

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CELLY DOS SANTOS COSTA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE  
CAMPINAS E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS  
SIMBÓLICOS NA CRIANÇA**

**CAMPINAS-SP**

**2016**

**CELLY DOS SANTOS COSTA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE  
CAMPINAS E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS  
SIMBÓLICOS NA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni

**PUC-CAMPINAS**

**2016**

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Autor (a):** Celly dos Santos Costa

**Título:** A formação continuada dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.

**Dissertação de Mestrado em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni  
(Presidente/Orientadora/PUC-Campinas)

---

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo  
(Membro Titular Interno/PUC-Campinas)

---

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite  
(Membro Titular Externo/UNICAMP)

Campinas, 24 de fevereiro de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que, com amor, ouviu o meu pedido, mesmo sabendo que por tantas vezes me esqueci de agradecer.

Agradeço à Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, pelo conhecimento e experiência compartilhados, pela atenção, pela amizade e pelo incentivo na realização desta pesquisa.

À minha família, que, com seu apoio e carinho, me fez acreditar em mim mesma e nos meus ideais.

Ao meu marido, que compartilhou momentos de angústia e alegria, companheiro nesta caminhada que nos fortaleceu ainda mais.

Aos grandes amigos que, pacientemente, acompanharam, auxiliaram e contribuíram na realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do CCHSA, da PUC-Campinas, que compartilharam seus saberes, experiência e apoio no decorrer deste trabalho.

## RESUMO

COSTA, Celly dos Santos. **A formação continuada dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professor e Práticas Pedagógicas, teve como objetivo investigar como o oferecimento dos cursos de formação continuada, da rede municipal de Campinas, envolvendo os profissionais de educação infantil, contempla o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Diante disso, os objetivos específicos são: (I) compreender a educação infantil no contexto municipal; (II) entender as concepções de formação, processos simbólicos e criança, presentes nos discursos dos documentos sobre formação continuada em âmbito municipal; (III) conhecer a forma de organização e oferecimento dos cursos de formação continuada para a educação Infantil; (IV) identificar as temáticas exploradas nos cursos de formação continuada; (V) identificar os interesses, critérios de escolha dos cursos oferecidos, expectativas e necessidades, explicitadas por alguns profissionais da educação infantil em seu processo formativo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo: a análise de documentos oficiais específicos sobre a formação continuada em Campinas e as diretrizes da educação básica para a educação infantil oferecida pelo município, além da análise dos cursos de formação continuada ofertados entre os anos de 2010 a 2014 por meio das resoluções da SME, nos diários oficiais de Campinas. A pesquisa também envolveu o trabalho de campo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, com um grupo de profissionais da educação infantil (diretor educacional, orientador pedagógico, professores e agentes de educação infantil e um dos coordenadores do Departamento Técnico Pedagógico) envolvidos com a formação no município de Campinas. A partir dos dados encontrados, foram levantadas as categorias de análise para chegarmos aos temas presentes nos cursos de formação e a associação deles com os processos simbólicos; os temas são pertinentes e, de certa forma, atendem à demanda dos profissionais de educação infantil. Os profissionais entrevistados consideram a formação continuada oferecida pela RMEC de extrema importância, mas explicitam aspectos interessantes para serem reorganizados. Esperamos contribuir com elementos para uma visão orgânica do trabalho desenvolvido em relação à educação infantil e à formação dos profissionais nela inseridos, bem como possibilitar um olhar reflexivo sobre a formação continuada no âmbito da educação infantil, identificando os aspectos que vêm recebendo maiores investimentos, a fim de estabelecer uma relação com o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política Educacional. Infância. Desenvolvimento Profissional. Sistemas Simbólicos. Linguagem.

## ABSTRACT

COSTA, Celly dos Santos. **Continuing education for early childhood professionals of Campinas City public schools and the development of symbolic processes in children**. 2016. 116 p. Dissertation (Master of Education) – Graduate Studies Program, Center for Applied Social Sciences and Humanities, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

The present paper, linked to the Teacher Training and Pedagogical Practices line of research, aims at investigating how the offer of continuing education courses, the municipal Campinas, involving early childhood education professionals, includes the development of symbolic processes in children. Therefore, the specific objectives here are to: (I) comprehensively understand early childhood education in the context of the city; (II) apprehend the concepts of training vs. symbolic processes vs. child, present in the statements of documents on continuing education at the municipal level; (III) learn how continuing education courses for early childhood education are organized and offered; (IV) identify the topics developed in continuing education courses; (V) identify interests, selection criteria for the courses offered, expectations, and needs related by some early childhood professionals in their formative process. This is a qualitative research study involving an analysis of specific official documents on continuing education in Campinas and consideration of the guidelines for primary education in early childhood offered by the municipality, as well as an examination of continuing education courses offered between 2010 and 2014 through SME deliberations as published in the official journal of the city. The research also included fieldwork through semi-structured interviews with a group of early childhood education professionals (educational director, pedagogical advisor, early education teachers and other professionals, and one coordinator of the Department of Technical Pedagogy) involved in training in the city of Campinas. Based on the collected data, analytical categories were surveyed in order to learn which topics are covered in training courses and how these topics are associated with symbolic processes; the topics are relevant and to some extent meet the demands of early childhood education professionals. The interviewed professionals consider the continuing education programs offered by RMEC of the utmost importance, but they also point to interesting aspects to be rearranged. We expect to contribute with elements to provide an organic view of the work developed for early childhood education and for training the professionals involved in this context; we also offer a reflection on continuing education as part of early childhood education, identifying aspects that have been receiving more investment so as to establish a correlation with child development.

Keywords: Teacher Training. Educational Policy. Childhood. Professional Development. Symbolic Systems. Language.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização das pesquisas selecionadas na BDTD.....	47
Tabela 2 – Temática dos Cursos de Formação Continuada oferecidos pela SME de 2010 a 2014.....	84

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese do organograma da Secretaria Municipal de Campinas.....	61
Figura 2 – Organização do Departamento Pedagógico da SME de Campinas.....	63
Figura 3 – Organograma da Coordenadoria Setorial de Formação de Desenvolvimento do quadro do magistério e de apoio.....	65
Figura 4 – Procedimento de tratamento das ementas dos Cursos de Formação oferecidos pela SME de Campinas.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organograma dos Profissionais da Educação Infantil de acordo com a SME de Campinas.....	67
Quadro 2 – Exemplo do processo de categorização dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME de Campinas.....	83
Quadro 3 – Categorização das Entrevistas com um grupo de profissionais de educação infantil.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A (1, 2, 3)	Agente de Educação Infantil
ACIEPE	Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão
AG (I, II, III)	Agrupamento
AMAPAGE	Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFORMA	Centro de Formação Continuada Municipal
CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CHP	Carga Horária Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COPPE	Coordenadoria Setorial de Programas de Projetos Especiais
CSF	Coordenadoria Setorial de Formação
DEPE	Departamento Pedagógico
DOM	Diário Oficial do Município
E (1, 2, 3)	Especialistas
EMDEC	Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
GEM	Grupos de Estudos de Monitores
HP	Hora Projeto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MIPID	Memória e Identidade promoção da Igualdade na Diversidade

NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
P (1, 2, 3)	Professores
PETE	Projeto de Ensino de Trânsito nas Escolas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Campinas
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDPR	Trabalho Docente em Projetos
TJE	Tramitado e julgado estável
UE	Unidade Educacional
UNESCO	United Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	18
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
2.1.1	Retrospectiva.....	19
2.1.2	Formação e profissionalização docente na atualidade.....	28
2.1.3	Políticas públicas de formação.....	32
2.2	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
<b>3</b>	<b>PROCESSOS SIMBÓLICOS E INFÂNCIA</b> .....	<b>42</b>
3.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	46
3.1.1	Formação inicial.....	48
3.1.2	Formação e diferentes possibilidades de linguagem.....	49
3.1.3	Formação, currículo e concepções.....	52
3.1.4	Formação em serviço.....	54
<b>4</b>	<b>CAMINHOS A SEGUIR</b> .....	<b>56</b>
4.1	A ESCOLHA DO CAMINHO.....	57
4.2	CONHECENDO A ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS...60	
4.3	OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME DE CAMPINAS.....	65
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	<b>71</b>
5.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME DE CAMPINAS.....	71
5.2	FORMAÇÃO NA SME DE CAMPINAS.....	75
5.3	CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDOS PELA SME DE CAMPINAS.....	81
5.4	A VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
5.4.1	Organização.....	90
5.4.2	Concepções e práticas pedagógicas.....	94
5.4.3	Processos simbólicos.....	96
5.4.4	Relações interpessoais.....	96
<b>6</b>	<b>DADOS QUE SE ENTRELAM</b> .....	<b>98</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>112</b>
	<b>Apêndice I</b> .....	<b>118</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar como o oferecimento dos cursos de formação continuada, da rede municipal de Campinas, envolvendo os profissionais de educação infantil, contempla o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Não há intenção de qualificar os cursos oferecidos, e sim analisar a proposta de formação pensada pela rede municipal e a relação com o desenvolvimento dos processos simbólicos na infância, considerando o aluno em seu contexto histórico-cultural.

Há mais de vinte anos como professora vários questionamentos surgiram no decorrer desse tempo: situações do cotidiano, reflexões do coletivo de profissionais da educação e formações vivenciadas levaram para novas reflexões e aprendizagens, as quais contribuíram para o momento atual da minha vida e a escolha do tema dessa pesquisa. Graduada em Educação Física e Pedagogia, aproximei-me da educação infantil ainda no ginásio, hoje ensino fundamental. Minha mãe, professora aposentada, lecionava na educação infantil, e eu a auxiliava na organização das pastas de atividades dos alunos (os famosos “trabalhinhos”). Gostava de observar a evolução das crianças em seus desenhos, recortes e pinturas, mas não me imaginava professora.

No último ano do ensino fundamental, decidi que faria o curso de Educação Física, inspirando-me nas aulas e na postura comprometida da professora da escola onde estudava. O esporte sempre me fascinou, mesmo não sendo uma grande esportista, mas o desafio aos próprios limites, a questão corporal e o conhecimento de si próprio despertaram interesse para um trabalho consciente na Educação Física Escolar. Diante desse interesse, a melhor opção para o colegial (ensino médio) foi o curso de magistério, o qual me daria uma base para a docência, auxiliando nas questões de aprendizagem e prática pedagógica. O curso contribuiu para a reflexão sobre formas de pensar a educação e para conhecer as ideias pedagógicas, as metodologias e os procedimentos, as formas de aprendizagem, compreender o que é aprender e como se aprende, e perceber que a busca por novos conhecimentos deve ser constante. Conhecer a educação infantil e o desenvolvimento da criança aproximou-me do lúdico, da importância do corpo e do desenvolvimento psicomotor, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Corpo, movimento e aprendizagem são elementos essenciais da Educação Física.

Foi uma época marcada pela aprendizagem técnica, pois a prática pedagógica procurava ensinar o “como fazer”, e a formação era voltada para a preparação do profissional, com a preocupação na realização e execução com sucesso dos instrumentos de docência e aprendizagem, mas alguns professores eram comprometidos em realizar atividades que nos fizessem pensar de forma crítica e contextualizada.

O curso de Educação Física, repleto de vivências, proporcionou explorar as mais diversas possibilidades de movimento corporal, o lúdico, os esportes, os ritmos, as lutas, diferentes materiais, enfim, uma riqueza de experiências e diferentes maneiras de buscar a consciência desse corpo e de suas potencialidades. E, claro, perceber minhas limitações, dificuldades e a busca de caminhos possíveis para alcançar um bom desempenho. Não pense que alcançar um bom desempenho significou, nesse caso, realizar as atividades propostas ou executar os movimentos próprios de determinados esportes com êxito. Entendi que o êxito estava em superar minhas dificuldades, mesmo que permanecesse longe do resultado ideal ou esperado pelo grupo ou professor. Sequências pedagógicas fizeram-me compreender determinados esportes, sem nunca ser uma grande esportista. Descobri que o importante é saber “o que fazer”, “como fazer” e “para que fazer”, valorizando as características individuais, a história de vida e as diferenças presentes nas situações cotidianas.

A Educação Física proporcionou a descoberta das possibilidades corporais, do trabalho coletivo e individual, da relação com o outro, com o meio ou objeto, e que, por meio de tudo isso, nos tornamos um corpo sujeito, capaz e dono de uma identidade. Entretanto, essa visão da importância do corpo para a construção da identidade foi elaborada ao longo dos anos de estudo e trabalho. Conforme apresentado anteriormente, na proposta do curso de formação do profissional de Educação Física, aprendíamos passo a passo como ensinar determinados movimentos e as características dos esportes. Enfim, éramos formados para ensinarmos os esportes com competência, saíamos com todas as informações de como fazer, mas faltou a preocupação em refletir sobre esses movimentos, as possibilidades de cada esporte e uma postura reflexiva do papel e função do professor de Educação Física.

O início na docência se deu antes do término da faculdade e por insistência de minha mãe em realizar o concurso público municipal, para docência na educação

infantil à quarta série do ensino fundamental. Meu interesse era lecionar Educação Física, e de repente me vi diante de uma escolha de classe, junto a várias colegas do magistério. Na dúvida, achei melhor escolher, mas só escolheria se fosse para educação infantil. Assim, estava lecionando para uma turma de crianças de três anos em média, de uma creche, e também, estagiando em Educação Física, com salas de quinta a oitava série. Durante o estágio, percebi que as várias possibilidades de trabalho, vistas no decorrer do curso, não estavam presentes na prática do professor de Educação Física.

O mesmo percebi na docência com a educação infantil, mas a educação infantil encantou-me pela dinâmica das crianças; suas observações e hipóteses alimentavam a prática mesmo diante das dificuldades encontradas. Fato que me aproximou dessa etapa de ensino, do desenvolvimento infantil e que cada vez mais trazia a questão teoria e prática. Entretanto, a prática apresentou-me uma realidade marcada por questões sociais, políticas e culturais que nem sempre foram consideradas no meio acadêmico. A práxis não pode ser delineada pelo conhecimento e habilidades específicas aprendidas; ela conta com elementos que requerem investigação, reflexão, teoria e prática, troca de experiências e disposição para buscar algo a mais.

Como explicar as dificuldades nesse processo de harmonizar teoria e prática diante da realidade escolar?

Compreender um sistema de ensino e as limitações que ele nos impõe, o papel do professor, a comunidade e seu entorno, a relação família, escola, a postura profissional e a prática pedagógica requer do professor reflexão, discussão, estudo e formação diante da sua própria prática. É um processo constante de construção e parceria com os colegas, os alunos e a comunidade. Senti-me em dúvida em relação aos meus conhecimentos e minha prática, fato que me fez retomar leituras e estudos através da formação continuada e da troca com colegas.

Busquei o curso de Pedagogia e, posteriormente, uma especialização na área de Educação Física Escolar, procurando suporte teórico para articular a questão corporal com a educação infantil. Queria entender mais sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar e quais as opções possíveis para lidar com elas. O conhecimento é sempre enriquecedor, principalmente quando buscamos entender questões de nosso cotidiano. Entretanto, quanto mais aprendemos, mais observamos e novos questionamentos surgem. A questão corporal e o

desenvolvimento infantil apontaram-me o caminho da psicomotricidade e, na intenção de aprofundar os conhecimentos sobre a importância do movimento para o desenvolvimento da criança, iniciei o curso de especialização em psicomotricidade.

A psicomotricidade apresentou-me o corpo e seu movimento carregado de significado e expressão, e como esse corpo está presente nos processos simbólicos e no desenvolvimento da criança. No processo de finalização do curso veio à tona a relação desse corpo com a linguagem e uma necessidade pessoal de aprofundar um pouco mais o estudo sobre a linguagem na educação infantil. Iniciava assim a terceira especialização, o curso de “Práticas discursivas na infância”, que trouxe um corpo expressivo, repleto de significados diante das relações interpessoais e do meio em que se vive. Os cursos foram realizados a partir da necessidade do dia a dia em sala de aula e da busca pessoal em articular situações do cotidiano, da prática pedagógica com a teoria, como forma de justificá-las e compreendê-las melhor.

Os anos de docência na educação infantil foram marcados também por algumas experiências no ensino fundamental, na formação de professores da educação infantil, na orientação pedagógica e também no ensino superior (curso de Pedagogia), proporcionando uma visão sobre o assunto de diferentes posicionamentos/aspectos.

A proposta do mestrado veio em um momento de retomada à sala de aula, após um ano na orientação pedagógica em uma escola de educação infantil e uma creche do município de Campinas. Um ano de questionamentos quanto à formação continuada e a prática pedagógica, o interesse em compreender como está estruturada formação oferecida aos profissionais da educação infantil e como a questão dos processos simbólicos é desenvolvida nos cursos oferecidos. Minha história docente se deu na rede municipal de ensino de Campinas, e ainda se dá, efetivamente, na educação infantil. É uma situação delicada pesquisar o próprio ambiente de trabalho, sendo preciso não perder de vista que esse trabalho não representa a visão de uma profissional da rede, mas sim a visão de uma profissional pesquisadora que busca elementos concretos e estudos que interpretem os dados da rede municipal de ensino de Campinas, obtidos de forma documentada e comprometida.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é investigar como o oferecimento dos cursos de formação continuada, da rede municipal de Campinas, envolvendo os

profissionais de educação infantil, contempla o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Como objetivos específicos, buscamos: (I) compreender a educação infantil no contexto municipal; (II) entender as concepções de formação, processos simbólicos e criança, presentes nos discursos dos documentos sobre formação continuada em âmbito municipal; (III) conhecer a forma de organização e oferecimento dos cursos de formação continuada para a educação infantil; (IV) identificar as temáticas exploradas nos cursos de formação continuada; (V) identificar os interesses, critérios de escolha dos cursos oferecidos, expectativas e necessidades, explicitadas por alguns profissionais da educação infantil em seu processo formativo.

Ao pensar a pesquisa, foi realizada uma busca na internet para identificar o que se tem sobre a proposta de formação oferecida aos profissionais de educação infantil em âmbito nacional. Foi utilizado o seguinte descritor “programa de formação continuada para professores de educação infantil – MEC (Ministério Educação e Cultura)”, no Google. As respostas obtidas traziam propostas de âmbito municipal ou associadas a propostas de universidades. Resultado compreensível, pois a educação infantil é acordada como responsabilidade dos municípios. Então, nova procura foi realizada com o seguinte descritor “programa de formação continuada para Educação Básica – MEC”. E verificou-se que, em 2008, por decreto, é instituído o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, em que o MEC e a CAPES, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, começou a organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a educação infantil passou a ser reconhecida como responsabilidade do Estado e Município e o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas se constituiu um direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) aponta a Educação Infantil como parte da educação básica, sendo considerada a sua primeira etapa. Escolas e instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) passaram por uma transição, ao ver imbricados, em seu cotidiano, as práticas educativas, os cuidados essenciais com as crianças, as relações socioculturais e o desenvolvimento pleno da criança como sujeito e cidadão capaz. Entretanto, a educação infantil possui realidades

específicas, tanto no atendimento de crianças de zero a três anos quanto de quatro a cinco anos.

Com a intenção de auxiliar e apontar caminhos para o desenvolvimento integral da criança, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lança, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a fim de assegurar a continuidade no processo de aprendizagem e de respeitar as características de cada criança ao pensar a prática pedagógica na educação infantil. O MEC, em 2010, lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses documentos são frutos de estudos, pesquisas e participação de profissionais que procuram atender às necessidades da educação infantil.

Os processos simbólicos, presentes na educação infantil, são elementos fundamentais no desenvolvimento da linguagem e a linguagem é essencial para o desenvolvimento da criança e para sua constituição como sujeito. Na infância, observamos que a comunicação se manifesta de diferentes maneiras, que constituem os processos simbólicos, possibilitando a interação da criança com os pares e o meio, antes mesmo da própria fala. E, nesse cenário, investigaremos como esses processos simbólicos são tratados no âmbito da formação continuada dos profissionais de educação infantil, no município de Campinas. Assim, conhecer a política de formação continuada para os profissionais da educação infantil em âmbito municipal torna-se relevante, para compreendermos como os processos simbólicos são tratados nesse processo de formação.

Esta pesquisa está organizada em seções. Iniciamos abordando a questão da formação docente e a infância, para que se compreenda a história e constituição de ambos no âmbito educacional. Em seguida, apresentamos os processos simbólicos e sua presença no contexto da educação infantil e da formação de professores. Nessa parte, a revisão bibliográfica contribuiu para traçar um panorama geral sobre o tema a ser pesquisado. Na sequência, encontram-se os caminhos adotados para a realização da pesquisa e os sujeitos envolvidos na mesma. Depois, apresentamos os dados da pesquisa, a partir da leitura dos diários oficiais e das entrevistas semiestruturadas. Encerramos com a análise e a discussão dos dados.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção apresentamos uma retrospectiva histórica sobre a formação docente, sua contextualização nos tempos atuais e os diferentes modos de conceber a formação de professores.

De acordo com Freitag (2005), é preciso considerar o momento histórico e os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade ao se analisar um fato, principalmente quando se trata de educação. Para Freitag (2005, p. 33), “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”.

O processo educacional envolve várias instituições específicas que transmitem a doutrina pedagógica, tais como: família, igreja, escola e comunidade. Essas instituições compõem o cotidiano do homem, estabelecendo uma filosofia de vida, e a educação, o processo educacional, reproduz e perpetua na sociedade esses valores e costumes que vêm sendo passados de geração em geração, como também a distribuição de classes e interesses de grupos dominantes. Isso porque possuem como princípios básicos a conservação, ordem, harmonia, equilíbrio e continuidade, principalmente na escola, estruturada pelo Estado.

Ao apresentar o histórico da educação e formação docente, no Brasil, é importante atentar para o momento histórico vivido pelo país e os interesses da sociedade na época. A realidade da educação e da formação docente hoje, em nosso país, é fruto de uma política educacional de avanços, retrocessos e estagnação ligada ao seu contexto histórico.

Abordamos ainda a educação infantil em seu processo histórico, destacando os conceitos e concepções de criança e infância que marcam a trajetória recente da educação infantil.

Compreender a formação docente no Brasil e o contexto da educação infantil ampliará a visão sobre o problema de pesquisa, contribuindo para seu desenvolvimento.

## 2.1. FORMAÇÃO DOCENTE

Realizar a pesquisa sobre formação docente nos faz voltar ao passado e conhecer a história dessa profissão, como surge o professor e em que momento surge a profissionalização do “ser professor” no país. Além de entender esse processo no recorte histórico, social e político, buscaremos compreender problemas e dificuldades encontradas na sociedade atual.

Saviani (2011), ao escrever sobre a história da educação no Brasil, apresenta, desde o descobrimento, um sistema marcado por rupturas, estagnação, retrocesso, questões políticas e interesses distintos que sempre influenciaram ou nortearam o sistema educacional brasileiro, gerando problemas educacionais que repercutem nos dias atuais.

A formação docente passou a ser mais questionada a partir dos anos de 1990, com as mudanças e o novo contexto da educação e das políticas educacionais da época, principalmente na escola pública. Nóvoa (1995) destaca a necessidade de profissionais docentes capacitados, com formação específica, especializada e de longa duração, para que sejam capazes de conduzir uma proposta de ensino que garanta educação de qualidade, prioritariamente na escola pública. As mudanças educacionais nos anos de 1980, a demanda de profissionais na escola pública, a necessidade de atender ao mercado de trabalho e a inclusão de uma grande parcela da população com histórias de vida distintas do que se vivia no cotidiano escolar trouxeram diversos problemas para o contexto educacional. São fatores que interferiram diretamente na qualidade da educação e sob alguns aspectos refletem problemas de ordem histórica no processo educacional nacional.

Uma breve retrospectiva apresentará o cenário da formação continuada, com o auxílio das pesquisas de Saviani (2011), para compreender a evolução da profissionalização e da formação docente.

### 2.1.1. Retrospectiva

De acordo com Saviani (2011), desde o descobrimento do Brasil, os jesuítas catequizavam e educavam, esboçando um sistema educacional que inicialmente se preocupava com a realidade e as condições específicas da colônia, mas logo os

planos de trabalho passaram a ser consubstanciados no *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, permanecendo no Brasil até 1759. Assim, surge a primeira educação formal no país, tendo como concepção formar e civilizar o índio, de acordo com os padrões portugueses, e a primeira proposta de formação com os colégios jesuítas, que preparavam os próprios jesuítas para a docência.

Para Freitag (2005), a Igreja era a principal, ou a única, instituição social da época, em um país administrado por portugueses e com uma economia agroexportadora voltada aos interesses de Portugal, com senhores latifundiários e os escravos. Enfim, a necessidade da igreja era converter os indígenas e domesticá-los, mantendo a relação de dominação e a ideologia dominante.

De acordo com Nóvoa (1995), a profissão de professor emergiu de algumas congregações religiosas, que se tornaram verdadeiras congregações docentes; a docência era considerada uma ocupação secundária dos religiosos. O trabalho docente se diferenciava por ser um conjunto de práticas, saberes e técnicas, que abrangia indivíduos que se dedicavam ao ensino.

De acordo com Hilsdorf (2006), com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, pelo Marquês de Pombal, o sistema de ensino passou a ser responsabilidade do Estado, assumindo e ocupando o espaço da igreja, substituindo os docentes religiosos por professores leigos e laicos. Pombal implantou as Aulas Régias, que se constituíam de Aulas Régias de Primeiras Letras e Aulas Régias Secundárias. A primeira era oferecida por padres oratorianos ou preceptores particulares. Já as Aulas Régias Secundárias eram cursos isolados de Gramática Latina, Retórica, Filosofia oferecidos nas principais cidades e vilas da colônia. Esse sistema de educação atendia a classe senhorial. Caboclos, negros e indígenas não tinham acesso a essa educação.

Conforme Saviani (2011), embora sob o controle do estado, os professores contratados seguiam as normas, valores e regras inspirados pelo modelo da igreja. Para Nóvoa (1995), com a intervenção do Estado, o professor passou a ser visto como um profissional, mas sem a preocupação efetiva com a formação desse profissional. Inicialmente a função docente era realizada de maneira precária e sem formação específica, sendo uma ocupação secundária tanto para os religiosos como

---

<sup>1</sup>Conjunto de regras que definiram como a administração de qualquer instituição de ensino da ordem deveria ser conduzida, publicado em 1599, intitulado *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus) (LUCKESI, 2011).

para os leigos e laicos. A docência era considerada um sacerdócio, uma vocação, missão ou doação. A falta de pessoal docente qualificado gerou a limitação da instrução, cabendo aos professores o suporte instrumental e técnico. Para o autor, o enquadramento do estado provocou a homogeneização, unificação e uma hierarquização dos grupos que se dedicavam a docência como ocupação principal, instituindo-os como corpo profissional.

