

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Edna Aparecida de Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM ANÁPOLIS-GO**

Goiânia-GO  
2014

EDNA APARECIDA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM ANÁPOLIS-GO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Infantil

Linha de Pesquisa: Estado, Instituições e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

Co-orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Denise Silva Araújo

Goiânia-GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

O48f                    Oliveira, Edna Aparecida de.  
A formação continuada das professoras da educação infantil em Anápolis-GO [manuscrito] / Edna Aparecida de Oliveira – Goiânia, 2014.  
196 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.  
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro”.

Bibliografia.

1. Educação permanente. 2. Educação e Estado. 3. Educação de crianças. I. Título.

CDU 37(043)

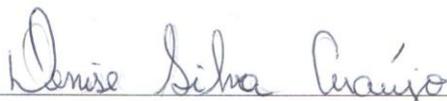
EDNA APARECIDA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM ANÁPOLIS-GO

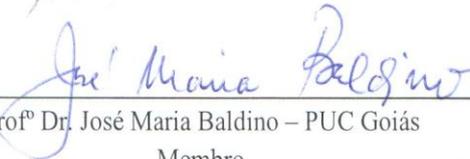
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do grau de Doutora, no ano de 2014, para a Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro – PUC Goiás  
Orientadora



Profª. Dra. Denise Silva Araújo - UFG  
- Coorientadora



Profº Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás  
Membro



Profª. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves - UFG  
Membro



Profº. Dr. Romilson Martins Siqueira – PUC Goiás  
Membro



Profº. Dr. Wanderson Ferreira Alves - UFG  
Membro

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

(Caminhos do Coração – Gonzaguinha. CD Meus Momentos)

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai João e à minha mãe Gasparina,  
Infelizmente não estão presentes para participarem desse  
momento tão importante.  
Essa conquista é fruto da educação que me deram.  
Com vocês aprendi a ser uma pessoa de bem e de vocês herdei  
a coragem necessária para lutar as batalhas que a vida sempre  
impõe e, a pior de todas foi perder vocês.  
E para essa, vocês não me prepararam.  
Sei que ficariam felizes por terem uma filha doutora.  
Eu sou feliz por ter tido pais tão especiais!  
Saudades, saudades e muitas saudades!

## AGRADECIMENTOS

Concluir o curso de Doutorado em Educação foi a realização de um sonho de adolescência e a superação de anos difíceis. Foram muitas perdas e dificuldades. Contudo muitas pessoas contribuíram para que todas essas perdas e dificuldades fossem minimizadas e suportáveis. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

A Deus que tem sido fiel e me fortaleceu quando me enfraqueci diante das dificuldades. O Senhor sempre me honrou e eu Lhe sou grata.

Aos meus irmãos e sobrinhos pelo carinho.

Aos meus colegas de trabalho no CMEI Paulo Freire que me apoiaram e compreenderam quando precisei me ausentar, torceram e oraram por mim.

Às minhas amigas Cida Garcia, Cida Ribeiro e Juliana Monteiro, obrigada por segurarem as pontas na minha ausência e me tranquilizarem quando trabalhavam com tanta competência.

À família Beltrão que me acolheu e se tornou também a minha família.

À Secretária Municipal de Educação de Anápolis-GO por reconhecer a importância do Doutorado na minha vida profissional e me apoiar.

Às profissionais e companheiras do Departamento de Educação Infantil, em especial a minha “chefe” Suelene Oliveira, pelo apoio e preocupação ao longo desses anos.

Ao Departamento de Recursos Humanos da SEMED pela disponibilidade e contribuição com dados e informações.

Às profissionais que trabalham nas instituições pesquisadas, obrigada pela colaboração.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Silva Araújo pelo apoio e auxílio, foi de grande valia o seu trabalho, muito obrigada.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro que assume a presidência da Banca Examinadora. É uma satisfação tê-la novamente na minha vida acadêmica.

Aos Professores Doutores Nancy Nonato de Lima Alves, José Maria Baldino, Romilson Martins Siqueira, Wanderson Ferreira Alves. Suas contribuições foram competentes e éticas e a sua compreensão valorosa. Obrigada.

## RESUMO

**OLIVEIRA, E.A.** A formação continuada das professoras da Educação Infantil em Anápolis-GO. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015. 227f.

