos espaços, do tempo, das atividades propostas, dos olhares que se dirige à criança, a segurança afetiva estabelecida. Nesta nova concepção de educação infantil as professoras devem valorizar e estimular a construção da autonomia, percebendo a criança como um ser capaz, pensante, com saberes adquiridos e possíveis de trocas com seus pares. Cabe enfatizar que a organização do espaço envolve a disposição dos brinquedos, que não são somente para ver, mas sim para tocar, sentir, movimentar, lamber, experimentar todas as suas possibilidades.

Cabe assegurar que este estudo não se esgota aqui, muito pelo contrário, pois esta pesquisa aguçou e fomentou mais ainda a curiosidade que me move em relação a esta temática, mostrando que há muitas possibilidades ainda em relação ao desenvolvimento da Educação Infantil, e que este está imbricado a qualificação docente através dos processos formativos.

Fica a percepção que ousou compartilhar, não como verdade absoluta, mas como uma certeza: a de que a formação continuada partilhada/crítica e reflexiva é parte do caminho para a qualificação do trabalho docente na educação de crianças pequenas.

Assim sendo, para expressar o encantamento em pesquisar tema tão pertinente à educação de crianças pequenas, acho oportuno me valer da letra que

compõe a música de Gonzaguinha, “eu fico com a pureza das respostas das crianças, é a vida, é bonita e é bonita”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2006, 2 vol.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Organização dos textos, notas remissivas. e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Plano Nacional de Educação. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

ALARCAO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCAO, Isabel. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, I.P. A(org.) Caminhos da profissionalização do magistério - Campinas.

ARAÚJO, Ana Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do Olhar**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 9ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil-bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos Infantis. In: Louro, G.; FELIPE, J.; GOELNNER, S. (Org.). **Educação, Gênero e Sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. 1ª ed. Porto Alegre: Ed. da ULBRA, 2013.

GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. – 9ª ed.- Porto Alegre: L&PM, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T.M. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade** (São Paulo), ano XX, n. 68, dez. 1999.

KISHIMOTO, T.L. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, ML (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**, São Paulo; Cortez, 2002.

KRAMER. Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER. Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papirus, 1996.

KRAMER. Sonia. **Alfabetização: leitura e escrita**. 1ª ed. Imp. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER. S. **“Porque Narciso acha feio o que não é espelho”- Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos**” In KRAMER, S.(org.) **Retratos de um desafio Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores em Formação**. 3ed. Lisboa/Portugal: Pub. Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.O. **O desenvolvimento profissional das educadoras**

OLIVEIRA, Zilma Moraes de, (org.), e al. **Educação Infantil: Muitos Olhares**. 5ª ed. Ed São Paulo: Cortez, 2001. PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da F. **Formação Contínua de Professores: dimensão institucional e administrativa**. Portugal: universidade de Aveio, 1991.

OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (org.). **Museu educação e Cultura: encontro de crianças e professores com arte**. São Paulo: Papiros, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In:_____ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 15-34.

SCHON, Donald. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala**. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VEIGA, I.P.A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VEIGA, I.P.A. A (org.). **Caminho da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Anexos A – Quadro: Formação Professores

Nível	Nº de professoras	Curso
Médio	17	Magistério 14
Graduação	7	Normal Superior 1 Pedagogia 7 Letras 1
Especialização	3	Educação Pré-escolar 2 Educação Infantil 1 Orientação Educacional 1

Anexo B – Quadro: Tempo de atuação na Educação Infantil

Menos de um ano	Um a três anos	Quatro a oito anos	Nove a Doze anos	Mais de 13 anos
0	2	5	2	1

Anexo C – Quadro: Demandas das professoras da EMEI B

Processos Formativos – Sugestões de temas das professoras	
Na escola	Nível de Município
A - Limites, Mordidas, desfralde, agressividade, desenvolvimento da fala.	Avaliação, Pareceres, Metodologia, Documentação Pedagógica, portfólios.
B - Oficinas, curiosidades, ideias de músicas com coreografias, movimentos corporais, demais ideias de atividades.	Oficinas com grupos de outras escolas para troca de ideias, conhecimentos (como o curso de bebês).
C - Inclusão na sala de aula, importância dos espaços, pareceres na Educação Infantil, estudo de documentos norteadores da E.I.	Formação continuada para todas as faixas etárias
D - Educação inclusiva, sexualidade na primeira infância, relações interpessoais.	Planejamento, currículo na E.I de NH.
E - Relacionamentos interpessoais, Educação inclusiva, limites e agressividade, rotina.	Currículo e objetivos da Educação de NH, Planejamento na E.I, organização dos espaços na sala de aula.
F – Sustentabilidade	
G - Apresentação formas de trabalho de cada turma trocas de aprendizagens e ideias, educação inclusiva.	Conhecer trabalho de outras escolas (funcionamento e como se dá o trabalho), avanços da EI no município.
H - Temas e atividades que levem a prática	Oficinas diversas áreas do conhecimento
I - Inclusão na E.I	

J - Inclusão e Psicomotricidade	
K - Psicomotricidade, oficina de música.	Sustentabilidade