O autor destaca que, a partir do século XVIII, começa-se a exigir uma licença ou autorização para ministrar aulas, as quais deveriam ser fornecidas pelo estado, após um exame solicitado pelo próprio interessado que preenchesse as condições necessárias. O estado procurou formar um corpo de profissionais, extinguindo as diferenças de situações educativas do Antigo Regime, a fim de submetê-los à disciplina do estado e aos interesses sociais e políticos da época.

Para Nóvoa (1995), a segunda metade do século XVIII é de extrema importância para a educação e para a profissão docente, diante da estatização do ensino e a criação da autorização ou licença para a docência, estabelecendo um processo de profissionalização e a definição de um perfil com competências técnicas para esta atividade.

Hilsdorf (2006) destaca que nessa época a formação docente permanece estagnada e improvisada, apesar do déficit docente e das mudanças político-administrativas com a vinda da família real. A partir do Império, surge a necessidade de ampliar o conhecimento e melhorar a educação da população, garantindo condições de convívio e a modernização da sociedade. Essa população se refere apenas à classe senhorial (comerciantes, elite, senhores de terras) e não à plebe (artesãos, caboclos, empregados); negros e índios nem eram considerados pela sociedade. Com a independência do Brasil e os diferentes interesses políticos da época, o sistema público de ensino foi elaborado por homens da elite em um contexto turbulento, tentando conciliar a visão de mundo moderno com os próprios interesses. Os homens de elite propuseram o ensino primário para a população, em escola pública e gratuita, um ensino instrumentalizado e técnico.

Durante quatro anos, debateram sobre a instrução pública mais adequada para a população, inspirado no projeto de Condorcet, filósofo francês, matemático e político, envolvido com as questões econômicas e educacionais. Condorcet era crítico às ideias antigas da época e acreditava na revolução. Suas obras traziam novas perspectivas para a instrução pública, escreveu o Rapport – relatório e projeto

de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentado à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública, em 1792. O documento identifica a educação e a instrução e situa a essência da instrução pública na laicidade, na condição de amor à pátria, baseada no respeito ao outro e preconizando o debate sobre conteúdos e métodos da educação do homem nacional, membro da sociedade e especialmente a formação do governante. Destaca a educação para o trabalho com conhecimentos práticos, distinta da educação voltada para a instrução.

De acordo com Castanha (2012), a primeira lei de política pública educacional no Brasil, em 1827, apresentava artigos que tratavam sobre a criação de escolas, salário de professores (mestres), currículo, concurso público, gratificações, escolas femininas, castigos e fiscalização das escolas, tendo como método de ensino o “ensino mútuo” ou “método lancasteriano”, para as províncias, cidades e vilas. Trata-se de um método desenvolvido na Inglaterra por Andrew Beel e Joseph Lancaster, cuja proposta era ter o professor formando os alunos mais inteligentes e maduros da sala, os quais seriam formadores das demais turmas. Dessa forma, um professor poderia instruir centenas de crianças, diminuindo gastos com a instrução e promovendo a instrução da massa. De acordo com Peres (2010), a implementação das “Escolas de Primeiras Letras”, utilizando o método mútuo, não alcançou êxito devido à baixa frequência dos alunos, o despreparo dos monitores e a falta de tradição do ensino público.

De acordo com Casagrande (2012), em 1834, o Ato Adicional, que desencadeou a discussão entre centralização e descentralização no campo educacional e da organização da instrução pública, adotou medidas de descentralização, delegando poderes às câmaras municipais e as províncias para legislar sobre a instrução pública. Dessa forma, o ensino elementar passa a ser responsabilidade das províncias.

Para Saviani (2011), em 1854, a Reforma de Couto Ferraz, como ficou conhecido o Decreto 1331 A, de autoria do Ministro do Império Luís Pedreira de Couto Ferraz, baseado no Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, estabeleceu práticas gerais ao ensino público e particular, a fim de submeter a iniciativa privada ao controle, fiscalização e garantir progresso à nação. Procurou resolver a instrução primária e a formação docente implantando o Método Simultâneo de Ensino, em que a escola primária forma tanto o aluno como o

professor. Couto Ferraz fecha a Escola Normal do Rio de Janeiro e desconsidera o trabalho educacional dessas escolas (fundadas para formar o professor primário), classificando-as como onerosas e ineficientes por formar um número pequeno de professores e também pelo fato de que, depois de formados, preferiam o serviço público ou o comércio, ao exercício do magistério.

Nessa proposta de formação, o aluno ao encerrar a escola primária poderia prestar concurso público e tornar-se professor adjunto, necessitando ter, no mínimo, doze anos de idade e ser classificado na seleção. Couto Ferraz, em sua reforma, apresenta, pela primeira vez, uma organização estrutural no sistema de ensino nacional, com o cargo de inspetor escolar, diretor de escola e o vínculo entre escola e órgão provincial ou Imperial, criando, assim, uma formação primária aligeirada e a formação prática de professor.

De acordo com Nóvoa (1995), durante o século XIX a imagem do professor se consolida com referências de apostolado, sacerdócio, humildade e obediência às normas políticas, carregando uma áurea mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Há uma ambiguidade no trato com o profissional: reforça-se a importância da ação docente na educação, mas, ao mesmo tempo, impede-se uma formação que proporcione a autonomia desse profissional.

Saviani (2011) ressalta que, nessa fase, o Brasil passa por transformações sociais e econômicas, buscando a modernização, sendo necessário rever o sistema escolar e a sua estruturação. Após a Reforma Couto Ferraz, a qual se tornou referência para a regulamentação da instrução pública e obrigatoriedade do ensino primário, poucas mudanças ocorreram de forma efetiva. A substituição de escolas normais não prosperou e novas escolas foram criadas. Com a mudança de chefia do gabinete, assume Liberato Barroso, comprometido com o campo educacional, que procurava conciliar a obrigatoriedade da escola com o ensino livre.

O Decreto 7.247, de Leôncio de Carvalho, em 1879, denominado Reforma Leôncio de Carvalho, exprime a vontade de renovação educacional diante de todo o contexto político-social e institui as escolas de ensino normal. Em sua proposta, defende a educação pública para as massas, o ensino de quatro anos seriados e a organização de um sistema de ensino regulado por órgãos oficiais e a inspeção escolar. A reforma trouxe questões como a criação dos jardins de infância, bibliotecas, museus, proclamou o ensino livre tanto do primário como do secundário na Corte, e no ensino superior por todo o Império, com a inspeção necessária. Além

disso, instituiu o método intuitivo como princípio pedagógico nas escolas primárias e escola normal, partindo do concreto para o abstrato, do que se conhece para o que se ignora. Para Saviani (2011), a reforma trouxe a formação pessoal e profissional, mas encontrou problemas quanto à falta de interesse político/Imperial e de infraestrutura que impediram a massificação do ensino primário no Brasil. A partir dessa reforma, surge pela primeira vez, em um texto de política pública nacional, o termo pedagogia.

Para Peres (2010), analisando a organização do sistema escolar nacional, até o século XIX nota-se o descompasso em relação a outros países. Apesar das iniciativas para consolidar esse sistema educacional, elas não foram realizadas efetivamente, dificultando o desenvolvimento da escola e da formação docente nesse período. A política no Brasil estava ligada a propostas públicas e, ao mesmo tempo, aos interesses privados dos homens públicos. Pelo fato de os espaços serem ocupados pelas mesmas pessoas, os interesses públicos esbarravam nos privados, inviabilizando a concretização das propostas.

Freitag (2005) destaca a concepção de Bordieu e Passeron, que partem de uma análise crítica da sociedade capitalista, ressaltando que o sistema educacional tem a função de reproduzir as relações materiais e sociais de produção e as relações de classe, sendo a escola um aparelho ideológico do Estado. Uma estrutura que reproduz a ideologia dominante e, nesse caso, com o objetivo de atender aos objetivos da época. De acordo com Gramsci (apud FREITAG, 2005, p. 68),

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica: no caso da hegemonia burguesa, trata-se essencialmente do processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza historicamente, transformando-se em senso comum. É uma pedagogia política, que vira transmissão de um saber, com intenções práticas.

Para Freitag (2005), a escola garante ao indivíduo uma qualificação necessária para a manutenção do mercado de trabalho, mas sem interferir na estrutura de classe vigente. De forma ideológica, justifica, legitima e disfarça as diferenças e o conflito de classes, mas garante a reprodução da ideologia de quem está no poder.

De acordo com Saviani (2011), o século XX tem início com o lançamento do documento “Manifesto dos Pioneiros”<sup>2</sup>, que propunha a reconstrução educacional. Elaborado por intelectuais e educadores, baseava-se nos princípios da Escola Nova, fundada pelo norte-americano John Dewey e Maria Montessori (ele nos Estados Unidos e ela na Europa), que defendiam o conhecimento pela experiência, associados à vida prática. No Brasil, os intelectuais escolanovistas ocupavam cargos políticos e participavam da política do Estado, facilitando a implementação da Escola Nova no país. Sua implementação significou a “curvatura da vara” no sistema educacional que se baseava no ensino tradicional, tendo o professor como o centro do saber, e viu-se diante de uma nova proposta que apontava o aluno como o centro desse saber, considerando as experiências práticas vivenciadas.

De acordo com Saviani (2011), o “Manifesto”, além de renovador, foi também idealizador da vocação da educação, trazendo alguns elementos para a qualificação docente, os quais só foram efetivados décadas depois.

Em 1932, surge o primeiro Instituto de Educação, criado por Anísio Teixeira, transformando a escola normal em escola de professores. Uma escola cujo currículo incluía disciplinas de Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino com Princípios e Técnicas, Cálculo, Leitura e Linguagem, Estudos Sociais e Ciências Naturais, tendo a prática de ensino pautada pela observação, experimentação e participação. Os institutos contemplavam o jardim de infância, escola primária e secundária, a fim de garantir um suporte formativo ao professor, com espaços para observação, demonstração e prática de ensino.

Freitag (2005) destaca que nessa época as instituições políticas começaram a se fortalecer, pois vários fatores econômicos levaram ao crescimento industrial do país e também de outros grupos econômicos. Fato que acarretou uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política quanto na sociedade civil, e, conseqüentemente, a perda da hegemonia. A necessidade de controle fez com que a sociedade política invadisse áreas da sociedade civil. O ensino profissionalizante foi introduzido com a intenção de atender às classes desprivilegiadas, com o apoio de indústrias e sindicatos, para garantir

---

<sup>2</sup> “Manifesto dos Pioneiros”, documento elaborado por Fernando Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, líderes do movimento da “renovação educacional”; uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional. Destaque para a educação para todos, acima dos interesses de classe (SAVIANI, 2011).

mão de obra qualificada e por fim, mantendo a dualidade do sistema de ensino que reproduz e produz a força de trabalho e mantém a reprodução de uma sociedade de classes.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que a UNESCO – United, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), criada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados Membros a buscar soluções diante dos problemas que desafiam a sociedade e promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência, assumiu o compromisso e o desafio da profissionalização docente, principalmente da educação básica. Isso por reconhecer o professor como elemento fundamental para assegurar uma educação de qualidade, considerando as dimensões presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na busca da cultura da paz.

Com a Lei de Diretrizes e Bases do ensino nacional nº 4024/61 (BRASIL, 1961), o Estado passa efetivamente a organizar e estruturar a educação brasileira. Entretanto, a lei abandonou algumas conquistas anteriores, como a obrigatoriedade escolar do ensino primário, isto é, apesar de presente na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), outros itens da lei justificavam o não cumprimento da obrigatoriedade. De acordo com Freitag (2005), foi uma época de mudanças econômicas, e o país tornava-se populista-desenvolvimentista, representando uma aliança entre o empresariado local e setores populares, sendo que os interesses empresariais buscavam ampliar o processo de industrialização capitalista e os interesses populares visavam à participação econômica e política.

Entretanto, esse pacto populista começa a se fragmentar, pois a pressão distributiva da massa tornava-se cada vez mais latente por causa da lucratividade das empresas. As classes médias, profissionais liberais e forças armadas sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado populista, que não mais representa seus interesses e que parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização. Um período marcado pela coexistência contraditória e conflitante de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista.

Para Freitag (2005), a política educacional reflete a ambivalência dos grupos no poder, pontuada principalmente na luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública. A sociedade política sem uma configuração clara e a economia em transição refletiam em uma educação sem

definições. Como Golpe Militar, em 1964, a educação deixa de lado aspectos sociais e de formação social, para focar em questões de aprendizagem, métodos e técnicas, com a intenção de manter a ordem e o controle, principalmente em relação aos estudantes e operários.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a partir de meados do século XX tem início o processo de expansão da escolarização básica no país. Na década de 1960 e 1970, a grande questão entre os estudiosos críticos da área era o analfabetismo e a grande massa popular que não apresentava condições de participar efetivamente de uma vida cidadã e não atendia as exigências do mercado de trabalho. As mudanças sociopolíticas advindas da Revolução Industrial e do capitalismo exigiram alterações na proposta de ensino. Tornou-se necessário investir no ensino fundamental público e, como consequência, a demanda de professores também aumentou.

O sistema educacional, de acordo com Freitag (2005), apresentava uma alta seletividade, poucas crianças matriculadas e alto índice de evasão escolar. As dificuldades encontradas eram as mais variadas possíveis, desde dificuldades com os conteúdos, problemas com materiais, problemas sociais, alimentares, financeiros, etc. É possível observar que a escola, direta ou indiretamente, privilegiava a classe média alta. Em finais dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, houve um crescimento real da rede pública de ensino. A partir daí, a formação docente ganhou destaque nos questionamentos relacionados à qualidade de ensino.

A UNESCO e a OIT – Organização Internacional do Trabalho produziram um documento de referência sobre a docência, durante uma Conferência Intergovernamental, em 1966, promovida pela UNESCO, em Paris. O documento conhecido como “Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente” é considerado um dos mais completos sobre a profissão docente. Ele trata de questões como: formação inicial e continuada, condições de trabalho, ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio. A partir de então, a profissionalização dos professores passou a ser assunto de destaque e tematizada nas políticas oficiais de educação, marcadas por diferentes abordagens teóricas, mas elaboradas principalmente por reformadores políticos, sem a influência direta de críticos e estudiosos da educação.

Freitag (2005) ressalta que a educação no Brasil preparou sua clientela para as hierarquias profissionais dentro da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reproduz e reforça a estrutura de classes, perpetuando as relações de trabalho (separando o trabalho manual do trabalho intelectual), por meio da ideologia dominante, presente num modelo democrático de sociedade fundamentado na teoria funcional-estruturalista.

De acordo com Scalcon (2008), em 1993, o Comitê Intergovernamental do PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe), responsável pelas políticas de formação, define a profissionalização como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, embasado em conhecimentos e procedimentos especializados que expressam a maneira de ensinar, de aprender e como organizar tais ações. Esse movimento em relação à formação docente e a profissionalização vêm se destacando nos estudos atuais, bem como nas propostas públicas de educação.

Para a autora, o conceito principal de profissionalização, utilizado nas reformas dos sistemas de formação de professores no Brasil, apresenta uma orientação pedagógica epistemológica, marcada por teorizações ideológicas e políticas de reformadores políticos. A profissionalização é vista como uma política de qualificação do professor e de controle da classe do magistério por parte do Estado e a formação de professores vem ganhando uma linguagem mercadológica e pragmática. As teorizações ideológicas e políticas realçam duas concepções presentes: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. A epistemologia da prática é pautada pela prática, centrada nos problemas do cotidiano escolar e análise deles, a fim de buscar transformação e qualidade na prática pedagógica; evidenciando uma pedagogia das competências e habilidades específicas para resolver as dificuldades do contexto escolar, dentro de uma visão pragmática. A epistemologia da práxis busca a transformação das condições sociais de existência humana, por meio de uma formação reflexiva, associando teoria e prática e apropriando-se do conhecimento que extrapola a sala de aula, pautada na pedagogia autônoma.

Compreender essas questões é importante para analisar a formação docente e sua profissionalização na atualidade.

### **2.1.2. Formação e profissionalização docente na atualidade**

A formação de professores passou a ser pensada efetivamente a partir dos anos 1990, diante das várias transformações na educação e nas políticas públicas educacionais. A escola é uma instituição importante e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, um espaço de construção de conhecimento. No entanto vem reproduzindo um modelo ultrapassado de educação diante das mudanças sociais, agregado à falta de interesse dos alunos. Na busca de novos caminhos e novas tendências educacionais, reconhece-se a necessidade de formação dos profissionais em serviço. Para Gatti e Barreto (2009), a necessidade de novos docentes trouxe várias adaptações: aumento de escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formação de origens diversas, autorizações especiais para o exercício do magistério a pessoas não licenciadas, admissão de professores leigos etc. Esse crescimento rápido e recente das redes públicas e privadas no Brasil ainda impacta a formação docente no país.

Scalcon (2008) ressalta que a profissionalização do professor é discutida à medida que se analisa a questão dos conhecimentos dos professores, perpassando pela formação docente. A partir de 1990, essa questão vem sendo acompanhada por várias representações da sociedade (banqueiros, empresários, administradores, etc.), atentos e preocupados com os diferentes ideários político-pedagógicos que podem refletir na formação social estruturada na relação trabalho-capital.

De acordo com a autora, no Brasil foram elaborados vários documentos que tratam da profissionalização docente, como o Referencial Curricular para a Formação de Professores, Diretrizes para a Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes para a Educação Profissionalizante em Nível Técnico, Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Todos esses documentos criam as bases para o projeto de profissionalização no Brasil, trazendo propostas que vão ao encontro dos interesses sócio-político-econômicos, objetivando o discurso de uma educação de qualidade e maior desenvolvimento, contribuindo para a redução da pobreza e condições de vida digna para um desenvolvimento sustentável, favorecendo a participação no mercado globalizado.

Scalcon (2008) aponta que as reformas educacionais atuais seguem duas tendências distintas, principalmente no que se refere à formação profissional. Os modelos de profissionalização apresentam uma formação com dimensões diferenciadas quanto aos conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos aos alunos. Uma corrente defende o professor prático-reflexivo pautado na análise da prática para garantir a qualidade e eficiência do ensino, com mudanças significativas em sala de aula e o desenvolvimento das competências, com uma visão pragmática da educação. Esse modelo pragmático de formação situa o conhecimento no campo da prática, voltado para a percepção imediata da melhor forma de utilizá-lo no dia a dia.

A proposta centrada na prática destaca conhecimentos, habilidades e saberes que os professores devem ter para o exercício da profissão, pressupõe neutralidade perante questões referentes à compreensão do mundo; é uma formação restrita aos interesses do mercado de trabalho. O professor reflete sobre sua prática, suas competências, habilidades e atitudes, seus saberes profissionais, fato que, conseqüentemente, reflete em sua ação. Uma ação pautada no saber, o saber fazer, embasado por saberes transitórios e pragmáticos, denominado pela autora de epistemologia da prática.

A outra corrente busca o professor reflexivo por meio da prática consciente, visando à transformação das condições sociais e a emancipação humana através do conhecimento e da apropriação dele, considerando os conteúdos, experiências e vivências, sendo reflexivo de maneira a extrapolar os limites da sala de aula. Isto é, uma formação que busca a unidade entre teoria e prática. A teoria é um instrumento do pensamento e o pensamento um elemento de mediação entre homem e a possibilidade do conhecimento e de transformação prática da realidade. Para a autora, trata-se da epistemologia da práxis. Assim, teoria e prática são elementos imbricados na construção do conhecimento e da formação, proporcionando uma atitude crítica de permanente revisão.

Na visão pragmática das reformas educacionais, a educação resolverá as mazelas da sociedade com professores qualificados, hábeis e competentes, formando o aluno criativo, flexível, tolerante, empreendedor e capaz de sobreviver nas adversidades do mercado de trabalho. Como mencionado acima, nessa perspectiva da profissionalização e formação do professor o conhecimento deve estar voltado para a prática, a fim de legitimar a eficácia de sua ação e proporcionar

um repertório de conhecimentos para o ensino, desqualificando, assim, o conhecimento científico e desvalorizando o profissional.

Na contramão dessa perspectiva, encontram-se as propostas de profissionalização da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), que, mesmo renovando-se em 1990, deixando de ser CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), mantém os princípios de profissionalização e valorização do magistério que articulam o conhecimento pedagógico à totalidade do conhecimento produzido socialmente, permitindo perceber as relações entre as ações pedagógicas e as relações sócio-político-econômicas e culturais capazes de transformar a própria realidade.

Nesse caso, a profissionalização significa a valorização profissional, condições adequadas de trabalho, políticas públicas unificadas que garantam organização da carreira, particularidades e especificidades do trabalho pedagógico. A formação não pode esquecer o caráter teórico-prático nos processos de produção e de reprodução do conhecimento. O trabalho educativo e sua apropriação ganha outra contextualização quando se reconhece o valor teórico da prática junto ao valor prático da teoria, percebendo seu papel como agente capaz de possibilitar transformação social. Segundo Scalcon (2008, p. 505),

O domínio dos conhecimentos por parte do professor, operado pela apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos, possibilita transformar a situação na qual vivem professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana.

De acordo com Charlot (2005), pensar a formação do professor é refletir sobre: o saber como discurso constituído e sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Enfim, formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses níveis, articulando-os. O autor ressalta que, quando se pensa em formação, não se deve pensar apenas em resultado, mas também na identidade profissional que pode vir a ser o centro da pessoa/profissional e estruturar sua relação com o mundo e a maneira como perceberá sua relação com as coisas, as pessoas e os acontecimentos.

Para Gatti e Barreto (2009), o cenário da profissão docente é um ponto sensível na sociedade contemporânea, pois, além da importância econômica, o professor ocupa papel central nos aspectos político e cultural. Observa-se que o ensino escolar há mais de dois séculos compõe a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. A autora destaca que, diante do número e da função que desempenham, o professorado forma um dos grupos ocupacionais mais importantes e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

A questão da formação docente e da profissionalização está ligada à história da educação e pautada por políticas públicas responsáveis pela legalização e viabilidade delas. A formação e a valorização profissional são assuntos freqüentes nas pautas de discussões sobre a educação, principalmente por estarem associadas pelas políticas públicas à qualidade do ensino. A seguir abordaremos a questão das políticas públicas de formação e a forma como têm se estruturado.

### **2.1.3. Políticas públicas de formação**

Freitas (2007) destaca, atualmente, a necessidade de uma política global de formação e a valorização dos profissionais, articulando a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira seguindo a concepção sócio-histórica do educador, pensando as perspectivas de futuro para qualidade de ensino (posturas normativas, condições de formação e socioculturais dos licenciados em diversas áreas). As condições de desigualdade presentes na sociedade, a má qualidade da formação e as péssimas condições de trabalho para o educador impactam no interesse, na permanência e na formação dos profissionais, bem como o contexto sociopolítico e econômico está diretamente associado à questão dos entraves da profissionalização e formação docente.

Freitas (2007) destaca a falta de políticas de enfrentamento e superação para as dificuldades encontradas, principalmente em relação às condições de trabalho, salários e carreira. Ressalta que o trabalho pedagógico na escola pública requer alto investimento público em política de profissionalização e formação continuada, bem como uma infraestrutura que dê condições e apoio para que se produza conhecimento e formação científica capaz de atender às demandas contemporâneas científicas, tecnológicas, culturais e do trabalho.

Para a autora, a formação docente, tanto na licenciatura quanto em cursos de formação continuada, não compõe o quadro de prioridades dos investimentos e recursos orçamentários. O investimento nas políticas de formação do Estado é oferecido de forma fragmentada, propiciando uma profissionalização desigual e diferenciada entre as instituições de ensino e instituições de pesquisa, gerando a desigualdade educacional.

As políticas oferecidas pelo Estado maquiagem a desigualdade, propondo a equidade, buscando a igualdade de oportunidades em contraposição à igualdade de condições. Freitas (2007) ressalta que a falta de professores é uma questão estrutural, pautada pela falta de compromisso do estado com a manutenção de uma escola pública e a formação de professores de qualidade. As políticas vigentes que procuram resolver a questão através da flexibilização de cursos e aligeiramento da formação contribuem para a permanência dos problemas de educação e formação docente. Os programas do MEC, em sua maioria, oferecem cursos à distância que atendem à demanda de formação a custos reduzidos e propostas que procuram resultados rápidos, mas que, na verdade, impedem que se discutam possibilidades reais de melhoria da escola pública, do ensino e da formação de professores de qualidade. A educação infantil e sua diversidade de possibilidades de trabalho fazem com que professores recém-formados busquem cada vez mais aprofundar seus conhecimentos nos aspectos da infância e seu desenvolvimento.

No campo da formação de professores, existem diferentes concepções de formação, portanto esta não deve ser considerada campo homogêneo, no que se referem aos objetivos, conteúdos e métodos formativos.

De acordo com Chantraine-Demilly (1995), a formação se apresenta de duas maneiras: a formal e a informal. A formação formal acontece de acordo com procedimentos de aprendizagem constituídos socialmente, sendo organizada e estruturada coletivamente. Já a formação informal se dá por meio dos saberes científicos interiorizados e dos saberes advindos das experiências e vivências do indivíduo. Para a autora, a transmissão sistematizada de saberes pode acontecer de quatro maneiras:

- a) forma universitária, com projetos de caráter formal, extensivos, vinculados a uma instituição formadora, com titulação específica;

- b) forma escolar, cursos com bases estruturadas e definidas pelos organizadores, com temas e normas de funcionamento definidos e relacionados com problemas reais ou incorporação de inovações;
- c) forma contratual, negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa; e
- d) forma interativo-reflexiva, as iniciativas de formação que se fazem a partir da ajuda mútua entre professores em situação de trabalho mediados pelos formadores.

Nóvoa (1992) reorganiza os quatro modelos defendidos por Chantraine-Demilly em dois grupos: modelo estrutural e modelo construtivo. O modelo estrutural engloba a perspectiva universitária e escolar, sendo a formação organizada previamente e focada na transmissão de conhecimento e informação de caráter instrutivo. Os projetos de formação são elaborados por órgão de potencial e de legitimidade, fora do contexto profissional dos professores em processo de formação, com controle de frequência e desempenho. O modelo construtivo engloba a forma contratual e a forma interativo-reflexiva, fundamentado na reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações de desempenho dos envolvidos, mas com caráter informal. Destaca a relação de colaboração entre formadores e formando, na busca dos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação, sendo todos corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos por meio de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões.