O objetivo deste trabalho é analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-GO. A pesquisa apresentada, nesta tese de doutorado, procurou responder ao seguinte problema: quais as tendências, concepções norteadoras, tensões, rupturas e permanências no processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO? Para tanto, se apresentou necessária a análise de alguns aspectos do processo de integração da creche e pré-escola ao sistema de ensino e a constituição do campo da Educação Infantil no sistema municipal de Anápolis. Nele, se destaca a constituição de alguns agentes diretamente ligados ao processo de educação das crianças pequenas: a diretora, a professora e a coordenadora pedagógica das instituições educacionais desta etapa da educação básica, a fim de compreender como vem sendo construído o processo de formação continuada destes sujeitos nos últimos 16 anos, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996, até o ano de 2013. Os elementos fundantes deste processo de atendimento educacional de qualidade à criança pequena que nortearam as discussões ao longo deste trabalho: a Educação Infantil é direito da criança, dever e obrigação do Estado e a formação continuada é direito e dever de seus profissionais. A opção foi pela pesquisa qualitativa. Utilizou-se ainda da análise de conteúdo para interpretação dos dados coletados por meio dos documentos legais de âmbito municipal e federal, dos questionários, das entrevistas e da observação participante. O universo pesquisado foi o das instituições de Educação Infantil do sistema municipal de ensino: Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's); Centros de Educação Infantil (CEI's) e Escolas Municipais de Educação que atendem à pré-escola. Os sujeitos participantes da pesquisa foram gestoras municipais, diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. As políticas públicas para a Educação Infantil e a formação continuada de seus profissionais ainda apresentam ranços conceituais, dos séculos passados, quando ainda privilegia a pré-escola em detrimento da creche. A formação continuada é direito dos profissionais da educação e espaço privilegiado para a aquisição de conhecimento, análise e discussão da prática pedagógica dos profissionais. Ela faz parte da construção da identidade profissional dos profissionais da Educação Infantil, contudo, por si só não promove a transformação no campo educacional. É necessária a transformação de todo o campo: as condições concretas de trabalho, a gestão das instituições e dos sistemas de ensino. A formação continuada deve estar ligada ao processo de valorização e reconhecimento social dos profissionais. Anápolis-GO tem uma proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil vinculada ao processo de valorização profissional, contudo, é recente a formação continuada específica para estes profissionais. Ainda, as experiências formativas para esses profissionais permanecem organizadas de forma pontual e em ações descontínuas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Políticas Educacionais. Educação Infantil.

## ABSTRACT

**OLIVEIRA, E.A.** The continuing education for childhood education professional of Anápolis-GO. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015. 227f.

The purpose of this work is to analyze the public policies of continuing education for childhood education professional from the Municipal System of Education of Anápolis-GO. The research presented on this doctoral thesis sought to answer the following problem: which are the trends, guiding conceptions, strains, ruptures and continuities in the process of continuing education of early childhood professionals in Anápolis-GO? Therefore, it had required the analysis of some aspects of the integration process daycare and pre-school education system and the constitution of the field of early childhood education in the municipal system of Anápolis. It stands out the creation of some agents directly connected to the education process of young children: the principal, the teacher and educational coordinator of educational institutions of basic education stage, in order to understand as it is being built the process of continuing education of these professionals in the last 16 years since the enactment of the Law of Directives and Bases of Education, Law n. 9.394 / 1996, by the year 2013. The founding elements of this process of educational quality care to the early childhood that guided the discussions throughout this work: early childhood education is a child's right, duty and obligation of the state and continuing education is a right and a duty of its professionals. The option was the qualitative research. Still, it was used the interpretation of content to analyzes the data collected through the legal documents of municipal and federal level, the questionnaires, interviews and participant observation. The group studied was that of early childhood institutions of the municipal education system: Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI's); Early Learning Centres (CIS's) and Municipal Education Schools who attend preschool. The subjects participants were municipal managers, directors, pedagogical coordinators and teachers. The public policies for early childhood education and continuing education of its employees still present conceptual marks of previous centuries, while still focuses on pre-school at the expense of day care. Continuing education is a right of education professionals and a privileged space for the acquisition of knowledge, analysis and discussion of the teaching of professional practice. It is part of the construction of the professional identity of early childhood professionals, however, by itself does not promote transformation in the educational field. It requires the transformation of the whole field: the concrete working conditions, the management of the institutions and educational systems. Continuing education must be linked to the process of appreciation and social recognition of professionals. Anápolis-GO has a proposal for continuing education for early childhood professionals linked to the professional development process, however, it is recent. However, formative experiences for these professionals remain organized in a timely manner and in discontinuous action.

**Key-words:** Continuing education. Educational policies. Earlychildhood education.

## RESUMEN

**OLIVEIRA, E.A.** La formación continuada de las profesoras de educación infantil en Anápolis-GO. Universidad Pontificia Católica de Goiás. 2015. 227f.