De acordo com Gatti (2003), a formação continuada de professores é uma questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, tais como: Especialidade – reavaliação do saber e atualização de conhecimento dos professores; Didática e Pedagógica – envolve o desempenho de funções docentes e a prática social contextualizada; Pessoal e Social – perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento, necessidade de entender o mundo e a inserção profissional; Expressivo-Comunicativo – valorização dos professores e de suas potencialidades; Histórico-Cultural – conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, a história da educação e a relação com as necessidades da educação no contexto atual. Para a autora, um projeto de formação

não pode ignorar as dimensões envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo.

Para Kramer (1989), as propostas de formação continuada no Brasil estão fundamentadas na formação técnica, em forma de treinamento com efeito multiplicador ou situações pontuais de vivências socializadas.

Chimentão (2009) aponta que a formação continuada tem sido tratada como um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes/competências necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, para que a formação continuada contribua efetivamente para mudanças na escola e na prática pedagógica, ela precisa de pré-requisitos básicos como: estudo, pesquisa, reflexão, constante contato com novas concepções e novas experiências. Esses pré-requisitos são essenciais para a transformação do professor. Para que o profissional da educação consiga acompanhar as mudanças sociais e a sociedade atual, ele precisa valorizar a investigação como estratégia de ensino, desenvolver reflexão crítica da prática e estabelecer a relação teoria e prática.

A educação infantil é uma área que passou a ser estudada a partir de 1960 e, desde então, os estudos vêm ganhando destaque e impactando a educação com suas diferentes abordagens e conceitos. Até o início dos anos de 1960, infância e educação eram temas considerados distintos e pouco explorados em pesquisas. Ao pensar a educação infantil, as questões da infância e criança aparecem imbricadas ao tema e por esse motivo será feito um breve histórico sobre a infância.

## 2.2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Entender como se constitui a infância ajuda a compreender o panorama da educação infantil. As questões da infância passaram a ser estudadas a partir da publicação de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, em 1960, e do texto de Lloyd De Mause, “A evolução da infância”, em 1974. Os autores destacavam em suas obras o conceito de infância como algo construído historicamente, a partir da modernidade.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), os estudos sobre o tema começaram a surgir após essas publicações e pesquisadores como Jacques Gélis, Daniele Alexandre-Bedón e Pierre Riché passaram a questionar e fazer alguns

apontamentos como contraponto à ideia de Ariès, indicando em seus estudos um olhar diferenciado para as crianças já na Idade Média, como também analisando outros grupos da sociedade. Mesmo assim, a obra de Ariès é considerada uma referência, marcando os estudos sobre a infância.

A infância demorou a ser percebida pelas Ciências Sociais e Humanas; poucos historiadores manifestavam interesse pelo tema. As pesquisas nessa área ganharam destaque nos últimos tempos quando passaram a abordar questões conceituais e sociais, principalmente com problemáticas associadas à história social.

Kuhlmann Jr. (2007) destaca que a educação infantil vai além da caracterização das crianças que frequentam a escola infantil ou a creche, mas envolve aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, de extrema importância para a compreensão desse processo de educação. Tais aspectos interferem na maneira como a criança é vista dentro de um contexto histórico e tal fator marca a concepção de criança nesse determinado momento histórico. Para o autor, a história social da infância contribui de forma efetiva para a construção da história da educação infantil.

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), a história das instituições de educação infantil (creche, escola maternal e jardim de infância) é escrita por meio da interação de tempos, influências e temas, considerando o período de elaboração da proposta assistencialista e sua integração a outros tempos da história dos homens.

A educação da criança durante séculos foi de responsabilidade exclusiva da família, à qual cabia a transmissão de regras, costumes e valores da sociedade, por meio do convívio com os adultos e crianças de seu grupo. O capitalismo trouxe mudanças no modo de vida das pessoas, com a abertura do mercado de trabalho, com a Revolução Industrial. O uso de maquinário abriu espaço para que todos pudessem trabalhar, sem a necessidade do uso da força, diversificando o tipo de assalariado. Essa transformação causou grandes mudanças nas estruturas sociais e, principalmente, nos costumes familiares.

De acordo com Rizzo (2003), a necessidade das famílias fez surgir a “mãe mercenária” ou a “criadeira”, que nada mais era do que a mulher que recebia para cuidar das crianças de mães trabalhadoras. Entretanto, as crianças ficavam expostas a maus tratos, péssimas condições de higiene e alimentação. As primeiras instituições infantis tiveram caráter assistencialista, por estarem diretamente ligadas

à questão de auxílio às famílias, quanto ao cuidado da criança na ausência da mãe nos seguintes aspectos: guarda, cuidados básicos, higiene e alimentação.

De acordo com Souza (1979), a pré-escola surgiu diante da necessidade da sociedade industrializada e com caráter assistencialista. Isto porque, inicialmente, a Revolução Industrial, que abriu o mercado para o trabalho feminino, explorava a mão de obra de adultos e crianças, em condições subumanas. Após investigações governamentais na França e Inglaterra, na primeira metade do século XIX, foram elaborados dois relatórios de Villermé e Ashley, que explicitaram para o mundo as péssimas condições que eram impostas às crianças. A partir daí, algumas ações foram adotadas para que essas crianças pudessem ser assistidas enquanto seus pais trabalhavam.

Ainda segundo Souza (1979), na Inglaterra, Robert Owen foi o primeiro a criar iniciativas que propiciassem o atendimento dessas crianças em instituições apropriadas, instalando um modelo de micro sociedade planejada a partir de sua visão utópica socialista. Embora a proposta de Owen não tenha alcançado êxito, James Buchanam deu continuidade a ela com a ajuda das damas da sociedade inglesa, fundando vários estabelecimentos de educação infantil. Os estabelecimentos atendiam crianças órfãs e desamparadas, mas, principalmente, os filhos de pais trabalhadores. Eram escolas voltadas para a educação infantil, com a finalidade assistencialista.

Já na França foram criadas instituições organizadas por senhoras da sociedade, que, apesar do caráter filantrópico, tinham o cuidado com a educação formal da criança. Em 1837, passaram a ser reconhecidas como escolas, com programações organizadas que se preocupavam com a alimentação, jogos, atividades ocupacionais e iniciação à leitura, escrita e cálculo. Em 1848, passaram a ser chamadas de escolas maternas, com destaque para os aspectos educativos. Foram criados cursos de formação específicos para os profissionais das escolas maternas e as escolas fortaleceram-se no sistema de ensino francês, ganhando igualdade de recursos.

Em 1837, Fröebel, na Alemanha, inspirou os jardins de infância ao criar o Kindergarten, com a preocupação de educar a criança para a vida que a rodeia. A pré-escola nasce na Alemanha, já com o caráter educacional e não sob o aspecto filantrópico. O Kindergarten buscava auxiliar a criança a expressar-se e desenvolver-se, partindo de atividades planejadas de acordo com aspectos pedagógicos,

independente da classe socioeconômica. As ideias de Fröebel trouxeram contribuições importantes para o reconhecimento da educação pré-escolar no mundo.

Khulmann Jr. (2007) aponta que, a partir da metade do século XIX, as instituições pré-escolares foram propagadas pelo mundo, como parte de um conjunto de ações englobadas em uma nova concepção assistencial, denominada assistência científica, como um novo lema do progresso e da indústria. As instituições que antes eram espaços de abrigo para crianças carentes e filhas, em sua maioria, de domésticas, passaram a atender mães trabalhadoras. As mudanças sociais e a entrada da mulher no mercado de trabalho trouxeram mudanças no atendimento das instituições. No Brasil, foi instalado o primeiro jardim de infância, seguindo o modelo de Fröebel, em São Paulo, como auxílio da Prof<sup>a</sup> Rosinha Nogueira Soares e incentivo do diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes.

Alguns textos que datam da década de 1940 apontam para a visão da creche, como uma instituição voltada para as famílias desestruturadas e de uma sociedade problemática, mas que, ao mesmo tempo, é um espaço que pode sanar essas dificuldades e evitar problemas maiores, ligados ao abandono. A creche é retratada como instituição que ganhou espaço após a abertura do mercado de trabalho feminino, considerando o momento histórico, social, político e econômico, em que é possível observar a influência da religião perante os valores sociais da época, como também o caráter assistencialista na organização das creches.

O Departamento Nacional da Criança, do Ministério de Educação e Saúde publicou, em 1952, um documento chamado Inquérito sobre as instituições de proteção a maternidade e infância, reafirmando a necessidade das creches como um elemento de puericultura insubstituível, com o objetivo de cuidar da criança dando auxílio às famílias que não podem garantir a assistência adequada. O documento apresenta o panorama das creches, sua organização, questões políticas, econômicas, sociais e aponta para as questões educacionais. De acordo com esse documento, a creche precisa oferecer atividades educativas à criança. Isso porque não existia uma idade limite para frequentar a creche, sendo que muitas permitiam a frequência da criança por toda a idade pré-escolar.

Fröebel, ao instituir os jardins de infância, trouxe o olhar do pedagogo para a criança de quatro anos; e estudos sobre o comportamento humano passaram a tratar sobre a conduta infantil, com interesse sobre os primeiros anos da vida. Esses

fatos contribuíram para a preocupação com a base educativa das creches, a exploração de novas possibilidades em seu ambiente que levassem a novos conhecimentos nessa fase de formação da personalidade da criança. A partir de então, iniciam-se os estudos sobre a idade-limite nos atendimentos da creche; a ideia é manter o atendimento até dois anos e depois a criança passaria para a escola maternal ou jardim de infância, com a finalidade mais ampla de atendimento e natureza mais educativa.

Kramer (2006) destaca que, no Brasil, as modalidades de educação infantil, creche e pré-escola são organizadas de acordo com as seguintes considerações: a idade da criança, o tipo de atendimento (integral ou parcial) e a instância administrativa a qual está vinculada. Com a possibilidade de ser com base governamental, instituição privada ou benemerente, tanto as creches, de zero a três anos, como as pré-escolas, de quatro a seis anos, apresentavam caráter assistencialista. As políticas públicas da época, incluindo o Brasil, nos anos de 1970, destinadas à educação de zero a seis anos, absorveram o caráter compensatório, com o objetivo de suprir déficits emocionais e culturais.

De acordo com a autora, agências internacionais e programas desenvolvidos pelos Estados Unidos e pela Europa acreditavam na educação infantil como uma etapa de preparação para o ensino fundamental e uma possibilidade para resolver os problemas como o fracasso escolar. A proposta do MEC de 1975, baseada nas tendências externas, passou a ser o modelo nacional de atenção à criança pré-escolar, até a Nova República, mas sem exercer grande influência no sistema educacional. Entretanto, a proposta não apresentou grandes resultados, causando questionamentos e procura por alternativas, fato que beneficiou a implementação de novas políticas nos anos de 1980. As novas propostas políticas foram influenciadas pelos seguintes aspectos: questões teóricas de diversas áreas do saber, processos democráticos causados por mudanças no contexto político e eleições para estados e municípios. A década de 1980 foi marcada por estudos, questionamentos e a necessidade de repensar a prática educativa devido ao alto índice de evasão escolar, o respeito às diferenças e o combate à desigualdade.

Para Kramer (2006), somente a partir da década de 1980, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs com características próprias, inseridas na cultura e parte do grupo social. Assistência, saúde e educação constituíram-se direito social de todas as crianças. Nessa época, as políticas públicas federais,

responsáveis pelo financiamento dos programas de pré-escola e creches, passaram por uma fase de instabilidade e desencontros.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe grande benefício para a educação infantil, ao torná-la direito da criança, dever do Estado e opção da família. Em 1994, movimentos sociais e instâncias públicas, na busca por uma educação infantil de qualidade, conseguiram uma política nacional de educação infantil com diretrizes para a formação docente. A perspectiva era buscar a qualidade do ensino por meio da melhoria da qualidade no trabalho pedagógico, da profissionalização docente, avançando em questões de carreira, salário e escolaridade.

De acordo com Kramer (2006), a Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram hoje o direito da criança a creches e pré-escolas, resultado de uma força coletiva, composta por intelectuais, militantes e movimentos sociais. E, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil passa a compor a educação básica, sendo considerada a sua primeira etapa.

Kramer (2006) destaca que a educação infantil deve garantir a dimensão educativa, social e cultural, fundamentais para o desenvolvimento das crianças e direito à cidadania. A luta por uma educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, ainda não repercute a realidade brasileira. A educação infantil, as produções teóricas e as próprias instituições são marcadas pela cultura do adulto. É preciso valorizar e promover a especificidade da infância com sua capacidade de imaginar, criar e fantasiar.

Ostetto (2000) ressalta que a educação infantil precisava incorporar e trazer para o cotidiano o mundo mágico e fantasioso da criança, as práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da mesma, considerando suas especificidades, explorando os tempos e espaços pedagógicos do cotidiano escolar e o próprio tempo da criança.

Kramer (2006) destaca o olhar crítico para a criança, capaz de subverter a ordem e o sentido da história, buscando a necessidade de conhecê-la e também de conhecer seus saberes. Nessa concepção atual de infância, a história e a linguagem são dimensões importantes, pois a criança é considerada cidadã que produz

conhecimento e que atua em seu meio, fato que interfere diretamente no trabalho pedagógico realizado na educação infantil, na construção dos processos simbólicos e de seu papel no desenvolvimento humano e social. É preciso tornar a educação infantil um espaço rico em vivências artísticas, científicas e culturais para que a criança (em seu processo de construção e desconstrução, criação, dramatização e brincadeiras) estabeleça suas relações com o mundo que a cerca, buscando compreendê-lo, dando vazão à sua imaginação e capacidade de ser. Tornar a educação infantil um espaço de várias possibilidades favorece o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento integral.

Concebendo a criança como um ser histórico-social, isto é, pertencente a um grupo social e a um contexto histórico, assume-se que nas interações com o outro ela apropria-se de costumes, da linguagem e modos de representação das experiências que vivencia, de comportamentos, modos de pensar e sentir, que contribuem para sua formação como indivíduo. Compreender a criança como um ser que pertence e se insere em seu meio possibilita uma educação infantil que reconhece os saberes, proporcionando uma aprendizagem significativa, rica em possibilidades de resolução de problemas e construção do conhecimento. Nesse sentido, apresentamos o desenvolvimento dos processos simbólicos na infância, baseado nos estudos de Vigotski<sup>3</sup>, a fim de compreender sua importância para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

---

<sup>3</sup>Neste trabalho, será adotada essa grafia como forma de padronização da escrita, porém em cada referência o nome do autor é escrito conforme apresentado em cada obra.

### 3. PROCESSOS SIMBÓLICOS E INFÂNCIA

Desde o nascimento, a criança estabelece formas de comunicação fundamentais para seu desenvolvimento, por meio de reações instintivas e reflexas com o mundo que a cerca. Ela explora tudo ao seu redor, vivendo em uma realidade que se transforma a cada dia, seu desenvolvimento e adaptação são marcados pela avidéz da comunicação com o outro. O adulto atribui significados para as ações e reações da criança e essa interação aponta a comunicação como uma necessidade do dia a dia. De acordo com Dolto (2001), a criança é um ser de linguagem e comunicação desde seu nascimento, sensível ao outro, com desejos e necessidades. Oliveira (2002), por sua vez, destaca que o desenvolvimento humano se dá por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre o indivíduo, o meio e o outro.

Para Vigotski (1991), a constituição do homem está relacionada ao seu processo histórico-cultural que acontece nas interações entre os sujeitos. O autor concebe o homem como um ser inserido em sua cultura e que está constantemente internalizando formas concretas de sua atividade interativa com as pessoas. Para ele, a criança, ao mesmo tempo em que modifica seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, é também modificada por ele, adotando formas culturais de ação que transformam sua maneira de agir, pensar e sentir.

A linguagem é característica essencial do homem e por meio dela nos constituímos como sujeito. É um processo associado à cultura, ou seja, associado a um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico, que, por sua vez, se associa à história social desse grupo e da sociedade como um todo. A linguagem possibilita que as sociedades perpetuem suas histórias, que o conhecimento seja compartilhado por gerações, sendo considerada a capacidade de se comunicar, de simbolizar o que pensa e expressar esse pensamento.

Para Vigotski (2005), a fala, uma forma de linguagem, é a responsável pela mediação dos processos simbólicos e compõe o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estruturadas em sistemas funcionais e dinâmicos, caracterizadas pelo exercício da percepção, atenção e memória. Essas funções são plásticas e adaptativas no desenvolvimento da criança e associadas às suas experiências sociais. De acordo com o autor, a fala é característica fundamental do

ser humano e, por meio da palavra, ele pensa e organiza o mundo ao seu redor, tendo como base a generalização e abstração. Vigotski (1993a) destaca a fala como um simbolismo que antecede a escrita, esta última é considerada, pelo autor, o sistema simbólico mais complexo a ser internalizado pela criança. A criança inicialmente utiliza a palavra do outro para depois, ao se apropriar dela, fazer uso próprio da palavra para orientar seus pensamentos. Assim, a partir da palavra a criança vai formando conceitos. O conceito tem origem social e possibilita a compreensão mútua, apesar das diferentes formas de significação dos sujeitos. A criança ao nascer se insere em um processo de comunicação, a fim de desenvolver procedimentos que lhe permitam questionar e apropriar-se deste mundo; os atos motores que apresenta são instrumentos que possibilitam a realização de atividades simbólicas, a partir da apropriação das experiências interpessoais.

A aprendizagem de uma palavra pela criança significa um longo processo de desenvolvimento. Góes e Cruz (2006) destacam que, apesar de o significado da palavra ser sempre uma ação generalizada, ele se modifica a medida que a palavra é usada em novas situações. Dessa forma, os processos intelectuais de generalização e abstração evoluem. Para Vigotski (2005), a criança faz uso da palavra de forma semelhante ao adulto, mas suas operações intelectuais diferem, pois a elaboração conceitual da criança se dá por meio de pensamentos complexos (baseados na generalização) e conceitos potenciais (origem da abstração), proporcionando à criança buscar conceitos verdadeiros. O caminho da busca é marcado pela interação. O autor destaca que a mediação presente na relação com o outro contribui para o desenvolvimento dos processos simbólicos, pois os mesmos se associam às maneiras diferentes de se relacionar com o outro e com as coisas ao redor.

A internalização<sup>4</sup> de processos simbólicos pressupõe a mediação do outro e promove um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, em função de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os processos simbólicos estão associados ao processo de internalização, que envolve a apropriação de certo repertório cultural, a partir das interações com as pessoas.

---

<sup>4</sup>Processos de internalização – “a reconstrução interna de uma operação externa [...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos [...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto a psicologia humana”. (VIGOTSKI, 1991, p. 63-65).

De acordo com Vigotski (1993b), o início do desenvolvimento da fala se dá na infância. Entretanto ao nascer, a criança apresenta funções elementares que se repetem em diversas situações e, por meio das respostas dadas pelo adulto, essas funções elementares passam a ser incorporadas pela criança, decorrentes do contato social. Preocupado em compreender a filogênese<sup>5</sup> e ontogênese<sup>6</sup> do desenvolvimento humano, Vigotski (1993b) procurou a origem e a trajetória desses fenômenos e percebeu a existência de processos de funcionamento intelectual que ganham complexidade com o desenvolvimento de processos simbólicos, que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (1993b), a gênese dos processos simbólicos está nos gestos e, a partir deles, durante a infância, a criança apropria-se de outros: a brincadeira, o desenho, a fala e a escrita. O autor aponta que a história da escrita começa muito antes da criança frequentar a escola. Em seus estudos encontramos elementos que fundamentam a origem dos processos simbólicos na criança, quando apresenta a pré-história da linguagem escrita. Vigotski (1991; 1993b) criticava o ensino mecânico e descontextualizado da escrita na escola e para fundamentar sua crítica, traça o processo de desenvolvimento do simbolismo na infância.

Vigotski (1993b, p. 185) destaca que o gesto é o primeiro signo visual da criança, o início da história do desenvolvimento dos processos simbólicos. Segundo o autor:

El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual la semilla contiene el futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.

O gesto indicativo torna-se simbólico, a partir da interpretação que o outro faz da ação do bebê, ao projetar-se em direção a um objeto. A ação do outro, ao trazer o objeto para o bebê, faz com que o gesto de apontar comece a representar o desejo de obter algo que está distante. Para o autor, essa é a base da atividade simbólica de representação, abrindo caminho para o pensamento simbólico. O gesto é a primeira representação do significado.

---

<sup>5</sup>Filogênese: estudo da evolução da espécie humana, sua origem e desenvolvimento.

<sup>6</sup> Ontogênese: estudo da evolução do indivíduo, no que se refere às características próprias da espécie. (FONSECA, 2008).

Em relação ao simbolismo na brincadeira, Vigotski (1993b) demonstrou que, a partir dos gestos, a criança marca e informa o significado das diversas situações envolvidas no brincar. Ao brincar, a criança utiliza objetos representando outros. Isto é, a criança pega um objeto e com ele desenvolve uma atividade imaginária, em que seus movimentos cumprem a função de signo, atribuindo um significado diferente ao objeto, em relação à sua função original. Como exemplo: o cabo de vassoura que vira o cavalo da criança durante a brincadeira. O gesto representativo é a chave da função simbólica na brincadeira. Posteriormente, com a fala, essa também se constitui um elemento mediador na produção dos significados que circulam nas brincadeiras infantis, tais como: o papel que cada criança assume no cenário envolvido, os acontecimentos do momento etc. A realidade infantil é construída a partir da magia do brincar, que para a criança se apresenta como um instrumento de inserção na cultura e no meio social.

Quanto ao desenho, Vigotski (1993b) aponta que as primeiras garatujas são consideradas mais gesto do que desenho propriamente dito; dessa forma, é o próprio movimento da criança que se fixa no papel pelo desenho. Com o desenvolvimento da fala, ela passa a ocupar papel importante nas descobertas que a criança faz dos significados dos desenhos ou rabiscos, ocupando função mediadora, possibilitando interpretar o desenho. As crianças desenhavam inicialmente o que conhecem e não o que veem, utilizando a memória. Assim, o desenho passa a ser usado como forma de recordar algo, convergindo com uma atividade complexa, deixando de ser simples representação, atuando como instrumento, uma forma de escrita diferenciada.

O desenho que inicialmente era adotado como brincadeira passa a ser usado como representação. Os rabiscos são substituídos por figuras, que podem assumir uma função de signos. Quando a criança elabora um sistema de marcas expressivas, a brincadeira do desenho se transforma em escrita elementar pictográfica. A criança não se preocupa com o desenho em sua forma exata, mas com aspectos essenciais do objeto desenhado. A partir daí, a criança começa a pensar sobre o que irá anotar e o desenho ganha também significado funcional. Luria (2001) demonstrou em seus experimentos, que crianças não alfabetizadas ao serem incentivadas a escrever para se lembrar depois, utilizavam o desenho como uma forma de escrita, que as possibilitavam lembrar. Luria reconheceu esses desenhos como escrita, que denominou de simbólica, pois considerou a intenção da

criança – escrever para conseguir se lembrar depois. A partir daí, o autor destaca que, a criança começa a estabelecer relações mais complexas que vão participar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, os processos simbólicos foram sendo aperfeiçoados, transformam-se em processos mais complexos, promovendo saltos no desenvolvimento da criança.

Portanto, Vigotski (1991) afirma que os processos de desenvolvimento ocorrem a partir das interações com o outro e com o meio. Para ele, é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Assim, o indivíduo constrói seu conhecimento a partir das relações interpessoais, por meio da mediação do outro mais experiente. Segundo o autor, a formação das funções mentais superiores é uma internalização mediada pela cultura; são processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais dependentes da aprendizagem.

Assim, compreender os processos simbólicos e seu desenvolvimento na infância, bem como sua importância para o desenvolvimento da criança, destaca a necessidade de ser um elemento presente e pensado nas formações continuadas dos profissionais de educação infantil. Desta forma, temos relacionado nesta pesquisa formação e processos simbólicos, diante da real importância deles, no cotidiano escolar. Com a intenção de conhecer o panorama do assunto no meio acadêmico/científico, foi realizada uma revisão bibliográfica. O termo usado na busca bibliográfica foi a linguagem, para facilitar a identificação dos processos simbólicos existentes. A partir da revisão bibliográfica, foi possível identificar os estudos e as problemáticas abordadas.

### 3.1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao delimitar o tema da pesquisa, foi iniciada uma busca bibliográfica para identificar os recentes estudos envolvendo a formação continuada dos profissionais da educação infantil e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. O objetivo foi traçar um panorama sobre o assunto, com consulta à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil e estimula o registro delas em meio eletrônico. A busca feita teve

como descritor: “Formação dos profissionais de educação infantil e o desenvolvimento da linguagem” e foram encontradas vinte e duas (22) pesquisas.

A opção por utilizar desenvolvimento da linguagem como descritor na busca se deu pelo fato de os processos simbólicos estarem presentes nas questões associadas à linguagem.

Após a seleção do material, foi iniciada a leitura dos resumos dos trabalhos, para verificar se o tema estava de acordo com a proposta a ser estudada. Ainda por meio da leitura dos resumos, dois trabalhos que abordavam a questão da formação na educação infantil e a área da saúde foram descartados de imediato por não terem relação com o objetivo da pesquisa. O maior número de trabalhos tratava da questão da formação docente associada a diferentes processos simbólicos (música, dança, teatro, corpo, arte, etc.), somando dez trabalhos. Entretanto, dentre esses trabalhos, havia uma proposta associada à Filosofia nos anos iniciais e à educação infantil, que foi descartado por não estar diretamente ligada ao tema da pesquisa. Foram encontrados seis trabalhos que tratavam da formação associada a questões curriculares e de concepção. A formação inicial foi abordada em três pesquisas e apenas um dos trabalhos tratou da questão da formação em serviço. Assim, o material selecionado durante o processo de revisão bibliográfica totalizou 19 pesquisas, entre teses e dissertações, que foram lidas na íntegra.

Após essa segunda etapa de leitura, foi possível elaborar categorias que explicitaram o foco central das investigações em relação à formação de professores. A Tabela 1 abaixo apresenta as categorias construídas e a quantidade de pesquisas contempladas em cada uma delas:

Tabela 1 – Categorização das pesquisas selecionadas na BDTD

<b>Categorias Construídas</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
1. Formação Inicial	3
2. Formação e diferentes possibilidades de linguagem	9
3. Formação, Currículo e Concepções	6
4. Formação em serviço	1
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os trabalhos tratam da formação na educação infantil, perpassando por temáticas que envolvem processos simbólicos, dentre eles a linguagem, sua

importância na prática pedagógica e no desenvolvimento da criança. Entretanto, falam de lugares distintos: ora apontam para os processos simbólicos presentes no cotidiano escolar, por meio da música, arte, história etc., e a dificuldade de explorá-los efetivamente com os alunos por parte do professor, ora retratam os problemas de formação do professor associados à formação inicial ou à experiência da formação em serviço, explorando as narrativas dos professores envolvidos na formação, a fim de promover maior reflexão.

A leitura dos trabalhos possibilitou compreender que as propostas de formação oferecidas aos professores, com a intenção de complementar o conhecimento já adquirido, acabam suprindo lacunas sobre conteúdos importantes que não foram tratados na formação inicial.

A seguir apresentamos, por meio de tópicos, as categorias elaboradas a partir dos temas das pesquisas e cada uma delas trará uma breve análise dos trabalhos explorados.

### **3.1.1. Formação inicial**

Nessa categoria, os trabalhos estão relacionados a aspectos da formação inicial. Os autores apresentaram temas destacando o início da carreira, marcado por incertezas, dúvidas, dificuldades e carregado de impressões pessoais adquiridas ao longo da história de cada um e das relações estabelecidas nas escolas.

Irgang (2009) analisa os saberes e as significações sobre a infância, sob a lente de três professoras recém-formadas em Pedagogia. Através dos saberes constituídos por essas professoras, seja na formação ou nas respectivas histórias de vida, busca significar suas concepções e, a partir daí, compreender as significações, práticas, desejos e conhecimentos presentes no cotidiano escolar. A reflexão sobre suas vivências faz uma ponte entre a escola (saberes vivenciados/experiência) e universidade (saberes profissionais). A pesquisa baseada nas vivências e memória coletiva das professoras, por meio de narrativas orais ou escritas, procura estabelecer um diálogo entre teoria e prática alicerçado pela teoria da universidade e da vida pessoal, mais a experiência da prática docente.

Nono (2005) e Souza (2012) apresentam a questão da formação inicial a partir de narrativas e relatos publicados de experiências de sala de aula que geram

possibilidades investigativas e reflexão sobre teoria e prática. Nono (2005) destaca as incertezas e dúvidas que perpassam o início da carreira e apresenta a análise de casos de ensino, como uma forma de construir conhecimento acerca do cotidiano escolar. Para a autora, a tensão presente nesses casos e as possibilidades para aliviá-la contribuem para uma postura reflexiva para a prática pedagógica. Além de aproximar a teoria da prática. Souza (2012), embora faça também uma análise por meio de vivências do cotidiano escolar, estuda alunas egressas do curso de Pedagogia que participaram da Atividade Curricular de Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) – “Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

Souza (2012) buscou compreender como a proposta da ACIEPE, utilizando a conexão entre linguagem, literatura e o conteúdo matemático, além de análise de material, livros e situações práticas, contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos para a formação na docência. O trabalho destaca a importância da vivência/experiência no desenvolvimento pessoal e profissional, ressaltando a experiência como elemento importante para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento. A autora aponta a importância da formação reflexiva e investigadora da própria prática, e como a formação inicial se encontra distante da realidade da prática docente.

As pesquisas apontam a dificuldade encontrada pelo professor egresso da formação inicial, ao assumir uma sala em início de carreira. Por vezes, a atuação desse professor é marcada pela insegurança, pela falta de conhecimento específico e pela falta do apoio dos pares, além de receber marcas do conhecimento acumulado na trajetória pessoal.

### **3.1.2. Formação e diferentes possibilidades de linguagem**

As diferentes possibilidades de linguagem estão presentes nessa categoria, tais como: música, corpo, escrita, dança, recursos audiovisuais, reutilização de materiais e teatro, destacando a necessidade da formação docente nesses diferentes aspectos para explorá-los no contexto educacional, contribuindo para a riqueza do trabalho na produção do conhecimento e desenvolvimento da criança.

A música foi uma das possibilidades encontradas, destacando a importância de sua presença na formação docente e no cotidiano escolar, na aprendizagem e

constituição do sujeito, bem como nas políticas e discursos oficiais. Loureiro (2010), em sua investigação, destaca o descaso com a aprendizagem musical no cotidiano escolar e, principalmente, a falta de conhecimento dos docentes. Embora no discurso o professor valorize a importância da música no ambiente escolar, ela se dá de forma impositiva e mecânica, sem compreendê-la como uma área de conhecimento científico e artístico.

Veiga (2009) traça uma relação entre a música e a formação pessoal do sujeito, que na infância vai se constituindo por meio da linguagem e da linguagem do canto. Isso porque o cantar expõe sentimentos, aflora questões emocionais e conflitos por parte da criança e proporciona a expressão de todos esses aspectos. A autora aponta que existe uma lacuna na formação dos docentes que os impede de ver a importância da música para o desenvolvimento da criança, considerando a criatividade, fantasia e a própria linguagem.

Stavracas (2008) destaca a música presente nos projetos sociais de educação informal. Discute especificamente o Projeto Guri e ressalta que é essencial que se respeite o repertório das crianças, adolescentes e jovens, promovendo novas aprendizagens e a inclusão social da criança, contribuindo para sua formação pessoal, cidadania e emancipação. Para que o resultado do projeto seja positivo, a formação do docente precisa ser a mais completa possível, para ganhar a confiança, segurança e respeito do grupo, com o domínio do que se fala.

Sugahara (2008) retrata a música na escola, a partir da perspectiva walloniana, e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Aponta que ela é utilizada nas escolas como recurso metodológico.

Os trabalhos analisados retratam a visão prática, superficial, mecânica e impositiva de como vem sendo trabalhada a música no cotidiano escolar. Enfatizam a necessidade da formação continuada contextualizada e alinhavada com a prática e as necessidades docentes, bem como uma formação inicial que valorize a música como uma área de conhecimento, com saberes específicos que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da criança.

Andrade Filho (2011) faz uma análise crítica das vivências corporais na educação infantil, marcadas pela expressão do adulto, reproduzindo padrões culturais pautados pela ordem e estética nas instituições escolares. O autor aponta a linguagem corporal como fator crucial para a formação do sujeito, uma forma de exploração dos movimentos corporais que traduz possibilidades de se constituir

como sujeito e se comunicar com o mundo à sua volta. Entretanto, a educação infantil inibe várias possibilidades de expressão corporal da criança, reduzindo essas vivências em repetição de gestos, linguagem gestual. Destaca que os professores não se sentem aptos a trabalhar com a questão corporal, seja por uma formação inicial superficial ou por uma formação continuada pouco significativa.

A escrita foi abordada na produção textual infantil na fase de alfabetização, para a compreensão do processo de aquisição e conhecimento desse objeto cultural. Brande (2004) trata desse assunto e da dificuldade do professor nesse processo, refletindo sobre a formação no contexto de trabalho e nas trocas entre pares. Refletir e investigar a própria prática, levantando hipóteses para as construções da criança, é uma forma de transformar, produzir e incorporar novos conhecimentos.

A dança foi abordada por Cintra (2007) como possibilidade de expressão, principalmente na educação integral. A autora destaca o desenvolvimento psicomotor, sua importância para o desenvolvimento da criança e a forma como é explorado na dança.

O teatro na escola propicia ao aluno diversas possibilidades de interpretação e expressão, sendo apontado na pesquisa de Santana (2010) como um excelente recurso nas atividades escolares. O autor ressalta a linguagem teatral e a educação, oportunizando o desenvolvimento de potencialidades, de inteligências múltiplas e da linguagem corporal, que se mostra presente todo o tempo, promovendo a expressão da criança.

Rizzo Jr. (2011) destaca a importância de recursos audiovisuais como possibilidades de intervenção e propostas variadas em sala de aula e no contexto escolar. Sua pesquisa aborda a formação do docente para perceber as diversas possibilidades com esses recursos. Entrelaça linguagem e produção audiovisual como proposta para formação na educação básica, a fim de promover projetos interdisciplinares.

Analisando as investigações feitas nesses trabalhos vemos as diversas formas de interação contemplando a música, a dança, o teatro, as imagens, a fala, a escrita, alinhavando o contexto de todas as pesquisas, a importância da expressão para o desenvolvimento integral da criança, considerando diferentes aspectos do cotidiano infantil, que, muitas vezes, não são devidamente valorizados na formação inicial do docente e que são valiosíssimos para o desenvolvimento dos processos

simbólicos na criança. Temos um consenso quanto à formação continuada perpassando a prática pedagógica, associada às necessidades dos professores, gerando reflexões, investigações e questionamentos. Assim, a formação torna-se significativa, ao aliar a teoria e a prática na produção de novos conhecimentos que serão implementados na própria prática, produzindo saberes reais.

### **3.1.3. Formação, currículo e concepções**

As pesquisas que compõem essa categoria destacam que as ações dos profissionais estão associadas às concepções que se têm de infância, criança e desenvolvimento infantil, assim como as concepções presentes nos documentos oficiais e discursos político-educacionais. Junto a essas questões, encontram-se o currículo e o tratamento teórico metodológico presente nas propostas e ações docentes e institucionais, perpassando pela relação cuidar e educar.

Garanhani (2004) destaca a necessidade da presença de uma concepção de infância e de criança que valorize a criança como um todo e como sujeito, ressaltando as questões corporais em sua constituição.

Almeida (2007) investiga o tratamento teórico metodológico assumido no ensino da linguagem escrita, na formação universitária de professores alfabetizadores. Destaca a formação do professor e o diálogo entre conhecimento, saberes e prática, partindo da escrita. A escrita auxilia a exposição da prática pedagógica e reflete o pensamento do docente. As narrativas escritas traduzem significados sobre o que é escrito, assim como a identidade de quem a escreve. A autora destaca as dificuldades presentes no processo dialógico, a tensão e contradição presentes, momentos nem sempre harmônicos, pensamentos nem sempre hegemônicos, principalmente pelas variações nas práticas de ensino e, conseqüentemente, de concepções, inseguranças e, até por distanciamento, da proposta.

Costalonga (2006) aborda o mesmo assunto em sua pesquisa, partindo da análise dos discursos didático-formadores, destacando a função social da escrita e sua importância para a formação do ser pensante. A autora ressalta que os estudos sobre o assunto estão bem avançados no meio acadêmico. Entretanto, na prática, o processo de alfabetização segue linhas tradicionais. A pesquisa buscou entender como a escola se organiza no processo de alfabetização, revelando sua concepção

de sociedade e educação, e, como consequência, sua postura com as crianças que ali frequentam. Apontou que os professores que alfabetizam apresentam dificuldades em ler e escrever, seja por falta de hábito ou por má formação.

Barricelli (2007) analisa e compara documentos curriculares da educação infantil (Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil, Currículo I – elaborado por duas creches conveniadas a prefeitura de São Paulo, Currículo II – transcrições dos Encontros de Formação sobre Currículo), por meio de estudos de representações sobre criança, professor, concepções de ensino-aprendizagem e os conteúdos. A pesquisa se pauta em questões do desenvolvimento infantil, questões curriculares e questões do trabalho pedagógico. É uma pesquisa crítica de colaboração (em que os envolvidos participam de todas as etapas) e pautada pelo interacionismo sóciodiscursivo (no qual a linguagem e a maneira de agir compõem a ciência do humano).

Ferraz (2011) analisa a relação cuidar e educar presente nas instituições de educação infantil, tratando de conceitos e concepções presentes na educação de zero a três anos, com o objetivo de entender como as representações sociais chegam até as profissionais docentes e como elas as implementam no cotidiano. Mais uma vez, a ação formativa associada ao saber, constituído na prática, é destacada. Para a autora, a prática reflete a postura e conhecimento do profissional e é ela que legitima a presença do educar nessa faixa etária. O conhecimento teórico se apresenta de forma superficial e apartada da prática.

Já Abreu (2009) investiga as transformações conceituais e metodológicas presentes nos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais, com a implementação do ensino de nove anos. Embora não tenha relação direta com o tema da pesquisa, trata a questão de uma variação da linguagem, apresentando que, para compreender este processo nos anos iniciais, é preciso compreender os processos de alfabetização e letramento no mundo contemporâneo, por meio da reflexão e formação, para implementá-los efetivamente na prática escolar.

A par da natureza de cada trabalho e da análise deles, observa-se que a formação é essencial na resignificação dos conceitos e concepções dos profissionais da educação, partindo de ações práticas do cotidiano, que apontam seus saberes e que proporcionam e reflexão baseada na teoria, promovendo a construção de novos conhecimentos. Fato claro é que a prática docente explicita a

visão do profissional e suas concepções, estando diretamente associada ao processo ensino-aprendizagem.

#### **3.1.4. Formação em serviço**

Essa categoria surgiu após a leitura da pesquisa de Soares (2007), que destaca a formação presente na troca entre colegas, em serviço, atuando na educação infantil. A autora faz uma análise dos processos colaborativos presentes nessa parceria. Por meio de reflexão sobre a prática, observação, investigação, intervenção e análise das transformações da própria prática, observaram-se mudanças na concepção de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, nas atitudes das profissionais. O processo de desenvolvimento profissional se deu nas discussões, contradições, na constituição sócio-histórica e cultural de cada professora, fundamentando teoricamente cada questionamento, na busca de um caminho a seguir. Durante o percurso e as dificuldades em rever a prática e aceitar o papel do outro, as professoras foram revendo conceitos e transformando suas ações diretas com os alunos. A linguagem nesse processo é um elemento fundamental de conhecimento e de transformação; a prática muda quando o discurso muda.

Ler esse trabalho trouxe questões muito pertinentes ao que já foi visto anteriormente. Os saberes que constituem o professor precisam ser levados em conta na proposta de formação continuada. Eles perpassam a teoria, apontando as necessidades do professor, suas angústias e contradições. Por meio deles é que a investigação faz sentido e a teoria ganha significado.

A partir da análise das pesquisas, percebe-se que a formação docente está sempre em desenvolvimento, mostrando que o conhecimento não é um fim em si mesmo, estando diretamente ligado às vivências educacionais e pessoais que formam a trajetória do professor. A formação docente está sempre contextualizada com a concepção sócio-histórica e econômica vigente; as propostas oferecidas e as políticas que a orientam seguem a perspectiva política em questão.

A revisão bibliográfica possibilitou compreender que aspectos importantes do contexto da educação infantil, tais como: o lugar do brincar e do corpo, a música, a arte, as concepções de infância, o desenvolvimento da fala, a alfabetização, apresentam-se de forma pouco aprofundada para os docentes. E esses aspectos estão diretamente associados à importância dos processos simbólicos na educação

infantil. A categoria Formação e diferentes possibilidades de linguagem aponta para a linguagem como sistema simbólico, articulado a variados processos de simbolização, para além da fala. Destaca-se que o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados a práticas educativas e culturais vivenciadas pelo indivíduo, nas interações sociais que se estabelece nesse contexto. Essas interações sociais acontecem de forma lúdica e são fundamentais para que a criança atribua significado às coisas a sua volta, por meio de gestos, brincadeiras, expressão corporal, música, artes, dança, dramatização, desenhos ou histórias. A criança estabelece relações cada vez mais complexas de significação, adaptando-se e estabelecendo novas formas de se comunicar com o mundo.

Observa-se também a necessidade da formação continuada, pois a escola, como um espaço de construção de conhecimento e de formação do sujeito, segue um modelo de educação, pautado pelo controle e pelo conteúdo a ser desenvolvido. Conforme Gatti e Barreto (2009), na busca de novos caminhos e tendências educacionais torna-se necessária a capacitação dos profissionais em serviço, na intenção de tornar o aluno sujeito ativo nos projetos de ação na escola. O educador ocupa papel fundamental nas relações com a criança e na organização dos espaços e tempos no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos os passos da pesquisa, destacando os instrumentos metodológicos utilizados para a produção do material empírico, bem como a estrutura da rede municipal de Campinas, com o objetivo de demonstrar os setores mais diretamente envolvidos com a formação continuada de professores e demais profissionais da educação infantil. Apresentamos também a especificidade da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere composição de seus profissionais.

#### 4. CAMINHOS A SEGUIR...

O objetivo principal da pesquisa é investigar como o oferecimento dos cursos de formação continuada, da rede municipal de Campinas, envolvendo os profissionais de educação infantil, contempla o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. E, ainda, conhecer, a partir das experiências de alguns profissionais dessa modalidade de ensino, que expectativas e necessidades buscam em seu processo formativo.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa deve ser vista como uma maneira de confrontar os dados, as evidências e informações coletadas sobre um fenômeno ou assunto a ser estudado, com o conhecimento teórico existente, a fim de compreendê-lo no contexto inserido, contribuindo para ações possíveis, garantindo sua confiabilidade e rigor.

Gatti (2007) destaca que a pesquisa de aprofundamento sobre certo fenômeno/assunto precisa respeitar características específicas que produzam um conhecimento que vá além do entendimento imediato e busque uma compreensão consistente desses fenômenos. Para Gatti (2001), a expansão das pesquisas em educação apontou para a necessidade de rever a forma de produzir, investigar e construir esses conhecimentos. A pesquisa em educação é considerada complexa pelo caráter interdisciplinar presente no contexto educacional.

De acordo com Gatti (2007, p.13), a pesquisa no campo educacional envolve:

A interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança.

Dessa forma, a pesquisa na área educacional requer cuidados e um olhar atento para as várias possibilidades em seu processo de investigação, principalmente porque o caminho escolhido para trilhar a pesquisa é responsável pela orientação e organização da mesma, bem como pelo rigor, comprometimento e validação do conhecimento obtido.

De acordo com Dalbosco (2010), a dificuldade na pesquisa em educação está presente no caráter amplo, multifacetado dos fenômenos, bem como nas interações simbólicas existentes entre o homem e as diferentes formas de ser e viver. A questão é colocar o homem como centro da pesquisa, considerando sua diversidade

em todos os aspectos, um ser inserido em um processo histórico, social e político, em constante transformação.

Esta é uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. A proposta de uma pesquisa qualitativa de campo contempla os objetivos da investigação e proporciona trabalhar com vários instrumentos e possibilidades. A abordagem qualitativa é recorrente na pesquisa educacional. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa. A primeira característica é o pesquisador estar em contato direto com a situação a ser investigada, no contexto natural, na qual se insere, sem manipulá-la intencionalmente. A intenção é compreender suas particularidades e as influências recebidas pelo contexto. A segunda característica destaca que os dados coletados são, predominantemente, descritivos, isso porque estão associados a diferenciados procedimentos, tais como: observação e descrição, transcrição de entrevistas e depoimentos, documentos existentes e muitas outras formas de perceber a realidade e o problema em questão. Dessa forma, o processo de investigação exige mais atenção que o próprio resultado, pois o problema analisado pela forma como se apresenta diante das atividades, dos procedimentos e interações no dia a dia, nos dá a complexidade do fenômeno estudado, explicando, assim, a terceira característica importante. A quarta característica, a ser levada em consideração, é a necessidade de o pesquisador capturar a perspectiva dos participantes, considerando os pontos de vista deles, checando-os, confrontando-os e discutindo-os, a fim de confirmá-los, e garantir o rigor da pesquisa. A quinta característica ressalta que, a partir da análise de dados, é que as abstrações vão se consolidando, construindo um caminho a percorrer, apontando para estudos mais diretos e específicos. Esse conjunto de elementos/características qualifica a pesquisa como qualitativa.

#### 4.1. A ESCOLHA DO CAMINHO...

Para a produção do material empírico, visando atingir aos objetivos propostos, optamos pela análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas, a fim de conhecer os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e a relação deles com o desenvolvimento dos processos simbólicos da criança. Analisamos os Diários Oficiais do município de Campinas, contendo as resoluções e

comunicados sobre os cursos de formação continuada dos últimos cinco anos, ou seja, de 2010 até 2014. Também analisamos o documento, ainda em elaboração e, portanto, provisório, sobre as “Diretrizes para a Formação no Município de Campinas” (CAMPINAS, 2010), com o objetivo de compreender como está proposta a formação em serviço para os profissionais da educação infantil, datado em 2010, contribuindo para o nosso recorte temporal. E, ainda, as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” (CAMPINAS, 2013), para entender como a educação infantil é concebida pela rede municipal de educação de Campinas.

A análise documental é uma técnica de abordagem qualitativa que é utilizada na busca de informações factuais nos documentos disponíveis, partindo das questões ou hipóteses levantadas. Baseada em documentos como material primordial de estudo, esta análise possibilita extrair elementos importantes para a pesquisa – os dados que contribuem para a sua compreensão. Além de ser uma fonte consistente de pesquisa, é também um importante recurso para fundamentar dados obtidos por outros instrumentos de pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma fonte contextualizada, que proporciona exploração do tema, exigindo atenção e cuidado para se apropriar corretamente dos dados encontrados, considerando seu caráter subjetivo. Os dados qualitativos exigem rigor, dedicação, sistematização e coerência no esquema de trabalho. O material coletado é analisado, com a intenção de aprofundar os estudos sobre os dados, explorando as ligações entre os itens encontrados através de relações ou associações que poderão aproximá-los, separá-los ou reorganizá-los. E, em seguida, organizá-los quanto à abrangência e delimitação.

Em relação às entrevistas, Gomez, Flores e Jiménez (1999) destacam que as questões semiestruturadas sobre o objeto de pesquisa constroem um caminho de reflexão para que o entrevistado possa expor seu conhecimento sobre o assunto, bem como suas crenças, suas ideias e pressupostos. O diálogo dá liberdade de expressão, tornando o momento mais de escuta do que de fala para o entrevistador.

Inicialmente, estavam previstas entrevistas com cinco pessoas ligadas ao Departamento Pedagógico e ao Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – CEFORTEPE – um equipamento da SME de Campinas, responsável pela organização da formação na rede municipal de ensino (diretor do

departamento, coordenadora do Centro de Formação, e três coordenadoras pedagógicas responsáveis pela organização da formação na educação infantil), pois todas possuíam estreita relação com o tema estudado. Entretanto, após vários contatos, encontramos dificuldade e indisponibilidade em realizar as entrevistas, somado ao fato de que, no segundo semestre de 2014 e início de 2015, o Departamento Pedagógico e o CEFORTEPE passaram por profundas mudanças estruturais, inclusive em relação aos responsáveis pelos cargos. Diante desse contexto, foi necessária a reformulação da proposta inicial. A intenção de ouvirmos esses profissionais referia-se ao objetivo de conhecermos a forma de organização dos cursos de formação continuada oferecidos, bem como as suas temáticas. Diante da impossibilidade de realização dessas entrevistas, buscamos outra fonte para obter tais informações, o Diário Oficial do Município (DOM).

Conseguimos, mais no final da pesquisa, uma entrevista com um dos coordenadores do CEFORTEPE, buscando ampliar a compreensão da educação infantil no contexto municipal e conhecer, do ponto de vista dele, a forma de organização e oferecimento dos cursos de formação continuada para a educação infantil. As demais entrevistas foram realizadas com profissionais de duas escolas de educação infantil, da região leste, sendo uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, que atende o Agrupamento<sup>7</sup> II e III, e um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, que atende Agrupamento I e II. Os agrupamentos são organizados da seguinte forma: o Agrupamento I (AGI) atende crianças de três meses a um ano e onze meses; o Agrupamento II (AGII), crianças de dois anos até três anos e onze meses; e o Agrupamento III (AGIII) atende crianças de quatro a seis anos. Consideramos relevante destacar que a partir do Decreto Nº 18.664 de 03 de março de 2015, que dispõe sobre a denominação das escolas municipais de educação infantil, ficou decretada a alteração das denominações dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) para Centros de Educação Infantil (CEI), mantendo os nomes próprios dados às unidades. Quanto

O objetivo das entrevistas foi identificar os interesses, critérios de escolha dos cursos oferecidos, expectativas e necessidades, explicitadas pelos profissionais da

---

<sup>7</sup> Trata-se da forma como a RMEC passou a organizar as crianças matriculadas – em turmas por idade aproximada. A implementação do agrupamento multietário foi formalizada pela Resolução SME nº23/2002, publicada no *Diário Oficial* de 13/11/2002.

educação infantil selecionados, em seu processo formativo. As entrevistas com os gestores – os especialistas – objetivaram conhecer suas expectativas em relação à formação proposta pela RMEC e como pensam sobre as necessidades e interesses da escola. Para isso foram ouvidos os diretores de cada unidade educacional (UE), totalizando dois diretores; um orientador pedagógico responsável pelas duas UE e, para compreender como a formação atende às expectativas e necessidades dos profissionais, foi ouvido um professor e um monitor de cada agrupamento, totalizando três professores e três monitores. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, ocorrendo na própria UE. O material foi áudio-gravado para garantir que nenhuma informação ou manifestação do entrevistado fosse perdida e para que o entrevistador pudesse estar atento às informações, garantindo maior interação entre entrevistador e entrevistado. A transcrição das entrevistas exige cuidados e atenção para manter a exatidão dos detalhes.

A fim de contextualizar a escolha dos participantes da pesquisa, apresentamos, abaixo, a estrutura da rede municipal de educação de Campinas.

#### 4.2. CONHECENDO A ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Estudar a formação de professores no município de Campinas implica em entender como se organiza e como é estruturada a Secretaria Municipal de Educação – SME e a Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC. A SME é composta pelos seguintes órgãos: Departamento Pedagógico, Departamento de Apoio à Escola, Departamento Financeiro e os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada.

O Departamento Pedagógico é composto pela Coordenadoria de Educação Básica, Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Educação e Coordenadoria de Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio, cabendo a ele a responsabilidade pelas propostas pedagógicas de educação e a elaboração dos Projetos Pedagógicos das unidades escolares. O Departamento de Apoio à Escola é responsável por supervisionar as ações de planejamento nos demais departamentos, dando condições para que essas ações se concretizem. O Departamento Financeiro coordena o planejamento e execução orçamentária dos recursos junto à SME, prestações de contas e os repasses de recursos às unidades

educacionais do município, às entidades infantis e à educação especial. A Figura 1 apresenta a estrutura da SME de Campinas.

Figura 1 – Síntese do organograma da Secretaria Municipal de Campinas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Secretaria Municipal de Educação conta também com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAED, que estão diretamente ligados à SME. Cada núcleo possui uma equipe de profissionais composta pelo representante regional, que dirige e assegura o processo de descentralização, garantindo as políticas da rede de ensino de Campinas (gestão do NAED) e os supervisores educacionais, que se responsabilizam pelas escolas de educação infantil, creches, entidades infantis, unidades de ensino fundamental, escolas particulares, Educação de Jovens e Adultos e instituições presentes na área de abrangência. Ao todo, são cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) que se dividem conforme a região em que estão situados geograficamente e preestabelecidos pela política de descentralização da prefeitura de Campinas, sendo eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Esses núcleos também podem oferecer formação continuada, seguindo os princípios de formação da Coordenadoria de Formação e Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio, pertencente ao Departamento Pedagógico.

Os NAED articulam-se com a própria SME e a Coordenadoria de Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio, onde se vincula o CEFORTEPE, mas, por vezes, não mantêm interação entre si quanto a encaminhamentos comuns referentes à formação, quando estruturada pelo próprio NAED.

O Departamento Pedagógico é responsável pelas propostas político-pedagógicas ligadas à Educação e a formação continuada, por isso é o setor de maior interesse para a presente pesquisa. É composto por três coordenadorias que contemplam: elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, ações que contribuam para a melhora efetiva da relação ensino-aprendizagem; ações administrativo-pedagógicas, por meio de propostas, planejamento, orientação e supervisão das atividades; e o planejamento e a organização da formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional.

De acordo com a SME, compete ao Departamento Pedagógico:

elaborar diretrizes e normas pedagógicas para a rede municipal de ensino; elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para a correção de rumos e de aprimoramento do processo; gerir o quadro de pessoal da SME de acordo com as normas e procedimentos legais inerentes ao exercício profissional; planejar e gerir programas de formação continuada de permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes aos profissionais da rede municipal de ensino; articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC<sup>8</sup>; subsidiar estudos quanto ao planejamento de construção e ampliação de unidades educacionais e participar e subsidiar programas e projetos de exigência pedagógica implementados pelos órgãos municipais ( Educação Conectada – Prefeitura Municipal de Campinas<sup>9</sup>).

Abaixo, segue a Figura 2, apresentando a organização do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e as três coordenadorias que o integram, sendo a Coordenadoria Setorial de Formação e

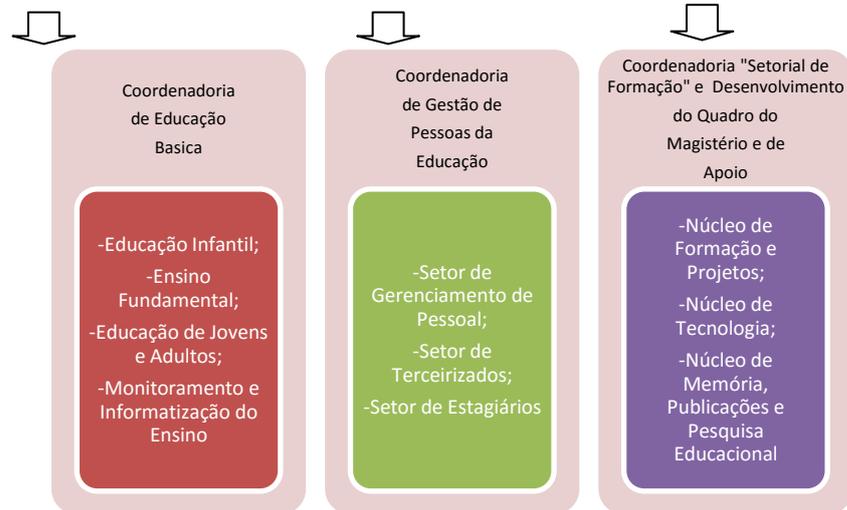
---

<sup>8</sup>FUMEC –Fundação Municipal para Educação Comunitária foi instituída nos termos da Lei 5830/87. É uma fundação pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. É mantenedora dos programas de Alfabetização para Jovens e Adultos através da EJA I – Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) equivalente aos cinco primeiros anos da educação básica e Educação Profissional, através do CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional de Campinas – Prefeito Antonio da Costa Santos. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/fumec/>>. Acesso em: 19/11/2014.

<sup>9</sup> Educação Conectada, disponível em: < [educacaoconectada.campinas.gov.br](http://educacaoconectada.campinas.gov.br)>. Acesso em: 19/11/2014.

Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio o foco principal do nosso estudo.

Figura 2 – Organização do Departamento Pedagógico da SME de Campinas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Coordenadoria Setorial de Formação e Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio possui o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Milton de Almeida Santos" – CEFORTEPE, já mencionado.

De acordo com as informações presente no *site* Educação Conectada, da Prefeitura Municipal de Campinas, o CEFORTEPE possui três frentes de trabalho que articulam a formação continuada no município. A primeira voltada para a formação continuada com cursos de curta e média duração, voltados para agentes de educação infantil/monitores<sup>10</sup>, especialistas e professores sobre: ensino fundamental de nove anos e ciclos de alfabetização, estudo de currículo da educação infantil e do ensino fundamental, educação alimentar e currículo, sexualidade humana, educação especial, grupos de trabalho por área de conhecimento com ênfase: Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Ciências, além daqueles

<sup>10</sup>Agentes de educação infantil é a nova nomenclatura dada aos monitores de educação infantil, nos concursos mais atuais, e por esse motivo usaremos na redação do texto apenas agente de educação infantil.

amparados por legislação específica, como a Lei 10639/ (MIPID<sup>11</sup>) e os de temas transversais. E também a formação continuada oferecida em cursos de longa duração, tais como: cursos de especialização e extensão em parceria com universidades (PUCCAMP, UNICAMP, etc.). Além de cursos em parceria com EMDEC, CORREIO ESCOLA etc.

A segunda frente é responsável pela formação continuada voltada para Programas e Projetos, que analisa as propostas de Projetos com aderência aos Programas Institucionalizados ou Especiais, oriundos de parcerias e convênios. Planeja, implementa e acompanha as respectivas atividades elaborando, quando necessário, relatórios de avaliação de cada uma delas. Com aderência aos Programas e Projetos institucionalizados, acompanha a formação específica e necessária por meio de Grupos de Trabalho e de Formação, sendo eles: Programa Arte e Movimento; Programa Memória e Identidade; Promoção da Igualdade na Diversidade; Projeto Línguas; Projeto Educação Ambiental e Projetos Especiais.

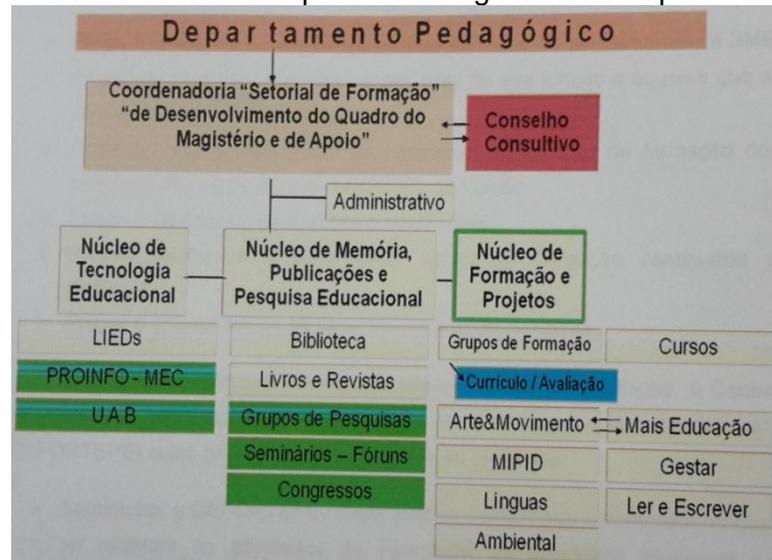
A terceira frente cuida do Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação, com o objetivo de: planejar, executar e acompanhar atividades associadas à sistematização de informações; estudo e pesquisa, respeitadas as diferentes abordagens e concepções teóricas e metodológicas, com temas relacionados à educação e à formação; planejar, executar e acompanhar atividades relacionadas ao acervo e à memória da formação do sistema educacional municipal de Campinas. Além de promover a divulgação das experiências do cotidiano escolar por meio de publicações, como também, os acervos de memória e pesquisa para publicações científicas.

A Figura 3, abaixo, explicita a organização da Coordenadoria Setorial de Formação, ligada ao Departamento Pedagógico, englobando os três núcleos funcionais da coordenadoria. Entretanto, para essa pesquisa, os núcleos relevantes são: o Núcleo de Formação e Projetos e o Núcleo de Memória, Publicações e Pesquisa Educacional.

---

<sup>11</sup> Memória e identidade promoção da Igualdade na Diversidade.

Figura 3 – Organograma da Coordenadoria Setorial de Formação de Desenvolvimento do quadro do magistério e de apoio



Fonte: Oliveira (2011, p. 62)

O CEFORTEPE, portanto, centraliza a formação, por acomodar, fisicamente, os núcleos de: Formação e Projetos; Memória, Publicação e Pesquisa Educacional; Tecnologia, os quais são responsáveis pela organização e execução dos cursos e grupos de formação oferecidos aos profissionais da rede municipal de ensino.

Além da estrutura da rede municipal de Campinas, é preciso conhecer os profissionais da educação infantil, envolvidos com a formação continuada.

#### 4.3. OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME DE CAMPINAS

Para compreendermos as demandas dos profissionais de educação infantil, em relação aos cursos de formação, é preciso entender quais profissionais estão diretamente envolvidos com tal processo formativo. Ao pensar em professores e educação, pensa-se em quadro do magistério, entretanto, na educação infantil observa-se o envolvimento de vários funcionários que não fazem parte do quadro do magistério, mas que fazem parte do cotidiano da criança.

A Lei Orgânica do Município, de 30 de março de 1990, o Art. 228 destaca que: “o atendimento em creche deverá ter uma função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar”.

Conforme descrito na proposta dos Fundamentos e Diretrizes para a

Formação dos profissionais da rede municipal de Campinas, a equipe da educação presente nas unidades de educação infantil é composta por: professores, agentes de educação infantil, vice-diretor, diretor educacional, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e supervisor pedagógico. Quando se trata de professor, observa-se a presença de: professores titulares de cargo, professores TJE<sup>12</sup>, professores de educação especial, professores adjuntos<sup>13</sup>, especialistas efetivos ou substitutos, como: especialistas substituindo especialistas (por exemplo, orientador pedagógico substituindo diretor educacional; diretor educacional substituindo supervisor educacional) ou professor substituindo especialista (por exemplo, professor substituindo orientador pedagógico ou vice-diretor). Nessa equipe, a maioria faz parte do quadro do magistério regido pelo Estatuto do Magistério, de acordo com a especificidade de cada cargo. No entanto, o agente de educação infantil não se encaixa no quadro do magistério, é um funcionário da escola, embora seja chamado de profissional da educação. Pelos documentos da rede municipal de ensino seu cargo segue o Regimento Jurídico Estatutário.

Embora a investidura no cargo de agente de educação infantil se dê por concurso público de provas e títulos, seguindo os critérios preestabelecidos em edital, esclarecendo a todos sobre os pré-requisitos necessários no que se refere às atribuições, à jornada, legislação e enquadramento, há uma diferença em relação aos profissionais do quadro do magistério, em referência à formação. Aos profissionais do quadro do magistério é pré-requisito ter Graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em educação infantil ou Normal Superior com habilitação em educação infantil. No caso do agente, é exigido o Curso Médio completo. Entretanto, é possível encontrar no cargo de agente infantil profissionais com graduação em diversas áreas (por exemplo, fisioterapeuta, advogado, psicólogo, químico, engenheiro, publicitário, pedagogo). A seguir, o Quadro 1 apresenta os profissionais da educação infantil, a jornada de trabalho de cada um, a formação e os pré-requisitos, além das atribuições de cada função.

---

<sup>12</sup>Professor TJE: direito à estabilidade, tramitado e julgado em âmbito federal, regime celetista.

<sup>13</sup> Professor adjunto: professor efetivo com carga horária reduzida, função de substituição.

Quadro 1 – Organograma dos Profissionais da Educação Infantil de acordo com a SME de Campinas

Cargo	Enquadramento Carga horária	Formação e Pré-Requisito	Atribuições
Supervisor Educacional	Regime Estatutário – 36h	Graduação Plena em Pedagogia + 8 anos de docência+2 anos de exercício de outros cargos  Graduação Plena+6 anos de docência+4 anos de exercício em outros órgãos; Mestrado ou Doutorado em Educação+ 6 anos + 4 anos em outros cargos	Elaborar, implementar e avaliar políticas públicas municipais em consonância com a legislação; supervisionar estabelecimentos de ensino; viabilizar Avaliação Institucional; atribuições de aula e comissões no Departamento Pedagógico
Diretor Educacional	Regime Estatutário – 36h	Graduação Plena em Pedagogia+ 8 anos de docência ou 6 anos de docência+ 4 anos em outros cargos	Articular ações da equipe educacional para garantir os interesses do Projeto Pedagógico; cumprir a legislação educacional vigente; responsabilizar-se pelo registro sistemáticos dos procedimentos educacionais; documentação e vida escolar dos alunos e profissionais da UE
Coordenador Pedagógico	Regime Estatutário – 36h	Graduação Plena em Pedagogia; Mestrado ou Doutorado em Educação	Assessorar a equipe gestora da unidade escolar; planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, formação continuada, oficinas e outras atividades para o aproveitamento da práxis pedagógica dos profissionais da SME; assessorar e orientar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico das UEs
Vice-Diretor Educacional	Regime Estatutário – 36h	Graduação Plena em Pedagogia; Mestrado ou Doutorado em Educação	Corresponsabilizar-se pela gestão da unidade educacional; gestão da unidade educacional no horário que lhe for confiado; assumir as atribuições do diretor da escola em suas ausências ou impedimentos legais

Orientador Pedagógico	Regime Estatutário – 36h	Graduação Plena em Pedagogia +6 anos de docência; mestrado ou Doutorado + 6 anos de docência	Organizar e orientar a equipe educacional; Corresponsabilizar-se pelo planejamento e avaliação das atividades pedagógicas; planejar, implementar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, o processo de integração escola, família e comunidade; responsabilizar-se pela garantia e direito de vaga da criança
Professor Efetivo	Regime Estatutário – 32h	Graduação Plena em Pedagogia ou Normal Superior	Elaborar, sistematizar, executar atividades pedagógicas de acordo com o Projeto Pedagógico; metodologias e ações que garantam desenvolvimento integral da criança; participação de formação
Agente de Educação Infantil	Regime Estatutário Jurídico – 36h	Ensino Médio Completo	Atuar nas unidades de educação infantil, acolhendo, cuidando e auxiliando na educação da criança, de acordo com a proposta educacional; conhecer e acompanhar o desenvolvimento da criança; subsidiar e orientar as crianças em suas atividades recreativas, de cuidado com o corpo, alimentação, de trocas de fralda e escovação, de repouso, colaborar na organização e auxiliar no desenvolvimento de atividades que favoreçam a aprendizagem e interação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos editais de concurso público.

A diferença de enquadramento, atribuições e atuações, apesar da semelhança no cotidiano, gera uma situação que causa desconforto entre os profissionais e, muitas vezes, descontentamento entre aqueles que atuam diretamente com a criança. Apesar de serem considerados funcionários da educação infantil e atuarem na área educacional, são pertencentes ao quadro geral

de servidores. O Parecer CNE/CEB nº 24/2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) lembra outros profissionais da educação escolar, necessários, que colaboram e atuam diretamente para o bom desempenho da escola, principalmente na educação infantil, mas não pertencem ao quadro do magistério.

Muitos agentes de educação infantil possuem habilitação de Licenciatura Plena em Pedagogia e vêm discutindo a sua inclusão na carreira do magistério. O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº7/2011 aponta essa questão como um problema histórico na educação infantil, destacando que a carreira do magistério é definida por várias medidas, indo além da questão da formação. Um aspecto fundamental, como já explicitado, é a investidura na carreira por meio de concurso público específico e pré-requisitos indispensáveis.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº07/2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 5),

Neste sentido é a Súmula 685, do Supremo Tribunal Federal, que traz a seguinte disposição:

Súmula 685 – É inconstitucional toda modalidade de provimento de que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido.

Os professores exercem a docência a partir do Agrupamento I até o Agrupamento III; já os agentes de educação infantil atuam nos Agrupamentos I e II, em parceria com os professores. Como vimos no Quadro 1, os agentes de educação infantil possuem atribuições distintas, carreiras distintas e concursos distintos para ingresso na RMEC, embora sejam todos considerados profissionais da educação infantil. Ao observar o quadro de atribuições, verifica-se no quadro do agente de educação infantil uma série atribuições específicas, mas sem exigir formação própria.

Como já apresentado acima, foram entrevistados dois diretores, um orientador pedagógico, três professores e três agentes de educação infantil, com o objetivo de identificar os interesses, critérios de escolha para os cursos oferecidos, as expectativas e necessidades que esses profissionais buscam em seu processo formativo.

Na próxima seção, apresentamos o material empírico, conforme os objetivos específicos já apresentados, organizados da seguinte maneira: (I) a análise das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo

contínuo de reflexão e ação” do município de Campinas; (II) análise dos Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas, visando compreender os princípios presentes na proposta e entender as concepções de formação x linguagem x criança presentes nos documentos (III) a análise dos Diários Oficiais de 2010 a 2014, visando conhecer a forma de organização e oferecimento dos cursos de formação continuada para a educação infantil e identificar as temáticas exploradas nos cursos de formação continuada oferecidos; e (IV) as entrevistas realizadas com profissionais envolvidos com a formação, visando identificar os interesses e critérios de escolha dos cursos oferecidos, explicitados por alguns deles.

## **5. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nesta seção, serão apresentados os dados da pesquisa obtidos pela análise documental e entrevistas semiestruturadas, as tabulações e categorizações elaboradas a partir das leituras e interpretação desses dados. O propósito é fazer conhecer a proposta de educação infantil no município de Campinas, a forma de organização e oferecimento dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação infantil; conhecer as temáticas abordadas, bem como identificar os critérios de escolha de um grupo de profissionais de educação infantil pelos cursos de formação oferecidos, suas expectativas e necessidades.

### **5.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME DE CAMPINAS**

No decorrer da pesquisa, foi realizada a leitura do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” (CAMPINAS, 2013), produzido por meio do trabalho coletivo de profissionais da educação infantil da SME, que atuam em diversos seguimentos e diversas unidades educacionais. A construção desse documento teve início em 2007, quando a SME realizou, por iniciativa dos NAED, o Seminário de Educação Infantil (2007), com a participação de todos os profissionais desse nível de ensino, os quais apresentaram suas práticas pedagógicas por meio de comunicações orais.

Em 2009, o relato dessas experiências foi sistematizado pelos NAED, com o objetivo de vir a constituir uma proposta pedagógica, partindo das vivências do cotidiano infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC. A concretização desse movimento veio em 2012, com a escrita das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil da SME, elaboradas pela Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional do Departamento Pedagógico. Este texto foi enviado às escolas, a fim de ser analisado e estudado pelas equipes das unidades educacionais e suas contribuições (coletivas e individuais) reenviadas à Assessoria de Currículo.

Durante essa etapa, aconteceram mais dois seminários, o “I Seminário Curricular Infantil 2012”, que abordou as “Minúcias do cotidiano e da Arte em Educação Infantil” e, o “II Seminário Curricular – Educação Infantil 2012”, em que foi apresentado o texto preliminar com as contribuições acrescidas, para que todos os

profissionais conhecessem as propostas das unidades escolares e fossem feitos os esclarecimentos necessários. A partir daí, a equipe de assessoria curricular retomou a escrita do documento com as sugestões vindas dos profissionais da RMEC.

As Diretrizes Curriculares de Educação Básica para a Educação Infantil da SME de Campinas (CAMPINAS, 2013) busca consolidar parâmetros tanto teóricos quanto práticos, que sustentem o planejamento de uma rotina que vise de forma intencional à ampliação do universo da criança. Assume uma pedagogia de infância comprometida com práticas de letramento e de acesso a conhecimentos artísticos e científicos, propondo um fazer educativo voltado para os tempos e espaços do cuidar e educar de forma planejada, imbricados no dia a dia escolar e no fazer dos profissionais da educação infantil.

O referido documento está organizado em três tópicos: “Das Histórias da Educação Infantil em Campinas”, destacando a história do movimento curricular e da educação infantil da RMEC; “Criança, Currículo, Infância: Práxis Educacionais Inventivas”, foco no cotidiano infantil, apontando possibilidades de um fazer intenso, criativo, transgressor e inovador; e “(Trans) formação Continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico”, que trata dos caminhos da formação, buscando instigar, provocar, subsidiar, sistematizar, propor e tornar público os movimentos vivenciados na educação infantil da RMEC.

A equipe responsável pela elaboração e escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil da RMEC considerou a necessidade de ampliar a proposta curricular por meio de cadernos temáticos que aprofundassem algumas questões do cotidiano e em 2013, dando sequência a escrita dos cadernos temáticos com os seguintes eixos: Documentação e Registro; Arte e Ciência; Letramento; Relações Étnicas Raciais; Educação Especial; Gênero e Sexualidade; Projetos; Corpo e Movimento. O movimento de elaboração desse documento foi um marco na educação infantil de Campinas, mantendo aberto o diálogo com a rede municipal de ensino, em processo contínuo de construção.

Serão abordadas aqui algumas informações do tópico “Das Histórias da Educação Infantil em Campinas”, consideradas necessárias para a compreensão da educação infantil no município. O documento aponta que a Rede Municipal de Ensino de Campinas, em seus mais de 70 anos, já vivenciou várias concepções de currículo, abrangendo o atendimento de bebês e crianças pequenas. Aponta que essa história não é linear, mas diretamente associada a questões políticas, culturais,

econômicas, sociais, ideológicas, filosóficas e históricas. Em Campinas, os Parques Infantis surgiram após o crescimento industrial e a necessidade de atender as mães trabalhadoras. A partir de uma remodelação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura e na Secretaria de Promoção e Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Campinas, para definir as funções sociais do atendimento a educação infantil pública municipal, foram criados os Centros Infantis (CI), instituições socioeducativas vinculadas à Promoção Social.

Como apresentado na seção 2, em 1988, com a Constituição Federal, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, principalmente com direito a educação, tornando-se obrigatório o atendimento da criança de zero a seis anos pelo sistema educacional público. Os Centros Infantis, vinculados à Promoção Social, passaram a ser incorporados no sistema educacional em 1989. Assim, a Lei Orgânica do Município de Campinas de 1990 (CAMPINAS, 1990), promulga que o atendimento de creches deverá ter caráter educacional, de guarda, de assistência, alimentação e higiene, sendo o atendimento realizado por uma equipe interdisciplinar.

Naquela época, de acordo com o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil da SME, a gestão responsável pela educação infantil no município formalizou o Regimento Comum das Unidades Socioeducacionais Municipais (Lei nº 7.776 de 19/01/94), com currículo organizado didaticamente, pautado nos jogos, nas Artes, na Educação Física e nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática.

O Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei Municipal nº 6.894 de 24/12/91 – (CAMPINAS, 1991) formalizou o fazer pedagógico nas unidades socioeducacionais, no que tange à docência em sala de aula, à hora-atividade e à hora de trabalho docente, proporcionando aos professores a opção de mais três horas aula semanais remuneradas para atividades pedagógicas, atendimento a pais e crianças e integração com pares. Esse documento previa a oferta de oficinas pedagógicas interdisciplinares aos monitores, vice-diretores e diretores. Os coordenadores pedagógicos organizavam programas de capacitação continuada, programas de avaliação escolar e reorientação curricular de ensino fundamental e infantil. Nesse momento, os Centros Infantis passaram a ser chamados de Centro

Municipal de Educação Infantil – CEMEI, mantendo o atendimento integral das crianças até seis anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) impulsionou os profissionais da educação para a escrita de uma orientação curricular. Assim, constituiu-se uma comissão composta por vários segmentos e profissionais da educação infantil do município de Campinas, que, baseados em estudos, textos acadêmicos e diálogos com unidades educacionais, elaboraram o documento denominado “Currículo em Construção” (CAMPINAS, 1998). O documento “Currículo em Construção” destaca aspectos teóricos de Piaget, Vigotski e Wallon, a história da educação infantil da RMEC até aquele momento, bem como concepções de currículo, de infância, de criança, sobre o brincar e sobre o conhecimento e cultura, ressaltando a criança como construtora de seu conhecimento e o adulto/professor/educador como mediador do processo educacional. O documento trata de questões, reflexões e ações presentes nos Projetos Pedagógicos das unidades educacionais da RMEC. Considera-se um marco na história da educação infantil de Campinas, por ser a primeira proposta curricular oficial da SME.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil (CAMPINAS, 2013), a 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a) redefiniu a faixa etária da educação infantil, passando de zero a cinco anos. Já a obrigatoriedade escolar passou para quatro a dezesseis anos, a ser cumprida até 2016, de acordo com a Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). A alteração que a RMEC implementou na forma de organizar as crianças nas turmas de educação infantil, em agrupamentos multietário, aumentou o atendimento desse nível de ensino, no município. Entretanto, ainda haverá necessidade de adaptações para atender a demanda prevista até 2016.

Com essa implementação de agrupamentos multietários, os educadores precisaram repensar suas práticas pedagógicas. Conforme Oliveira (2002), o desenvolvimento está presente nas relações, nas trocas recíprocas entre o indivíduo, o meio e o outro. E essas relações tornaram-se desafiadoras para os profissionais.

A nova organização trouxe novas experiências, estudos, pesquisas e a necessidade de rever o currículo, traçando novas ações no movimento curricular da RMEC. Dessa forma, foi constituído esse documento de Diretrizes Curriculares de

Educação Básica para Educação Infantil da SME, o qual preza pela criança sujeito, produtora de cultura, inserida nas relações cotidianas que a constituem como sujeito histórico, pautado pela Pedagogia da Infância, que estuda as relações sociais das culturas dos pares, das crianças entre elas e delas no mundo, que se constitui em diferentes tempos, lugares, configurando-se e reconfigurando-se nas múltiplas relações cotidianas.

O documento destaca que as relações com as crianças são pautadas pela cultura letrada e o letramento é tratado como constitutivo de uma educação institucional focada na experiência da função social da escrita. A contação de história, a literatura, as notícias, as receitas, as poesias, a produção de textos pelas crianças, as formas de expressão artística, a música, o corpo, o brincar, enfim, as práticas simbólicas assumem seu lugar de maneira significativa e com sentido. Além de ressaltar a importância do olhar e sensibilidade do professor/educador para com a criança, seu papel nas construções que se dão nas relações cotidianas, principalmente quanto a organização, investigação e planejamento das propostas a serem vivenciadas.

A formação continuada ou o processo de “trans” formação também foi abordado pelas Diretrizes Curriculares de Educação Básica para Educação Infantil da SME, de Campinas, com o intuito de instigar o profissional, provocar algo novo, propor um novo olhar e uma nova ação, refletir e sistematizar conhecimentos, unindo teoria e prática.

Na próxima seção, a análise será sobre os Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas.

## 5.2. FORMAÇÃO NA SME DE CAMPINAS

Com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, com políticas públicas específicas, trazendo ganhos efetivos para essa etapa. A nova LDB reconheceu a necessidade e importância da formação dos profissionais da educação, regulamentando-a.

Em 2001, é lançado o Plano Nacional de Educação – PNE (UNESCO, 2001), com ações voltadas para a formação dos profissionais, garantindo cursos de formação inicial, complementação em nível superior, curso normal para atuação na

educação infantil, cursos de formação continuada (especialização, mestrado, doutorado reconhecidos pela CAPES) e valorização profissional. Esse documento trouxe a valorização da formação continuada, que passou a ser vista como elemento fundamental para a qualificação do profissional e para a qualidade de ensino. A educação infantil como responsabilidade dos municípios passa a ter a formação de seus profissionais também sob ordem deles, seguindo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

O município de Campinas, de acordo com Moreto (2009), tomou medidas para atender às determinações das legislações em vigor. Entretanto, a criação do Centro de Formação Continuada Municipal – CEFORMA, em 14/05/1996, veio ao encontro das discussões da época e foi implementada antes mesmo da nova LDB ser promulgada. Anterior a essa proposta para formação, existia a Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral – AMAPAGE, composta por um grupo de especialistas (assistentes pedagógicos e orientadoras Pedagógicas), com a responsabilidade de pensarem os caminhos para a formação e para as práticas pedagógicas.

De acordo com o autor, a formação de professores era estruturada por um grupo de especialistas que pensavam as necessidades dos professores da rede municipal de Campinas e preparavam os cursos para aqueles que se encontravam nas salas de aula.

Moreto (2009) destaca que, entre o ano de 1997 até o ano 2000, a formação continuada dos professores passou a ser responsabilidade da Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais – COPPE, com os seguintes projetos: PETE – Projeto de Ensino de Trânsito nas Escolas; Leia Brasil; Línguas: Francês e Italiano; Olimpíada de Matemática; Orientação Sexual; Coral; Fanfarra; Pró-Dança; e os Programas: Bibliotecas, Educação Especial e Saúde do Escolar. As formações eram oferecidas a pequenos grupos, sendo selecionados apenas professores que atendiam às especificidades dos projetos. Por exemplo: o projeto de ensino de trânsito nas escolas inicialmente era oferecido a professores do ensino fundamental e algum tempo depois passou a ser oferecido a professores da educação infantil, sendo que o mesmo aconteceu com o projeto de línguas; quanto ao projeto de educação especial, inicialmente, atendia professores de educação especial e professores que tivessem algum aluno especial em sala e agora é oferecido aos profissionais com interesse pelo assunto.

Moreto (2009) aponta que, após a morte do prefeito Antônio da Costa Santos, a mudança no governo trouxe uma interrupção nas ações de formação propostas pelo CEFORMA, que foram retomadas entre 2002 e 2003, reestruturadas e passaram a atender todos os educadores. De acordo com o autor, o decreto nº 14.460, de 30/09/2003, extinguiu o Departamento Técnico Pedagógico e criou o Departamento Pedagógico, reestruturou a formação dos profissionais da Educação e efetivou a criação do Centro de Formação – CEFORMA, na Vila Marieta, onde foram oferecidos cursos de formação e grupos de trabalho. Os cursos eram realizados em parceria com universidades ou profissionais contratados pela SME, com carga horária de 30h/a, e a participação era certificada, mas não remunerada. A participação era aberta a professores e monitores infantis da rede municipal e entidades conveniadas. Os grupos de trabalho eram remunerados, sendo 3h/a para os participantes e 9h/a para os formadores.

Para Moreto (2009), a Lei nº 12012/04, referente ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores do município (CAMPINAS, 2007), trouxe mudanças significativas quanto ao salário, à formação continuada e ao plano de carreira. Os salários sofreram um grande reajuste (aproximadamente 45%), e o professor poderia optar pelo aumento da jornada de trabalho de 32h/a para 36h/a, sendo que as 4h/a, a mais, seriam para o Trabalho Docente em Projetos – TDPR, realizados na escola ou em cursos oferecidos pela rede municipal. O professor teria em sua carga horária um tempo próprio para formação, sendo remunerado.

De acordo com Moreto (2009), a Resolução nº04 de 18/07/2007 atribui novas funções ao Departamento Pedagógico, de caráter administrativo, mas ligado à formação como meio de garantir uma estrutura mais coesa. Para o autor, as mudanças ocorridas no município tiveram a intenção de se adequar à legislação nacional, mas, com o passar dos anos, novas mudanças foram alterando as propostas.

O autor destaca que, em 2008, a Lei nº 12.985, de 28/06/2007, altera a lei do Plano de Cargos, e a Resolução nº 15/2007 extingue o TDPR destinado à formação. Apresenta a Carga Horária Pedagógica – CHP, voltada para o trabalho pedagógico direto com alunos e prioritariamente em salas de alunos com necessidades educacionais especiais. A Hora Projeto – HP foi criada para a participação remunerada em cursos que seguem a pré-determinação do Departamento Pedagógico – DEPE e aprovados pelo NAED, tanto para cursos oferecidos pelo

CEFORTEPE como para cursos a serem desenvolvidos na unidade educacional que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, o governo desarticula o horário de formação da carga horária do professor e também determina que esse horário deve ser cumprido com atendimento aos alunos. Foi uma mudança que desagradou professores e tornou o acesso à formação mais restrito.

De acordo com Moreto (2009), a Ordem de Serviço 02/2008 regulamenta a dispensa de docentes e especialistas da educação, efetivos, para a participação em eventos de curta duração sobre Educação. No entanto, a liberação só é possível após cumprir determinadas exigências: pedido de liberação feito quinze dias antes; encaminhamento à chefia imediata; a evidente relevância do evento para o trabalho pedagógico; apresentação do fôlder do evento; duração máxima de cinco dias consecutivos sem prejuízo de vencimento; cumprimento dos dias letivos sem prejuízo ao aluno. Essa possibilidade de dispensa do docente é considerada uma conquista, que facilita a participação em seminários, congressos etc.

O CEFORTEPE foi inaugurado em 2008, substituindo o CEFORMA e passando a ser o local destinado à formação, englobando vários segmentos da formação, pesquisa e ações educativas. Um local que tem diversas salas e boa estrutura, mas cuja localização é de difícil acesso, por meio de transporte coletivo, com rua pouco movimentada e, à noite, com pouca luminosidade.

Em 2010, a SME lança o documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas” (CAMPINAS, 2010). Esse documento foi produzido por uma comissão do Conselho Consultivo Pedagógico para estudos sobre a fundamentação e as diretrizes para a política de formação continuada da SME, composta pela coordenadora da Coordenadoria Setorial de Formação e Desenvolvimento do Quadro do Magistério e Apoio, Orientadora Pedagógica Infantil do NAED Leste, Coordenadora Pedagógica do ensino fundamental do NAED Leste, Orientadora Pedagógica do ensino fundamental do NAED Sul e Coordenadora Pedagógica do ensino fundamental do NAED Sul. Observa-se que a comissão contou com profissionais atuantes na rede municipal de ensino, a maioria em funções centralizadas nos NAED, e o documento foi encaminhado para as escolas analisarem e discutirem com os profissionais, cabendo aos orientadores pedagógicos fazer a apresentação e o elo de discussão nas escolas.

O referido documento é uma proposta que se destina aos profissionais da educação do município de Campinas, entendendo-se por profissionais da educação os funcionários presentes e atuantes nas unidades educacionais (UE), tais como: professor, agentes de educação infantil, vice-diretor educacional, diretor educacional, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e supervisor pedagógico. De acordo com o documento, os demais profissionais que atuam nas unidades educacionais (guardas, cozinheiras e agentes de apoio), por envolverem-se em relações educativas no cotidiano das unidades, podem participar das formações relativas às relações educativas. Entretanto, esses profissionais de apoio (guardas, cozinheiras e agentes de apoio), em sua maioria, são funcionários terceirizados, com atribuições e carga horária controladas pela empresa que os contrata e sem relação direta com a prefeitura. Sendo assim, nem sempre podem participar das formações oferecidas pela própria escola ou pela rede municipal. Os agentes de educação infantil possuem duas horas-aula, previstas para formação, denominada Grupo de Estudos para Monitores – GEM.

De acordo com a leitura do documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas” (CAMPINAS, 2010), a comissão que elaborou a proposta considera a formação continuada dos profissionais um direito e dever de todos, cabendo à SME oferecer condições necessárias para a sua realização. A formação é vista como possibilidade de rever a prática pedagógica, fugindo da individualização e alienação, devendo estar em consonância com o Projeto Pedagógico e a melhoria da educação pública. Nessa concepção, acredita-se no profissional comprometido ética e politicamente com a escola pública. Para isso, a comissão destaca a importância do desenvolvimento profissional, a formação científica que incorpore teoria e prática, tendo a pesquisa como protagonista nesse processo.

A comissão propõe um plano de estudo individual para os profissionais, partilhado com a equipe educativa de cada UE, que siga os interesses do Projeto Político Pedagógico. Esse plano individual se estende aos profissionais que estão fora da UE, como coordenadores e supervisores educacionais. O documento destaca não haver a possibilidade de quaisquer experiências de formação que não visem qualificar as práticas educativas em curso. A leitura aponta para a formação orientada de acordo com os pressupostos do Projeto Político Pedagógico da unidade, seguindo os princípios instituídos pela SME, cabendo ao professor se

adequar às propostas oferecidas. Cada NAED procura se organizar nesse sentido, seguindo as orientações da SME, mas sob à interpretação de cada representante regional, responsável pela gestão do NAED. Os profissionais, ao optarem por um curso, devem encaminhar o pedido de autorização ao supervisor responsável pela escola, para a participação e o recebimento de horas.

De acordo com a proposta do documento, a formação busca o trabalho educativo, em que os profissionais se articulem coletivamente na busca de fundamentos, qualificação e enriquecimento profissional. Pensando no trabalho coletivo, os profissionais destacam vários pontos necessários para que a proposta se efetive, tais como: dedicação exclusiva do professor; remuneração e jornada compatível para a formação e desenvolvimento humano sob sua responsabilidade; ampliação dos tempos coletivos; funcionários terceirizados em programas de aperfeiçoamento; formação específica que contribua para reflexão sobre a educação de crianças, jovens e adultos; convênios com instituições sindicais, sociais e culturais para ampliação e promoção de acesso à cultura; plano de carreira com ascensão vinculada à pós-graduação *stricto-sensu* com pesquisas voltadas à superação de desafios do cotidiano da UE ou na gestão dos processos e políticas educativas, bem como ensino médio e graduação para agentes e demais profissionais; criação de coordenadores de ciclos no ensino fundamental e redução do número de alunos em sala de aula; implementação da escola integral com ampliação da jornada e redução dos turnos de funcionamento das unidades educacionais (CAMPINAS, 2010).

A proposta dos Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas destaca a formação continuada como possibilidade de melhoria do ensino por meio do aprimoramento do profissional. Essa proposta trata de fatores condicionantes que requerem mudanças de várias ordens e de estudos para sua implantação. A questão da jornada do professor que não está estruturada e a questão da dedicação exclusiva (vários professores da rede municipal atuam na rede particular de ensino) são temas que causam dúvidas aos profissionais, principalmente quanto à maneira como serão discutidos e elaborados. Afinal, aceitar a dedicação exclusiva exige mudanças na questão da jornada de trabalho e remuneração, fatores essenciais para que os profissionais consigam se organizar. Diante do fato de a proposta estar condicionada a mudanças necessárias no contexto de organização da rede

municipal, pode-se considerar o documento como uma carta de intenções para a formação continuada no município, longe ainda de se efetivar.

Os Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas (CAMPINAS, 2010) mencionam o trabalho educativo coletivo e destacam a formação dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas, numa perspectiva da reflexão da prática. A seguir, apresentamos o material obtido sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela SME de Campinas aos profissionais da Educação Infantil.

### 5.3. CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDOS PELA SME DE CAMPINAS

A análise dos cursos oferecidos pela SME de Campinas se baseou nos cursos de curta duração oferecidos pela Coordenadoria Setorial de Formação aos profissionais de educação infantil, nos últimos cinco anos, partindo do recorte temporal de 2010 a 2014. Para conhecer os cursos oferecidos pela SME, foi necessária a leitura diária dos Diários Oficiais do Município de Campinas – DOM, entre os anos de 2010 a 2014, buscando a sessão de Educação, as resoluções e comunicados que tratavam sobre a formação continuada de profissionais da educação infantil. A leitura das propostas dos cursos de formação continuada se baseou nos seguintes itens: título, ementa, público-alvo, carga horária, número de vagas, dia da semana e horário disponibilizado, além do local onde seria oferecido. Essa proposta de análise não teve interesse em qualificar os cursos oferecidos nas áreas encontradas, mas sim compreender os assuntos tratados acerca do tema e a relação deles com as discussões sobre o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Foram analisados apenas os cursos que tinham como público-alvo os profissionais da educação infantil; observou-se que a maioria dos cursos é voltada para a educação infantil, tendo como público alvo professores e agentes de educação infantil.

A cada publicação de cursos de formação continuada, é divulgada uma resolução que determina os critérios de inscrição para os respectivos cursos, baseada na proposta de formação do município de Campinas e com os critérios a serem seguidos quanto ao oferecimento, inscrição, participação, andamento e

certificação. A Coordenadoria Setorial de Formação oferece cursos de curta e média duração, partindo da própria SME, e cursos de longa duração conveniados com universidades e instituições (cursos de extensão e especialização). A opção pela análise dos cursos de formação de curta duração, oferecidos pela SME, se deu por se destinar a um número maior de funcionários, por estarem diretamente ligados ao cotidiano das escolas de educação infantil e às vivências dos profissionais, e por tratarem de temas que perpassam tanto o cotidiano, quanto as tendências e concepções atuais na área educacional.

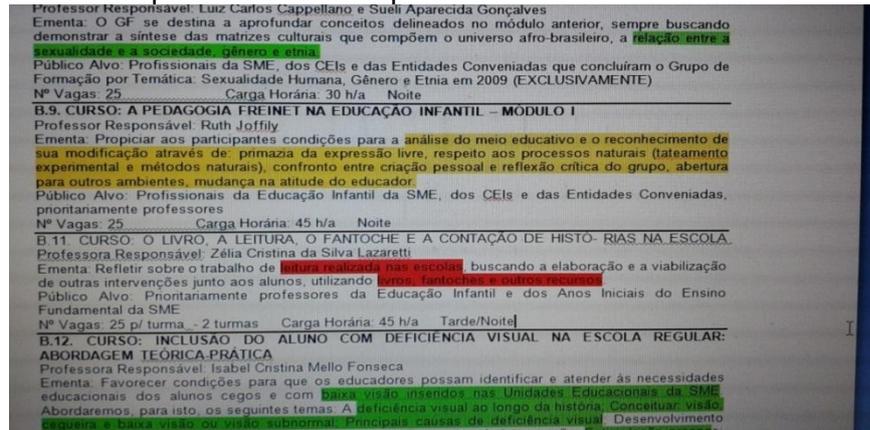
Com a leitura dos Diários Oficiais do Município de Campinas, as informações disponíveis, ano a ano, foram organizadas em um banco de dados, com o objetivo de levantar as temáticas presentes nas propostas de formação continuada oferecidas e conhecer a organização dos cursos. Foi possível observar que a SME oferece cursos de formação de curta duração tanto de forma centralizada (pelo CEFORTEPE) como descentralizada (pelos NAED). Cabe ressaltar que os cursos descentralizados não são obrigatórios, embora sejam oferecidos pelo NAED de forma planejada, seguindo os interesses e necessidades de cada região. Foram selecionadas as ementas dos cursos voltados para educação infantil. Devido à grande quantidade de ementas encontradas, a opção foi trabalharmos com as temáticas envolvidas nas ementas, as quais nos apresentavam o cenário dos processos simbólicos na formação continuada oferecida. Em apêndice estarão disponibilizadas a tabulação das palavras exatas e temas de cada ano; bem como a quantidade de cursos encontrados anualmente. (Apêndice I)

A análise das ementas foi feita a partir da leitura de cada uma, destacando as expressões exatas que surgiram no texto, indicando uma ideia central, expressões que se repetiam com frequência ou se relacionavam. Cada ideia central era destacada por cores distintas, sendo que as cores se mantinham as mesmas à medida que as ideias das ementas se relacionavam ou se repetiam. Esse fato ocorreu inúmeras vezes, determinando o agrupamento das expressões exatas que surgiram, de acordo com o assunto em comum. Do agrupamento dessas expressões surgiram algumas ideias-chave que apontaram para uma temática. Esse processo foi feito ano a ano, para identificar as temáticas abordadas na formação continuada oferecida pela SME de Campinas nos anos de 2010 até 2014.

Os dados do ano de 2010 serão explicitados, como exemplo, para compreensão de todo o processo de análise das temáticas dos cursos. O mesmo procedimento foi feito nos anos seguintes (2011, 2012, 2013 e 2014).

A Figura 4 apresenta um exemplo da marcação, por cores, das expressões exatas que surgiram no texto das ementas.

Figura 4 – Procedimento de tratamento das ementas dos Cursos de Formação oferecidos pela SME de Campinas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 4, acima, destaca em verde as expressões exatas que se relacionam com ideias ligadas a etnia, sexualidade e as diferentes deficiências. Essa cor identificou todos os cursos que traziam em suas ementas essas ideias-chave, que foram organizados na temática Diversidade e inclusão. A cor amarela identificou os cursos que explicitavam em suas ementas aspectos relacionados a concepções e práticas pedagógicas. E o vermelho foi usado para palavras associadas à questão da linguagem. Assim, as expressões exatas foram sendo marcadas ano a ano, e a partir delas elaboramos as ideias-chave até chegar à temática principal.

O Quadro 2, abaixo, apresenta um exemplo desse processo, destacando as palavras encontradas nas ementas dos cursos que eram de interesse desta pesquisa.

Quadro 2 – Exemplo do processo de categorização dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME de Campinas

Expressões exatas	Ideias- chave	Temáticas
Leituras; livros; fantoches; línguas estrangeiras e aspectos culturais/expressão; inclusão digital de professores; conhecimentos básicos,	Projeto Imprensa Música	

animação stopmotion; imagem; blog; musicalização com crianças e adultos; banda rítmica; coral e peças infantis; ritmos corporais e postura; dança; teatro; circo; artes plásticas; trabalho com imprensa escrita, falada e eletrônica	História Teatro/dança/circo Recursos Multimídias	Linguagem e suas formas de manifestação
---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora durante o processo de análise das ementas dos cursos, nos diários oficiais do ano de 2010.

Alguns cursos são elaborados em apenas um ciclo de atividades, abrindo inscrição para novos cursistas no semestre seguinte; outros cursos dão sequência ao trabalho apresentando o módulo II, solicitando os pré-requisitos obtidos no módulo I. Como exemplo, é possível citar o curso de línguas estrangeiras e aspectos culturais e o de inclusão digital, ambos atendem diferentes profissionais e preveem uma evolução progressiva dos assuntos abordados.

Portanto, após esse processo de tratamento das ementas dos cursos analisados, chegamos às temáticas exploradas neles. Abaixo, apresentamos a Tabela 2, com as temáticas dos cursos pesquisados entre 2010 e 2014.

Tabela 2 – Temática dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME de 2010 a 2014

2010 CEFORTEPE	Meio ambiente Linguagem e suas formas de manifestação Concepções e práticas pedagógicas Diversidade e inclusão Saúde
2011 CEFORTEPE	Meio ambiente Linguagem e suas formas de manifestação Concepções e práticas pedagógicas Diversidade e inclusão Relações interpessoais e Saúde
2012 CEFORTEPE	Meio ambiente Linguagem e suas formas de manifestação Concepções e práticas pedagógicas Diversidade e inclusão Relações interpessoais
2013 CEFORTEPE	Meio ambiente Linguagem e suas formas de manifestação Concepções e práticas pedagógicas Diversidade e inclusão Relações interpessoais e Saúde

<p>2014 CEFORTEPE</p>	<p>Meio ambiente Linguagem e suas formas de manifestação Concepções e práticas pedagógicas Diversidade e inclusão Relações Interpessoais</p>
---------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os cursos de formação oferecidos pela Rede Municipal de Campinas seguem praticamente as mesmas temáticas no decorrer dos anos pesquisados. Os temas são consonantes às propostas da Coordenadoria de Formação e Desenvolvimento do Quadro do Magistério e de Apoio e a forma e datas de oferecimento variam ano a ano. A formação pode ser realizada no horário de Carga Horária Pedagógica (CHP) ou como Hora-Projeto (HP). Ou seja, é possível utilizar a CHP já prevista na jornada de alguns professores ou recorrer à HP, como forma de remuneração pela formação. Ambas – tanto a HP quanto a CHP – passam a ser utilizadas pelo professor para formação após a autorização da direção escolar e supervisor educacional, como já mencionado anteriormente.

Os cursos são organizados e oferecidos nos períodos da manhã, tarde e noite, de acordo com a disponibilidade do formador. A maioria dos formadores são professores ou profissionais da Prefeitura Municipal de Campinas, sendo poucos os profissionais contratados especificamente para formação continuada. Observa-se que grande parte dos cursos é oferecida durante o dia. Alguns cursos rápidos foram oferecidos em período integral com carga horária de um dia, como exemplo: o curso de Primeiros Socorros.

A localização dos cursos também interfere na questão do horário. Quando os cursos são oferecidos de forma descentralizada, os espaços utilizados são as próprias escolas, fato que interfere na questão do público-alvo, restringindo as vagas para os próprios funcionários da escola e adjacências. Já o horário do curso segue o funcionamento da unidade. A questão do espaço a ser utilizado também é um problema enfrentado pela Rede Municipal de Campinas. A SME tenta centralizar os cursos no CEFORTEPE por ter salas e recursos disponíveis para os formadores, mas o local é de difícil acesso, uma região de pouco movimento e pouca opção de transporte coletivo, conforme já mencionado anteriormente. A maioria dos cursos é oferecida entre o período da manhã e tarde, mas os cursos noturnos ganharam

espaço no decorrer dos anos, entretanto com pouca adesão, em razão das dificuldades de acesso.

Observa-se que, na maioria das vezes, os cursos são lançados semestralmente, mas não existe um critério fixo para data do lançamento: às vezes no início do semestre, às vezes no meio do semestre, outras vezes apenas em um semestre.

Os temas presentes entre os anos de 2010 até 2014, tais como meio ambiente; diversidade e inclusão; concepções e práticas pedagógicas; linguagem e suas formas de manifestação e relações interpessoais são assuntos presentes no cotidiano da educação infantil e, conseqüentemente, associados às necessidades do professor em sua prática. A busca pela atualização é uma necessidade constante, mas a implicação dessa atualização na prática pedagógica é fundamental. Como mencionado anteriormente, as temáticas se repetiram ao longo dos anos estudados, apontando uma preocupação recorrente com o meio ambiente, envolvendo a sustentabilidade; com a diversidade e a inclusão; com as relações interpessoais, explorando a afetividade, segurança e autonomia, bem como com as relações entre profissionais, crianças e família. Observamos uma intenção de discutir concepções e práticas pedagógicas, à luz de teóricos, como Freinet e de projetos específicos como estudos do meio e recursos pedagógicos. Foi possível observar, igualmente, uma preocupação em oferecer cursos que explorem a linguagem e outras formas de expressão que compõem os processos simbólicos presentes no desenvolvimento da criança: as novas tecnologias, literatura, música, teatro, circo e outras vivências corporais, artes plásticas. Também encontramos em algumas ementas uma menção explícita sobre o brincar, a brincadeira e o brinquedo, bem como Vigotski como referência teórica:

Seguindo a linha histórico-cultural elaborada por Vygotsky, que destaca a criança como sujeito social e histórico serão trabalhados subsídios práticos e teóricos sobre a importância do lúdico para criança, traçando uma formação, de modo dialético, com a articulação da teoria e da prática. Pretende-se partilhar o conhecimento de diferentes autores que tratam do lúdico como eixo principal do trabalho na Educação Infantil. E proporcionar atividades de construção de jogos e/ou brinquedos feitos com sucata, com articulação da teoria e da prática (Ementa A).

Socializar experiências ligadas à educação infantil, tendo como referencial teórico as pesquisas que consideram as crianças produtoras de cultura, discutindo questões inerentes ao nosso cotidiano nas instituições de Educação Infantil com foco nas múltiplas linguagens (Ementa B).

O presente grupo de estudo tem como objetivo, aprofundar questões do cotidiano referente ao universo infantil como: as histórias, as brincadeiras, o brinquedo e assim fazer um resgate da cultura do brincar com os adultos educadores. Por isso, além das reflexões teóricas propõe-se a socialização das vivências com crianças bem pequenas, das diferentes práticas, na intenção de compreender a importância do brincar na vida do ser humano. Deste modo, pretende-se vivenciar com as crianças, cantigas, brincadeiras cantadas, o ouvir, o criar e contar histórias, produzir jogos e brinquedos com materiais recicláveis. Ao final de cada módulo, será realizado o registro das produções e práticas elaboradas e produzidas, através dos recursos tecnológicos, como: vídeos, movie maker, word e outros (Ementa D).

Embora as ementas acima apresentadas façam menção aos aspectos teóricos da teoria histórico-cultural e a Vigotski, mencionam também atividades práticas ensinando a confeccionar jogos e brinquedos. Poderíamos inferir que há uma articulação entre teoria e prática? Ou a ênfase está no fazer e a teoria surge para trazer mais importância para o fazer? Não há algo explícito que sugira alguma referência aos processos simbólicos, explorando formas diferentes de representar o mundo em que vivemos e que promove um salto qualitativo, segundo Vigotski (1991, 1993), no desenvolvimento da criança.

A seguir, apresentamos as entrevistas com os profissionais envolvidos com a formação, a fim de compreender as necessidades e o ponto de vista desses profissionais diante da formação oferecida.

#### 5.4. A VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos aqui as entrevistas realizadas com alguns profissionais de educação infantil envolvidos com a formação continuada, com o objetivo de possibilitar a compreensão da demanda desse grupo de profissionais e de que forma se sentem contemplados com os cursos oferecidos. E também a entrevista realizada com um dos coordenadores do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE).

Conforme já apresentado, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seguintes profissionais da educação infantil: dois diretores educacionais, um orientador pedagógico, três professores e três agentes de educação infantil. Esses profissionais atuam em duas unidades educacionais infantis, com realidades distintas. Trata-se de uma unidade que atende crianças de agrupamento II e agrupamento III, ou seja, crianças de dois anos a seis anos de idade. E a outra unidade, também chamada de creche, com agrupamento I e agrupamento II, atende

crianças de três meses a três anos e onze meses. São unidades de ensino que atendem a mesma região, situadas em um bairro de fácil acesso e boa localização. Quando inauguradas, a região era considerada periférica, mas atualmente o bairro é muito bem atendido e de grande apelo comercial. Os bairros vizinhos estão progredindo e as favelas próximas se tornaram urbanizadas.

As unidades educacionais passaram por reformas e os espaços físicos foram melhorados e planejados, com o apoio da equipe gestora e do comprometimento dos profissionais.

As entrevistas foram realizadas nas unidades educacionais, de acordo com a disponibilidade dos profissionais, algumas em sala, após o término da aula, e outras em espaços da unidade com menos barulho.

Foram elaborados três roteiros de entrevistas, a fim de identificar como cada um dos profissionais envolvidos, por falarem de lugares distintos, considera a formação continuada oferecida pela SME. O primeiro roteiro procurou entender a visão dos agentes de educação infantil. O segundo roteiro contemplou os professores e o terceiro trouxe o ponto de vista da equipe gestora.

Os profissionais possuem, em sua maioria, nível superior, professores e especialistas são formados em pedagogia e possuem especialização na área educacional, os agentes de educação infantil estão cursando Pedagogia e um é formado em Enfermagem. Professores e especialistas atuam na função há mais de quinze anos; já os agentes de educação infantil há mais de quatro anos. Os sujeitos serão identificados em: A1, A2, A3, P1, P2, P3, E1, E2, E3. Os agentes de educação infantil serão representados pela letra A, os professores pela letra P e os gestores, que são denominados especialistas, pela letra E.

As entrevistas foram transcritas e o tratamento dado ao material seguiu o mesmo procedimento, já descrito, para a organização dos cursos de formação divulgados no Diário Oficial. Dessa forma, a cada leitura, foram levantadas as expressões exatas, as quais foram agrupadas pela semelhança do tema, ou repetição de palavras. Após agrupar as expressões exatas, foram identificadas as ideias-chave e, a partir delas, foi possível chegar às temáticas presentes na fala desses profissionais. Alguns profissionais entrevistados (P1 e P3) não participaram de cursos de formação durante o recorte temporal pesquisado, por motivos pessoais (filhos pequenos que requerem atenção), mas conversavam com colegas que

participaram e trocaram informações e experiências. No entanto, já participaram em anos anteriores.

Abaixo, o Quadro 3 aponta os temas levantados que ressaltam as expectativas desses profissionais quanto à formação continuada oferecida pela SME de Campinas.

Quadro 3 – Categorização das Entrevistas com um grupo de profissionais de educação infantil

<b>Expressões exatas</b>	<b>Ideias-chave</b>	<b>Temática</b>
Várias áreas da Ed. Infantil; lugares distantes; poucos horários disponíveis; demora no oferecimento dos cursos, continuidade dos cursos, aprofundar os temas; continuidade dos cursos, atraso, demora, repensar a forma, profissionais formadores, dificuldade em contratar	Localização Horário Tema Início do curso Carga horária dos cursos Organização Planejamento	Organização
Criança obediente/passiva; criança com mais autonomia/ativa; a gente desperta isso na criança; desperta sentimentos; compreender as necessidades da criança; cursos que atendam os agentes de educação infantil e não só o professor; a criança em contato com o outro, a criança junto com o professor, a escola é um espaço de diferentes possibilidades, forma de atuar; a forma de olhar e perceber a criança, pedagogia da escuta, chão da escola, postura profissional, consciência, compromisso, ética	Qual criança formar? Adulto mediador Necessidades da criança Criança e o outro, Escola e transformação, Forma de atuar Ética, Postura profissional, Pedagogia da escuta,	Concepções e Práticas Pedagógicas
Teatro; dança; música; lúdico; história; motricidade; curso de artes; história; brincadeiras; diferentes linguagens; brincadeiras; brinquedo	Linguagem e suas formas de manifestação	Processos simbólicos
Professores preparados; interesse; eu gosto; acho que é gostoso fazer o que gosta; cursos que atendam os agentes de educação infantil e não só o professor; espaço para encontrar colegas; trocar informações; trocar experiências; realizei propostas de outras colegas que fizeram o curso de formação; reflexão; mediação; compromisso com o outro; interação com as crianças	Motivação Interesse Respeito Valorização Troca de experiência, Informações, Colegas; Mediação	Relações Interpessoais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora todos os participantes considerem a formação continuada uma conquista, alguns aspectos importantes sobre o oferecimento desses cursos ganham destaque em suas falas e foram categorizados da seguinte forma: organização, concepções e práticas pedagógicas, processos simbólicos e relações interpessoais, conforme apresentado acima. Esses aspectos destacados se apresentam com nuances, por vezes distintas, partindo do ponto de vista do lugar que cada profissional ocupa e de seu olhar para o cotidiano escolar. A seguir, apresentamos cada uma das categorias construídas.

#### **5.4.1. Organização**

É uma categoria destacada e diretamente relacionada com o oferecimento dos cursos, o tema, o critério de escolha, a localização, a carga horária e o período. A partir desses dados, o profissional opta pelos cursos de seu interesse. A inconstância no oferecimento dos cursos, o horário de oferecimento dos mesmos, a localização e a carga horária foram questões destacadas na categoria organização. De acordo com E1, existe uma equipe pensando sobre as propostas de formação,

tem uma coordenadoria só pra estudar isso, a formação, composta por coordenadoras pedagógicas e tudo. E elas estão procurando ainda um caminho... as propostas precisariam ser repensadas de forma que para o próximo ano já esteja mais agilizado.

Já P1 aponta a demora no oferecimento dos cursos,

os cursos demoram pra sair, a gente nunca sabe quando eles começam, fica difícil pra organizar as coisas... porque tem que acertar o CHP, o HP e os horários pra conciliar tudo.

Para A1, os cursos são escolhidos a partir de vários fatores

eu acho interessante os cursos que a prefeitura oferece, porém um aspecto negativo são os horários desses cursos. Muitos são escolhidos não pelo tema e sim pelo horário que é possível. São poucos os cursos que contemplam o nosso horário... deveriam ter mais cursos no período noturno.

A questão do horário é um fator importante, considerando as diferentes cargas horárias dos profissionais. Conforme análise das resoluções dos cursos de

formação, eles são oferecidos no período da manhã, tarde e noite. A maioria dos entrevistados opta pelo curso no período contrário ao de trabalho, inclusive os agentes de educação infantil. Os profissionais precisam ter um intervalo mínimo de uma hora entre o fim do período de trabalho e o início do curso, além de a carga diária não poder ultrapassar 9h/a. Os agentes de educação infantil destacam a dificuldade em conciliar os horários dos cursos oferecidos durante o dia com o horário de trabalho deles. Isso porque eles trabalham 6 horas diárias e precisam ter o intervalo de uma hora entre o curso e o horário de trabalho, fato que dificulta a escolha de cursos no período diurno, pois ainda precisam calcular o tempo de trânsito entre um e outro.

Outra questão associada ao horário é a da carga horária semanal dos cursos oferecidos e a carga horária semanal dos profissionais de educação infantil destinada à formação. Isso porque os agentes de educação infantil possuem o horário do GEM – Grupo de Estudo de Monitor, de 2 horas aula por semana, que pode ser utilizado para a participação em formação. Conforme vimos anteriormente, os cursos apresentam uma carga horária semanal de 3 a 4 horas-aula. Os professores podem optar em utilizar a carga horária pedagógica (CHP), de 4 horas-aulas semanais ou realizar a hora projeto (HP), recebendo 3 horas-aula semanais pelo curso. Já os agentes devem conversar na unidade escolar, pois a formação envolve uma carga horária semanal maior que sua própria carga horária disponível.

Outro aspecto é a localização e segurança. De acordo com A2,

os lugares são afastados e o CEFORTEPE é difícil de chegar. À noite é interessante, mas é quase impossível ir, por causa da demora do ônibus e por ser um lugar com pouca segurança.

Todos destacam que o período noturno, com os cursos centralizados no CEFORTEPE é uma proposta interessante, mas apontam a questão da segurança e acesso ao local como fatores negativos.

A duração dos cursos e a falta de continuidade também foi destacada por E3:

é uma pena porque alguns cursos, sim, atendem a demanda da escola. E acho que é bom porque eles até geram outras demandas também, mas nem sempre as propostas têm continuidade

No ponto de vista de A3,

os cursos que eu participei, eu gostei, eles contribuíram para a prática, porém eles não tiveram continuidade...acho que teria que aprofundar um pouco mais.

O oferecimento dos cursos com temas variados é encarado por E2 como uma forma de envolver o profissional. Para ela,

formação de professor de uma forma geral é positiva, é lógico que às vezes um curso ou outro destoa, mas de forma geral atendem a demanda da escola.

Para E2,

a formação é alinhada com o propósito das diretrizes, voltada para o cotidiano das escolas, mas na hora de implementar essa prática, muitas coisas se perdem. A legitimidade do trabalho é importante, o que dificulta são as questões de ordem prática, contratação do profissional, jornada de trabalho, horário... isso é que acaba dificultando...

Observa-se que, para os profissionais que participam da formação, as dificuldades de organização são semelhantes quanto a horário e localização dos cursos. Já os especialistas destacam o tipo de formação oferecida, a organização da proposta de formação existente no município e as dificuldades de organização de forma geral.

A entrevista com a coordenadora do CEFORTEPE trouxe o parecer de quem organiza a formação a ser oferecida. De acordo com ela a formação é pensada da seguinte forma:

As formações são oferecidas de forma Centralizada: aquelas organizadas e executadas pela Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), e Descentralizada: aquelas organizadas e executadas pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e/ou Unidades Educacionais (UE). As atividades descentralizadas estão condicionadas à autorização após parecer da Equipe de coordenadores pedagógicos da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF). A CSF oferece formação continuada em serviço nas seguintes modalidades: Cursos, Grupos de Formação, Grupos de Estudo, Grupos de Trabalho, Palestras, Seminários, Encontros, Fóruns, Oficinas e outras modalidades que atendam aos objetivos da SME. (Entrevista 13/05/2015)

Observa-se que as formações oferecidas buscam uma articulação com as Diretrizes Curriculares, os projetos pedagógicos e as necessidades dos profissionais, da UE e da SME. De acordo com a coordenadora, os objetivos da formação estão pautados na promoção do contínuo aprimoramento dos

profissionais, na melhoria de qualidade da educação e em atender às necessidades formativas apontadas nos projetos pedagógicos das unidades de ensino, nos objetivos e diretrizes curriculares da SME. Destaca que, durante muito tempo, a preocupação era oferecer maior quantidade possível de cursos aos profissionais da educação infantil, mas com a ida das coordenadoras pedagógicas para a CSF houve uma preocupação com a qualidade das formações e cursos oferecidos.

No ponto de vista da coordenação, a formação destinada aos profissionais de Educação Infantil está articulada com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que tem a linguagem da criança como tema que perpassa todo o seu texto.

Outro aspecto importante, considerado pelos entrevistados, é envolver os próprios docentes na formação, para a concretização do trabalho coletivo. Alguns profissionais entrevistados destacaram a dificuldade em contratar pessoas para ministrar cursos e palestras, devido a questões práticas (espaço, tempo e finanças).

No que se refere à escolha do tema, essa varia de profissional para profissional. P3 afirma:

procuro temas que estejam relacionados com a minha prática, ligados ao lúdico, a histórias e artes; assuntos que gosto de ouvir sempre.

Já P2 considera que para a faixa etária com a qual trabalha é difícil achar um tema específico:

eu procuro participar dos cursos e fazer as adaptações necessárias, mas para os bebês é difícil algo específico. Tenho que adaptar.

No ponto de vista de A2,

Poucos são voltados para os agentes, a maioria é pra professor. Eu acho que deveriam ter mais cursos específicos para a educação infantil, especificamente para os agentes, como cursos de recreação.

No ponto de vista de P3

procuro temas mais práticos e divertidos, para relaxar um pouco e não ter que estudar muito porque a gente já não têm muito tempo, né?

Em síntese, vários fatores interferem na escolha dos cursos e a organização pessoal dos profissionais é algo que influencia bastante. Embora o assunto dos cursos de formação seja alvo de interesse da maioria dos profissionais

entrevistados, questões de horário e dia de oferecimento, bem como o local do curso, são fatores considerados importantes também. Além disso, há um entrave relevante a se considerar – a carga horária destinada à formação, contemplada na jornada de trabalho de cada profissional, que é muito distinta e, ainda, a função que cada um exerce, marca os seus interesses, influenciando as escolhas.

#### **5.4.2. Concepções e práticas pedagógicas**

Essa categoria foi construída a partir das falas dos participantes em relação à forma de conceber a criança e o seu próprio trabalho. Aqui se explicitam também as possíveis influências dos cursos de formação para as práticas pedagógicas. Enquanto alguns agentes de educação infantil não se percebem como profissionais contemplados nos cursos e não identificam a própria ação educativa no contexto dos cursos, os professores têm dificuldade em ressignificar a própria prática e rever sua postura; já os especialistas destacam a questão do comprometimento do profissional envolvido com a formação, pois é através desse envolvimento que o conhecimento produzido resulta em mudança de postura. Enfim, aspectos distintos que surgem de expectativas diferenciadas.

De acordo com P2,

a formação ajudou a mudar o olhar para o cotidiano da escola, mas a demanda é grande e nem sempre dá pra fazer diferente.

Já A1 destaca que:

antes entendia que a criança tinha que ficar mais quietinha, obedecer a dança, conforme o ritmo que a gente ensinava, mas entendi que ela pode falar também: olha professora, assim eu também gosto de fazer e ela decidir o que ela quer, ter autonomia pra ela decidir ou de que jeito que ela quer dançar.

Para E1,

Nem sempre a formação contribui para a prática efetiva, depende muito do compromisso do profissional, porque tem profissional que vai receber a formação e na verdade ele não vai pela formação, ele vai receber o certificado... quando o profissional é comprometido com sua própria formação, isso acaba refletindo sim de forma efetiva. Mesmo que não seja pela aplicabilidade direta com a criança, mas pela formação e mudança de postura do profissional.

De acordo com E3, a formação

de certa forma a formação oferecida se articula sim com as necessidades da criança, ao proporcionar um novo olhar pra essa criança, possibilitando que o educador tenha uma nova postura, propondo uma pedagogia da escuta, do olhar, das minúcias.

Para E2,

formação sempre mobiliza no profissional, com certeza, algum aspecto diretamente com a criança, na medida em que você para pra pensar, pra ler, pra estudar, qualquer assunto que trata do desenvolvimento da criança, automaticamente você faz uma ponte para o seu trabalho.

Embora se evidencie em algumas falas as influências dos cursos de formação para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e também em relação à reconstrução de algumas crenças em relação à criança, há outros aspectos a se considerar. De acordo com E2,

Não há como garantir que a formação traga efetivamente contribuições para a prática pedagógica, pois isso esbarra na conscientização, reflexão e compromisso do profissional. Os motivos que levam o profissional à formação e seu envolvimento no curso são os mais diversos; por este motivo, o curso deve estar relacionado às necessidades do profissional.

Para E2,

a rede municipal de Campinas procura oferecer a formação continuada com base nos propósitos das propostas oficiais de formação, voltadas para o cotidiano das escolas, mas na prática as coisas se perdem. Temos o sonho e o real, mas estamos caminhando para a concretização do sonho; as mudanças são lentas e muitas vezes queremos resultados imediatos.

Em síntese, os dados permitem discutir: as influências dos cursos de formação nas práticas, as mudanças na forma de conceber o trabalho com a criança e mudanças nas formas de compreender as crianças e suas necessidades. Mas mostram também conforme os participantes dependem muito do compromisso de cada profissional e do investimento que cada um faz na própria formação. As mudanças dependem ainda de investimentos públicos para a formação de professores que superem a vulnerabilidade das oscilações político-partidárias. São necessários programas mais duradouros, pois as transformações exigem tempo.

### 5.4.3. Processos simbólicos

Os processos simbólicos ganham destaque com a questão do brincar, das artes, da história e da dança em cursos de formação que contribuem para o fazer pedagógico e para compreender melhor o desenvolvimento da criança.

Para P3,

o trabalho com criança pequena precisa priorizar cursos relacionados com o corpo, música sensações e muito mais, pois as crianças necessitam experimentar situações diversas que contribuam para o seu desenvolvimento e a coloquem em contato com as várias possibilidades da linguagem.

Os processos simbólicos estão presentes no cotidiano da educação infantil, principalmente nos momentos de interação e nas vivências proporcionadas pelo adulto no ambiente escolar. A busca por cursos que apresentem novas possibilidades para aguçar o desenvolvimento da criança está presente nas falas de professores, agentes e especialistas. Como exemplo, para A1:

o curso de fotografia ajudou, no dia a dia, a gente ter outro olhar.

Para E1,

eu acho que tem explorado bastante, pelo que eu tenho visto: as artes plásticas, música e o brinquedo. Nem tanto o brincar ou a necessidade de brincar, mas o brinquedo.

Em síntese, de acordo com os entrevistados a criança se expressa de diferentes maneiras, tendo o corpo como principal meio de expressão e comunicação com o mundo. Assim, as crianças necessitam experimentar situações diversas que contribuam para o seu desenvolvimento e a coloquem em contato com as várias possibilidades da linguagem. Entretanto, também pelas entrevistas se confirma o que as ementas dos cursos já possibilitaram inferir – uma ênfase no caráter mais prático dos cursos. O excerto acima ilustra isso.

### 5.4.4. Relações interpessoais

Essa categoria está presente constantemente nos temas de formação continuada, principalmente pelo fato de essas relações estarem presentes no

processo de aprendizagem e as unidades escolares apresentarem um quadro de funcionários numeroso e variado. As relações interpessoais são destacadas na troca de experiência com o outro e a possibilidade de conhecer outras realidades, principalmente pelos agentes de educação infantil e professores. Entretanto, os especialistas destacaram a importância da interação e mediação do profissional com a criança, principalmente em cursos que vão além das experiências práticas, possibilitando uma reflexão de ordem teórica também:

Para E1,

a formação vai além de um espaço de socialização e experiências; mais que isso, é necessário refletir sobre as experiências, embasá-las teoricamente e construir novas propostas.

Em suma, observa-se que a formação é vista com um momento de socialização e troca de experiência entre os profissionais, mas que, para refletir mudanças na prática pedagógica, é preciso estar associada ao conhecimento teórico.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

## 6. DADOS QUE SE ENTRELAÇAM

Como se viu no início da pesquisa, o sistema educacional está atrelado a questões históricas e sociais que nos ajudam a entender a educação hoje. Um sistema marcado por rupturas, retrocessos, conflitos políticos e econômicos, conforme apresentados por Saviani (2011) e Freitag (2005), que repercutem nos dias atuais e que apontam a necessidade de mudanças. A educação sempre foi pautada por políticas públicas que valorizam a manutenção da sociedade e suas diferenças de classes, sem investir na formação de profissionais conscientes e capazes de proporcionar uma educação transformadora.

Novoa (1995) aponta que desde o início a docência era realizada de maneira precária, sem formação específica e considerada um sacerdócio, uma alternativa secundária até mesmo para os jesuítas. A falta de condições dignas de trabalho, a formação inadequada e outros tantos problemas, ainda se repetem na atualidade.

De acordo com Scalcon (2008) a profissionalização e a formação docente vem sendo tratada de forma pragmática e atrelada a qualidade de ensino. Este modelo pragmático busca o conhecimento prático e a eficiência do ensino, por meio de mudanças significativas na prática educativa, com competência e habilidades que atendam aos interesses do mercado de trabalho. É uma formação voltada para os saberes da prática, aparentemente com cursos rápidos e sem aprofundamento teórico. O discurso que se vê hoje nas políticas públicas de formação reflete o que a autora chama de epistemologia da prática, que aponta a educação como redentora dos problemas da sociedade, partindo do pressuposto que profissionais qualificados, competentes e hábeis, formarão alunos criativos, flexíveis e empreendedores, capazes de enfrentar o mercado de trabalho. No entanto, outra corrente destacada pela autora, a da epistemologia da práxis, propõe uma educação emancipadora, ao promover uma formação que viabilize a reflexão dos saberes práticos, embasada nos saberes científicos; de acordo com as necessidades e interesses do grupo de professores, possibilitando uma educação transformadora. Entretanto, essa corrente não atende aos interesses políticos e econômicos de políticos e empresários.

Freitas (2007) aponta a necessidade de uma política pública global de valorização e profissionalização. A questão da profissionalização está associada à valorização profissional, questões da carreira e especificidades do trabalho pedagógico, ou seja, questões essenciais para o profissional. O profissional, datado

histórica e culturalmente, carrega sua marca, crenças, valores e sentimentos que expressam aspectos de seu contexto de vida; os quais estão presentes em sua prática pedagógica e em sua relação com o outro. A formação continuada é um espaço para reflexão de saberes, abertura para novos conhecimentos que vão além daqueles que se apresentam na prática pedagógica ou no cotidiano escolar.

A educação infantil é uma área relativamente nova da educação, com estudos e pesquisas recentes. Khulman Jr (2007) ressalta que a educação infantil envolve aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que são de extrema importância para a compreensão dessa etapa de ensino, interferindo diretamente na forma como a criança é vista e na concepção de infância. Kramer (2006) destaca, hoje, a criança como produtora de conhecimento e cultura, atuante em seu meio, propondo a escola como um espaço que possibilite o desenvolvimento integral da criança, por meio de vivências artísticas, científicas, culturais, textuais e várias outras em que a criança possa experimentar novas situações. A partir das vivências estabelecidas com o outro e o mundo que a cerca, essas interações e relações estabelecidas proporcionam o desenvolvimento dos processos simbólicos, os quais compõem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (1993b), o princípio dos processos simbólicos está nos gestos e, a partir deles, a criança vai desenvolvendo a brincadeira, o desenho, a fala e a escrita durante a infância. A criança apresenta funções elementares que se repetem em diversas situações e, por meio das respostas dadas pelo adulto, essas funções elementares passam a ser incorporadas por ela, decorrentes do contato social. A mediação presente na relação com o outro contribui para o desenvolvimento dos processos simbólicos, pois os mesmos se associam às maneiras diferentes de se relacionar com o outro e com as coisas ao redor. Vigotski (1993b) procurou a origem e a trajetória desses fenômenos e percebeu a existência de processos de funcionamento intelectual que ganham complexidade com o desenvolvimento de processos simbólicos e que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por esse motivo investigamos como o oferecimento dos cursos de formação continuada, da rede municipal de Campinas, envolvendo os profissionais de educação infantil, contempla o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.

A revisão bibliográfica realizada procurou compreender como os processos simbólicos são abordados na formação continuada dos profissionais de educação

infantil e demonstrou que as pesquisas consultadas tratam de temas que constituem os processos simbólicos no desenvolvimento da criança, tais como: a música, o corpo como elemento de expressão, a brincadeira, a arte e as diferentes mídias, que oportunizam a criança vivências ricas na troca, percepção, experimentação e na relação com o outro. A revisão bibliográfica apontou a importância de o professor compreender a relação desses elementos com o desenvolvimento da criança e a maneira de inseri-los no cotidiano de forma significativa. Além de evidenciar a necessidade de a teoria embasar a prática e a prática embasar a teoria, uma relação necessária para uma educação consciente e de qualidade, mas que por vezes é esquecida tanto nos programas de graduação, como nos processos de formação continuada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil da SME, de Campinas, as transformações na sociedade e no mundo pedem uma nova maneira de pensar esse fazer educativo, tratando a criança como sujeito, produtora de cultura e inserida nas relações com o outro, com o meio e com o mundo. Esse documento foi elaborado a partir das experiências e vivências dos profissionais da RMEC, apontando novas possibilidades na prática pedagógica e buscando a identidade da educação infantil na rede. Para Kramer (2006), é preciso compreender o olhar crítico da criança, a capacidade de subverter a ordem e o sentido das coisas, suas especificidades, os tempos e espaços do ambiente escolar e da própria criança. Essas questões identificadas pelo olhar do professor interferem diretamente nas ações pedagógicas e na construção dos processos simbólicos pela criança. A educação infantil, conforme Ostetto (2000), não pode perder a magia da infância e os saberes das crianças. Essa realidade mostrada no documento é o ideal da SME que vem, por meio de suas coordenadorias, tentando implementá-la efetivamente em toda a RMEC. No entanto, as novas possibilidades no trabalho com a criança precisam estar alicerçadas na teoria que embasa essa nova concepção de criança, com profissionais com conhecimento específico da área educacional. Observa-se que a proposta de mudança do documento valoriza o fazer educativo, a vivência e experiência do profissional em seu dia a dia. É preciso considerar que a experiência profissional é importante quando analisada com reflexão, discutida em grupo e pautada pelo conhecimento científico.

Como cobrar um conhecimento específico e ações educacionais, tendo no mesmo ambiente de trabalho o profissional graduado e funcionários sem o

conhecimento necessário ou a formação específica? Ao pesquisar as atribuições dos profissionais e funcionários da educação infantil, verifica-se que as atribuições do professor e do agente de educação infantil, embora distintas, se assemelham em alguns aspectos e que em alguns momentos é cobrado do agente de educação infantil um conhecimento específico que não lhe compete. A situação que se impõe pela RMEC gera uma tensão no ambiente de trabalho, formações distintas, jornada de trabalho distinta, carreiras distintas, evidenciam uma quebra na sintonia entre esses educadores. Freitas (2007) destaca a importância de políticas que garantam a unificação da carreira e especificidades do trabalho pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil, a formação de professores é um processo contínuo de reflexão e ação, e os cursos oferecidos aos profissionais da educação infantil devem pleitear o envolvimento significativo da criança nas propostas pedagógicas, um fazer inovador, criativo e com sentido, para que as crianças possam aprender e se desenvolver integralmente. Embora o documento enfatize uma nova concepção de criança e infância, ele se pauta na prática pedagógica, nas diferentes possibilidades do espaço e em como explorá-lo, garantido vivências à criança que proporcionem seu desenvolvimento integral; propondo uma prática reflexiva aos profissionais da educação infantil.

Ao analisar o documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas”, nota-se a preocupação da RMEC em elaborar um documento oficial, que regulamente a formação continuada de professores e demais profissionais. Embora seja de fundamental importância a elaboração de um documento oficial que, regulamente as diretrizes educacionais e de formação continuada de professores, principalmente por serem elaborados pela própria RMEC, os dados revelaram alguns entraves: a terceirização de funcionários que atuam no ambiente escolar, dificultando o envolvimento e a formação; a composição da jornada de trabalho, diversificada no que se refere à função de cada profissional; os tempos de formação oferecidos e os recursos financeiros para garantir formadores externos; além da tensão entre professores e agentes de educação infantil que repercute no dia a dia da criança e no trabalho pedagógico. Outro desafio é em relação às diferentes formas de se conceber a formação continuada, por parte dos próprios setores da SME. A SME possui uma estrutura organizada e que foi detalhada na seção quatro,

durante a apresentação da estrutura da RMEC, com uma coordenação específica para formação e articulada com os NAED. Enfim, uma organização que possibilita um trabalho coeso entre todos os setores; entretanto, a comunicação entre esses setores nem sempre funciona de forma articulada. Vários motivos interferem nesta comunicação: diferentes interpretações, licenças de funcionários, cargos vagos, questões políticas e financeiras que contribuem para divergências de opinião. Nesse sentido, os dados evidenciaram um movimento de mudança nas preocupações relacionadas ao oferecimento dos cursos, por parte dos responsáveis em viabilizar o processo formativo. Inicialmente, o objetivo era oferecer muitos cursos e, atualmente, discute-se a qualidade dos mesmos. Isso revela uma aproximação com o discurso dos documentos oficiais e aparentemente com a busca de formação, visando à qualidade da educação.

Como foi visto inicialmente a formação continuada, de acordo com Scalcon (2008), apresenta duas concepções: a epistemologia da prática reflexiva e a epistemologia da práxis reflexiva. A proposta do documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Campinas”, valoriza a prática e as vivências do profissional, buscando uma reflexão prática para aprimorar suas competências e habilidades. O mesmo é possível observar durante a análise das ementas dos cursos de formação, pois a maioria destaca a troca de experiência, a confecção de materiais e o fazer de modo geral, valorizando uma visão pragmática de formação continuada. A partir da análise das ementas foi possível compreender que vários cursos possuem elementos importantes para o desenvolvimento dos processos simbólicos, tais como: a música, o corpo, as brincadeiras, os jogos, o meio ambiente, a dramatização e a história; enfim, elementos importantes que proporcionam interação, troca de experiência e situações ricas a serem exploradas pela criança e pelo adulto em seu papel mediador. No entanto, as ementas não apresentam um referencial teórico que embase as reflexões teóricas ou conhecimento científico sobre esses temas. Embora os cursos oferecidos a partir do ano de 2010 até o ano de 2014, atendam em sua maioria a educação infantil tendo como público alvo professores e agentes de educação infantil, alguns agentes de educação infantil queixam-se dos temas oferecidos e sugerem temas específicos para os agentes, como por exemplo: recreação. Observa-se que, embora o cuidar e o educar estejam imbricados, os agentes entrevistados desconhecem o caráter formativo de seu

trabalho. A contação de história, as músicas, o brincar, o desenho, as atividades com arte; enfim, todos os elementos que contribuem para o desenvolvimento da criança e dos processos simbólicos só acontecem com a presença do professor? A criança passa o dia todo na escola, mas apenas em um período essas atividades são importantes? Essas questões destacam a importância do trabalho com a criança, o trabalho pedagógico é fundamental para o desenvolvimento da mesma, bem como a necessidade de conhecimento e formação específica do profissional que atua nesta etapa. Como destaca Kramer (2006), a luta por uma educação que conceba a criança como sujeito em seu processo de desenvolvimento, e uma educação infantil como espaço que assegure o cuidar e o educar da criança de maneira integrada, ainda é um processo no Brasil. Uma construção que envolve concepção, currículo e formação continuada dos profissionais envolvidos. Essa questão está associada a políticas da educação infantil, a própria política do município e a forma como trata os profissionais e funcionários envolvidos na educação infantil.

Por sua vez, Saviani (2009) destaca que a questão da formação continuada não pode ser considerada sem pensar nas condições de trabalho e seus problemas, principalmente em relação ao salário e a jornada de trabalho. De acordo com o autor, pensar uma formação continuada de qualidade e adequadas condições de trabalho requer investimentos financeiros de grande porte para adequar o discurso às decisões políticas.

Observam-se, portanto, questões relevantes no contexto dos profissionais de educação infantil da RMEC, que interferem direta ou indiretamente em seu fazer e postura profissional, tais como: jornada de trabalho, enquadramento profissional, formação, tempo destinado para formação continuada e organização dos cursos oferecidos, enfim, fatores que permeiam interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que sustentam as políticas públicas para a educação, em todas as etapas de ensino e que precisam ser pensadas para que a formação atenda a todos efetivamente. Os professores e funcionários entrevistados, independente da função, concordam com a importância da formação continuada oferecida, mas os interesses pela formação são variados entre eles, apontando o compromisso de alguns, o distanciamento da postura de educador de outros, até mesmo a busca pela certificação apenas.

Os dados produzidos evidenciaram uma proposta de formação continuada voltada para o fazer do professor, ou seja, organizada para o professor e seu fazer pedagógico. Os entrevistados destacaram que escolhem os cursos de acordo com horário, localização e tema, de preferência temas lúdicos. Alguns ressaltaram a importância dos mesmos como um momento de trocas de experiência, trazendo novas ideias para o cotidiano e outros enfatizaram a busca por cursos que não demandassem estudo, por falta de tempo. Enumeraram suas dificuldades em escolher o curso, mas em nenhum momento sugeriram o grupo de estudo na própria unidade, uma possibilidade oferecida pela SME. Reconhecem que existe um aparelho, com profissionais responsáveis pela organização da formação, que a pensam e organizam; a fim de atender suas necessidades. A Coordenadoria Setorial de Formação, nos anos de 2010 à 2014, diante das análises das ementas ofereceu uma variedade de cursos, envolvendo temáticas pertinentes como: meio ambiente; linguagem e suas formas de manifestação; concepções e práticas pedagógicas, diversidade e inclusão e relações interpessoais. A Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) tem a preocupação em seguir as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, documento que evidencia a linguagem da criança e suas formas de manifestação; assim, os processos simbólicos estão presentes nas ações propostas pelos cursos oferecidos aos profissionais da educação infantil, na medida em que eles estão articulados ao brincar, à contação de história, às artes, aos jogos, à expressão corporal, à música e outros elementos que proporcionem à criança significar e representar suas ações e a realidade em que vive. Nota-se a preocupação em trazer as experiências do cotidiano infantil para as discussões e reflexões nos grupos de formação. As temáticas, embora se repitam no decorrer dos anos analisados, se mantêm atuais e vão ao encontro das transformações necessárias à educação, mas são tratadas aparentemente de forma superficial, em um curto espaço de tempo e sem uma base teórica específica que norteie os princípios educativos da RMEC.

Embora algumas ementas destaquem o lúdico, como eixo principal do trabalho na educação infantil, mencionando Vigotski de forma superficial, ao explicitar a importância dos jogos e dos brinquedos, enfatiza-se a preocupação em proporcionar aos participantes atividades de construção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis. Com a intenção de tornar a escola um espaço agradável, rico em vivências e experiências, um espaço lúdico e significativo para a criança, as

propostas dos cursos oferecidos procuraram refletir sobre questões do cotidiano, baseando-se nas experiências e trocas entre os profissionais. Nesse sentido, inferimos uma tendência maior, tanto dos cursos oferecidos como dos participantes entrevistados, a uma formação mais prática e menos reflexiva – escolhendo cursos que não precisam pensar muito, ou buscando ideias para o que fazer em sala de aula, ou procurando aplicar o que se aprende nos cursos, adaptando para os bebês e, ainda procurando a formação visando a certificação, pois ao término dos cursos é entregue o certificado.

Ao pensar na formação dos profissionais da educação infantil é preciso considerar que a educação infantil é o espaço em que a criança está em contato direto com diferentes oportunidades e possibilidades de interação. De acordo com Vigotski (1993b), os processos simbólicos construídos na infância – gestos, brincadeira, desenho, fala<sup>14</sup>, estão presentes no dia a dia da educação infantil, sendo elementos fundamentais na constituição da criança e de sua personalidade. A fala e os demais processos simbólicos – o desenho, o gesto, a brincadeira – representam o local de negociação, em que a recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados estão em constante processo por meio das relações sociais. É importante que o profissional da educação infantil, envolvido diretamente com a criança, seja um mediador capaz de compreendê-la como sujeito de direito e proporcionar seu desenvolvimento integral.

Para Tardif (2012), qualquer atividade profissional exige o olhar e reflexão daqueles que ativamente estão envolvidos em seu trabalho, afinal, através de suas próprias experiências (pessoais e profissionais), constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos, competências, desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação. Entretanto, é preciso articular conhecimento acadêmico, reflexão e experiência, além da necessidade e interesse dos profissionais. A experiência em questão marcada pela reflexão, percepção e transformação é pautada pela teoria e prática, pois experiência e aprendizagem são indissociáveis, são ações que acontecem simultaneamente e de forma consciente, mas o respaldo teórico amplia esse conhecimento.

Vigotski (1991) afirma que o sujeito se constitui nas relações sociais e a construção do conhecimento se dá nas interações mediadas socialmente, em um

---

<sup>14</sup>Vigotski ainda destaca a escrita como o sistema simbólico mais elaborado e o último a ser internalizado pela criança. Por se tratar de crianças de 0 a 6 anos, não mencionamos a escrita.

contexto histórico e cultural. O educador ocupa papel fundamental de mediador em suas relações com a criança e no contato da criança com o meio que a cerca, auxiliando-a no processo de construção de seu conhecimento. A fala é fundamental no processo de mediação, e, tanto por meio dela como por meio dos demais sistemas simbólicos próprios da infância, a criança amplia suas possibilidades de atuação no ambiente que a cerca e na relação com as pessoas.

Dessa forma, o brincar é fundamental no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (1991), a ação e o significado da brincadeira proporcionam o envolvimento da criança no mundo imaginário, pois na brincadeira ela altera sua relação com a realidade, transitando entre as situações da infância e o pensamento do adulto. Ocupa papel essencial no desenvolvimento da criança ao impulsioná-la a realizar coisas, contribuindo para a antecipação de situações da vida real e consciência de regras, além da progressiva compreensão do mundo adulto. Para isso, uma boa formação explorando o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança deveria ser oferecida aos profissionais que trabalham na educação infantil. No entanto, a compreensão de tais processos não é tão clara para os participantes da pesquisa. Entretanto, todos admitem a importância da música e da expressão corporal, das histórias, das artes, da brincadeira simbólica e dos cursos que tratam sobre o assunto. Por esse motivo é importante que os cursos tenham a reflexão das práticas, alicerçadas na teoria; a fim de auxiliar na compreensão da importância do fazer pedagógico para o desenvolvimento da criança e para a construção de novos conhecimentos embasados por reflexões da prática e teoria, fundamentadas em conhecimento teórico/acadêmico.

A organização dos cursos, com formadores da própria rede municipal de ensino de Campinas, aponta a necessidade dos profissionais se perceberem sujeito em seu processo de formação, buscando equilíbrio e articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes construídos pelos professores na prática em seu dia a dia. No entanto, aponta a possibilidade de poucos recursos para investimentos na formação continuada.

A formação do professor pautada no conhecimento disciplinar, de forma isolada, não faz sentido nos dias atuais, pois o mundo em que vivemos apresenta uma infinidade de possibilidades e situações, que se relacionam entre si, caracterizando um movimento constante da vida diante das experiências vivenciadas. É necessário que o profissional reflita sobre sua prática, discuta suas

experiências de maneira consciente, com suporte teórico para compreender suas ações e transformá-las. Nóvoa (1995) destaca o modelo construtivo de formação interativo-reflexiva, em que todos são responsáveis (formadores e formandos), estabelecendo uma relação de colaboração e cooperação na resolução de problemas práticos articulando teoria e prática, buscando os saberes produzidos em ação em grupos de discussão. Provavelmente a escola poderia ser o local para discussão e reflexão de seu grupo de profissionais, diante de suas necessidades.

A formação continuada oferecida se propõe a repensar a prática, buscar uma ação consciente e inovadora que proponha algo novo para o cotidiano da criança, novos conhecimentos para o profissional em sua prática. Entretanto, ainda há muito que se pensar para uma formação continuada que proponha de forma efetiva a reflexão dessa prática, indo além dos conhecimentos práticos e refletindo com bases teóricas, proporcionando mudanças conscientes e uma educação transformadora. É possível visualizar mudanças na proposta de formação continuada oferecida pela RMEC, mas é o início de um processo longo e articulado a posições políticas que variam com frequência. A estrutura da RMEC apesar de bem organizada, tendo o CEFORTEPE como espaço referência para a organização da formação e oferecimento de cursos, comportando a Coordenadoria Setorial de Formação, com profissionais capacitados e formação específica, apresenta dificuldades em seus segmentos, como mencionado anteriormente, articulação entre os segmentos, licenças de profissionais, cargos vagos e questões que interferem no andamento e efetivação da formação na RMEC.

É necessário ressaltar que o compromisso em propor uma formação integral à todos os atuantes na educação infantil é uma iniciativa política e de responsabilidade do município, considerando fatores que poderiam possibilitar melhores condições, tanto no que se refere à jornada de trabalho, como em relação à própria organização dos cursos no que diz respeito à continuidade e ao aprofundamento de seus conteúdos. Esse poderia ser um caminho para um processo formativo reflexivo mais consciente, por meio de um aprimoramento teórico/acadêmico que pudesse iluminar a prática e promover mudanças nas ações pedagógicas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a história da educação no Brasil, nota-se uma educação de cartas marcadas, que atende aos interesses políticos da época e ao mercado de trabalho, sustentando a manutenção do mesmo e também a estrutura das classes sociais. O descaso com a educação é reflexo de um processo histórico e que, apesar das novas ideias e propostas, ainda precisa de muito investimento para mudar. Os problemas persistem há décadas, tais como: condições dignas de trabalho, formação, especificidades do trabalho pedagógico, jornada de trabalho e carreira, elementos que interferem diretamente na vida do profissional. Fato que implica a necessidade em discutir e buscar uma política pública de valorização profissional e profissionalização. Infelizmente as mudanças no cenário educacional estão longe de alcançar o ritmo de transformação da sociedade.

A partir da década de 1980, o saber do professor passou a ser investigado, virando assunto nas pesquisas educacionais, principalmente por estar interligado a outros elementos importantes do contexto educacional, como o aumento na demanda do ensino fundamental e a qualidade de ensino; por estabelecer uma relação direta com outros sujeitos e com sua própria experiência de vida. Por meio dessa experiência de vida, estabelecemos relações entre as coisas e, a partir delas, novas associações que ampliam nosso conhecimento em um processo contínuo. A experiência reflexiva é fundamental na educação, uma vez que oferece a percepção do antes e do depois do processo, a articulação entre prática e teoria, tendo como resultado natural a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos. A aprendizagem pode ser vista como um processo espiral, em que a experiência amplia o conhecimento, enriquece e significa.

A educação efetiva promove o crescimento do homem em sua totalidade, capacitando-o a lidar com sua realidade. E a escola deveria ser o lugar de formação continuada capaz de transformar e proporcionar uma educação emancipatória. Assim, a formação do professor precisa ser organizada, tendo o próprio professor como sujeito desse processo, considerando os saberes que produzem no contexto profissional e os saberes teóricos. Afinal, os saberes que surgem das experiências dos professores (individual ou coletivamente) precisam ser reconhecidos no alicerce dos saberes específicos e vice-versa, além da articulação desses saberes com o

saber acadêmico. A unidade entre teoria e prática é fundamental na educação, principalmente nas propostas de formação para professores. Essa união proporciona a transformação na ação e uma ação consciente, uma concepção de formação pautada pela epistemologia da práxis. A formação busca reflexão dos saberes teóricos e práticos, proporcionando a abertura para novos conhecimentos que vão além da prática pedagógica.

Observa-se que as políticas públicas de formação procuram associar a formação à qualidade de ensino, seguindo a concepção da epistemológica da prática. Isto é, uma formação voltada para as competências e capacidades, propondo formar alunos hábeis e empreendedores que atendam o mercado de trabalho. Essa concepção pode ser observada nas propostas de formação continuada dos cursos oferecidos pela RMEC.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas possui uma história de conquistas, com propostas atuais e projetos próprios que demonstram o envolvimento e interesse em garantir uma educação de qualidade, principalmente no âmbito da formação. Embora a RMEC tenha uma preocupação com a formação continuada de seus profissionais; bem como com a educação infantil, propondo documentos que retratem a história da própria RMEC articulada aos documentos atuais sobre educação, nem sempre as propostas se efetivam de acordo com o que é proposto. Apesar de toda a estrutura formada pela SME, com o CEFORTEPE e uma Coordenadoria Setorial de Formação voltado, para a organização da proposta de formação continuada com profissionais competentes, por vezes o percurso desses trabalhos se altera ao esbarrar em questões burocráticas, políticas e interesses diversos que acabam por dificultar o bom andamento das propostas. O ideal se perde diante de entraves, condições de trabalho e necessidades emergenciais.

É preciso considerar a realidade dos profissionais da educação infantil, no município de Campinas, a presença de professores e agentes de educação infantil no cotidiano da escola, com situação funcional distinta, jornada de trabalho distinta e formação distinta, vem causando descontentamento e, por vezes, prejuízo no trabalho pedagógico com a criança. As diferenças existentes geram polêmica entre os profissionais, os agentes de educação infantil não possuem formação específica e ao mesmo tempo possuem atribuições do fazer pedagógico; no entanto, os mesmos, não se percebem como educadores, na maioria das vezes o cuidar é o

fator essencial para eles. Já aqueles que possuem a formação adequada, querem ser enquadrados na carreira do magistério e ter os mesmos direitos do professor. O ingresso na carreira do magistério, além da formação específica exige o ingresso por meio de concurso público específico. A necessidade de rever a estrutura dos educadores atuantes na educação infantil é importante, a fim de garantir qualidade de ensino e desenvolvimento integral da criança da educação infantil, pois o fazer pedagógico exige conhecimentos específicos da formação docente. É um problema de política pública que vem sendo discutido e postergado, por envolver aspectos financeiros e políticos, provavelmente com solução em longo prazo.

Observamos nas ementas dos cursos oferecidos, bem como nos documentos analisados, a busca de uma prática reflexiva, visando à qualidade de ensino. Os cursos de formação oferecidos apresentaram uma preocupação excessiva com a quantidade e variedade de temas, voltados para uma reflexão sobre a prática, propondo troca de experiências e novas possibilidades no cotidiano infantil. O referencial teórico, poucas vezes presente nas ementas, aparece aparentemente como maneira de justificar a prática oferecida e de forma bem superficial. Os elementos que constituem os processos simbólicos no desenvolvimento da criança estão presentes nos cursos oferecidos, mas sem uma referência específica nas ementas que justifique a importância dos mesmos, tanto para o desenvolvimento integral da criança quanto das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento dos processos simbólicos na criança, mesmo destacado e lembrado pelos profissionais, ainda é desconhecido em seu processo real. Profissionais que atuam diretamente com a criança, em uma etapa em que ela está se apropriando dos complexos sistemas simbólicos para o seu desenvolvimento, não têm o conhecimento necessário para compreender a importância desse processo de apropriação para o desenvolvimento da criança e das funções mentais superiores, essenciais no processo de aprendizagem do ser humano.

Os profissionais consideram importante a proposta de formação oferecida, esperam por ela, apresentam queixas quanto à organização; mas não demonstram interesse em se envolver com a formação de forma efetiva, como sujeitos em seu processo de formação. Isto é, organizar na própria escola uma proposta de formação, um grupo de estudo que possibilite um aprofundamento teórico de acordo com as necessidades dos mesmos.

Pensar a própria prática e a formação, de maneira reflexiva e consciente, pode contribuir para conhecer e compreender as condições reais do trabalho docente em seus vários aspectos. Por sua vez, refletir sobre as estratégias utilizadas e possíveis de serem exploradas permite uma ação mais consciente e com melhores resultados.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. O. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009.165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Paulo. São Paulo, 2007.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDE C. A. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa**: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de Dezembro de 2006**. Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CAMPINAS. **Lei Orgânica do Município de Campinas**, de 30 de março de 1990. Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei do Estatuto do Magistério Público Municipal**, Lei nº 6.894 de 24 de dezembro de 1991. Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**. Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores do Município de Campinas**. Lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de educação de Campinas**, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Departamento Técnico Pedagógico. Assessoria de Currículo. Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diários Oficiais do Município de Campinas**. Seção Educação. Fevereiro de 2010 até novembro de 2014. Disponível em: [www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial](http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial). Acesso em 2014/2015.

CASAGRANDE, I. M. K.; BALSAN, E. F. B. Trabalho docente: desdobramentos e novos rumos para a formação. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br). Acesso em 09/2014.

CASTANHA, A. P. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br). Acesso em 08/2014.

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.139-158.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da Formação Continuada Docente. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/caderno-de-resumos.pdf>. Acesso em 09/2014.

CINTRA, D. M. R. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2007.

COSTALONGA, E. M. F. **Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita**: um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação. In: HENNING; PADILHA. **Pesquisa Ensino e extensão no campo Filosófico Educacional**. Londrina: EDUEL, 2010. 444p (v. 1) 432p (v.2).

DOLTO, Françoise. **Quando surge a criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERRAZ, B. M. S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação**: representações de educação em creches. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100, esp., p.1203-1230, out.2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 09/2014.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200004&script=sci_arttext). Acesso em 10/2014.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, jul. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 11/2104.

\_\_\_\_\_. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_; BARRRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, Significado e Conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Proposições**. Dossiê Temas e Tendências na perspectiva histórico-cultural. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, v. 17, n.2, p. 31-46, maio/ago. 2006. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_et al.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf). Acesso em 10/2014.

GOMEZ, G. R; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodologia de La Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

IRGANG, S. R. P. **Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Santa Maria. Santa Maria, 2009.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, esp. p.797-818, out. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 07/2014.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO. **Parecer do CONSELHO NACIONAL – CNE/CEB nº 24/2007**, de 17 de outubro de 2007 e homologado em 24 de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO. **Parecer do CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO – CNE/CEB nº7/2011**, de dois de junho de 2011, arquivado e despachado em vinte e cinco de fevereiro de 2011.

MORETO, J. A. **Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas.** 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

NONO M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. C. **A Educação Infantil Pública de Campinas e a Formação Continuada de Professores: de qual formação falamos.** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PERES, T. R. **Educação Brasileira no Império.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP: UNIVESP, 2010. Disponível em: <acervodigitalunesp.com.br> (Bl. 1, Mod. 2, Disciplina 6). Acesso em: 16/10/2015.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIZZO JR., S. A. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil.** 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTANA, S. B. **Linguagem teatral e educação: um elo possível.** 2010. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009, p 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 07/2014.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.2, p. 489-521, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p489>. Acesso em 08/2014.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na aula de língua/currículo-leitura-escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SOARES, L. S. **Formação continua: caminhos e descaminhos**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SOUZA, P. N. P. **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Pioneira, 1979.

STAVRACAS, I. **O papel da música na educação infantil**. Educação. Universidade Nove de Julho, 2008.

SUGAHARA, L. Y. **Música na escola: um estudo a partir da psicogenética walloniana**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

VEIGA, A. A. A. **O meu chapéu tem três pontas: educação infantil, o cantar e a psicanálise: um estudo de caso**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Brasília. Brasília, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Problemas de la Psicología General. Madrid: Visor, 1993a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores Madrid: Visor, 1993b.

VIGOSTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

## Apêndice I

### Quadro das análises de categorização dos cursos oferecidos do ano de 2010 ao ano de 2014.

#### Categorização dos cursos oferecidos no ano de 2010.

<b>Expressões exatas</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade de cursos</b>
Espaços coletivos, cuidar e educar, registro, prática pedagógica, projeto, registros de mídia, material, teoria e prática	Práticas pedagógicas Currículo	05 cursos
Questões ambientais, plantas, horta, alimentação, água	Meio ambiente	01 curso
Língua estrangeira, faz de conta, artes cênicas, expressão corporal, cultural, plástica, música, brincar, arte, história	Linguagem	18 cursos
Diferenças, cultura, humanização, deficiências, barreiras, diagnóstico e intervenção, etnia	Diversidade	16 cursos
Emergência, informação, saúde, ação	Saúde	01 curso

#### Categorização dos cursos oferecidos no ano de 2011.

<b>Expressões exatas</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
Espaços coletivos, cuidar e educar, registro, prática pedagógica, projeto, registros de mídia, material, teoria e prática	Práticas pedagógicas Currículo	15 cursos
Questões ambientais, plantas, horta, alimentação, água	Meio ambiente	07 cursos
Língua estrangeira, faz de conta, artes cênicas, expressão corporal, cultural, plástica, música, brincar, arte, história	Linguagem	39 cursos
Diferenças, cultura, humanização, deficiências, barreiras, diagnóstico e intervenção, etnia	Diversidade	09 cursos
Emergência, informação, saúde, ação, dengue	Saúde	02 cursos
Relações interpessoais, emoção, sentimentos e trabalho	Relações Interpessoais	01 curso

### Categorização dos cursos oferecidos no ano de 2012.

<b>Expressões exatas</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
Espaços coletivos, cuidar e educar, registro, prática pedagógica, projeto, registros de mídia, material, teoria e prática	Práticas pedagógicas Currículo	15 cursos
Questões ambientais, plantas, horta, alimentação, água	Meio ambiente	03 cursos
Língua estrangeira, faz de conta, artes cênicas, expressão corporal, cultural, plástica, música, brincar, arte, história	Linguagem	57 cursos
Diferenças, cultura, humanização, deficiências, barreiras, diagnóstico e intervenção, etnia	Diversidade	14 cursos
Emergência, informação, saúde, ação	Saúde	01 curso
Relações interpessoais, emoção, sentimentos e trabalho	Relações Interpessoais	02 cursos

### Categorização dos cursos oferecidos no ano de 2013.

<b>Expressões exatas</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
Espaços coletivos, cuidar e educar, registro, prática pedagógica, projeto, registros de mídia, material, teoria e prática	Práticas pedagógicas Currículo	15 cursos
Questões ambientais, plantas, horta, alimentação, água	Meio ambiente	3 cursos
Língua estrangeira, faz de conta, artes cênicas, expressão corporal, cultural, plástica, música, brincar, arte, história	Linguagem	57 cursos
Diferenças, cultura, humanização, deficiências, barreiras, diagnóstico e intervenção, etnia	Diversidade	14 cursos
Emergência, informação, saúde, ação	Saúde	01 curso
Relações interpessoais, emoção, sentimentos e trabalho	Relações Interpessoais	02 cursos

**Categorização dos cursos oferecidos no ano de 2014.**

<b>Expressões exatas</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
Espaços coletivos, cuidar e educar, registro, prática pedagógica, projeto, registros de mídia, material, teoria e prática	Práticas pedagógicas Currículo	18 cursos
Questões ambientais, plantas, horta, alimentação, água	Meio ambiente	04 cursos
Língua estrangeira, faz de conta, artes cênicas, expressão corporal, cultural, plástica, música, brincar, arte, história	Linguagem	15 cursos
Diferenças, cultura, humanização, deficiências, barreiras, diagnóstico e intervenção, etnia	Diversidade	05 cursos
Emergência, informação, ação	Saúde	01 cursos
Relações Interpessoais, sentimentos, convivência	Relações Interpessoais	01 cursos