El objetivo de este estudio es analizar las políticas públicas de formación continuada de los profesionales de educación infantil en el Sistema Municipal de Enseñanza de Anápolis-GO. La investigación presentada en esta tesis de doctorado buscó responder al siguiente problema: ¿cuáles son las tendencias, concepciones orientadoras, tensiones, rupturas y permanencias en el proceso de formación continuada de los profesionales de educación infantil en Anápolis-GO? Para tanto, se necesitó hacer el análisis de algunos aspectos del proceso de integración de la guardería y escuela preescolar al sistema de enseñanza y a la constitución del campo de la educación infantil en el sistema municipal de Anápolis. En él se destaca la constitución de algunos agentes directamente relacionados al proceso de educación de los niños: la directora, la maestra y la coordinadora pedagógica de las instituciones educacionales de esta etapa de la educación básica, para poder comprender como ha sido construido el proceso de formación continuada de estos sujetos en los últimos 16 años, desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley n. 9.394/1996, hasta 2013. Los elementos estructurales de este proceso de atendimento educacional de calidad a los niños pequeños que nortearon las discusiones a lo largo del trabajo se basan en que la educación infantil es derecho del niño, deber y obligación del Estado y la formación continuada es derecho y deber de sus profesionales. Para desarrollar el estudio se optó por una pesquisa cualitativa. Asimismo se utilizó del análisis de contenido para la interpretación de los datos colectados a través de documentos legales de ámbito municipal y federal, de los cuestionarios, de las entrevistas y de la observación participante. El universo investigado fue de las instituciones de educación preescolar del sistema municipal de enseñanza: Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI's); Centros de Educación Infantil (CEI's) y Escuelas Municipales de Educación que atienden a la educación infantil. Los sujetos participantes del estudio fueron gestoras municipales, directoras, coordinadoras pedagógicas y maestras. Las políticas públicas para la educación infantil y la formación continuada de sus profesionales todavía presentan los rancios conceptuales de los siglos pasados, cuando todavía se privilegiaba la educación infantil en detrimento de la guardería. La formación continuada es derecho de los profesionales de la educación y espacio privilegiado para la adquisición del conocimiento, análisis y discusión de la práctica pedagógica de los profesionales. Ella es parte integrante de la construcción de la identidad profesional de los profesionales de educación infantil, sin embargo, sólo ella no promueve la transformación en el campo educacional. Es necesario la transformación de todos los elementos: las condiciones concretas de trabajo, la gestión de las instituciones y de los sistemas de enseñanza. La formación continuada debe estar relacionada al proceso de valoración y reconocimiento social de los profesionales. Anápolis-GO posee una propuesta de formación continuada para los profesionales de la educación infantil vinculada al proceso de valoración profesional, sin embargo, es reciente la formación continuada específica para estos profesionales. Aún, las experiencias formativas para esos profesionales permanecen organizadas de forma puntual y en acciones discontinuas.

**Palabras- clave:** Formación continuada. Políticas educacionales. Educación infantil.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo de atuação na educação, no magistério	30
Gráfico 2	Tempo de atuação na Educação Infantil.	31
Gráfico 3	Formação dos professores.	140
Gráfico 4	Formação do coordenador pedagógico	141
Gráfico 5	Formação dos diretores.	141
Gráfico 6	Contribuição do curso de graduação para a prática docente na Educação Infantil.	142
Gráfico 7	Contribuição da graduação para a função de gestora.	142
Gráfico 8	Contribuição da graduação para a função de coordenador na Educação Infantil.	143
Gráfico 9	Profissionais que fizeram curso de formação continuada.	148
Gráfico 10	Curso preparação específica das professoras.	149
Gráfico 11	Curso de preparação específica das coordenadoras.	150
Gráfico 12	Curso de preparação específica das diretoras.	150
Gráfico 13	Cursos específicos em Educação Infantil: professoras.	151
Gráfico 14	Cursos de formação continuada específicos em Educação Infantil: coordenadoras.	152
Gráfico 15	Cursos de formação continuada específicos em Educação Infantil: diretoras.	152
Gráfico 16	Tempo de atuação na Educação Infantil: professoras.	153
Gráfico 17	Cursos de formação continuada: professoras.	153
Gráfico 18	Instituições formadoras: professoras.	154
Gráfico 19	Pontos Positivos levantados pelos professores.	155
Gráfico 20	Pontos Negativos indicados por professores.	156
Gráfico 21	A formação continuada pode acontecer no ambiente de trabalho:	171

professoras.

Gráfico 22	Formação continuada no ambiente de trabalho: diretoras.	171
Gráfico 23	Processo de formação continuada no ambiente de trabalho: professoras.	172
Gráfico 24	Momento de formação continuada no ambiente de trabalho: professoras.	173
Gráfico 25	Papel da gestão na formação continuada: professoras.	175
Gráfico 26	Reflexos da formação continuada: professoras.	186
Gráfico 27	Reflexos da formação na prática docente: diretoras.	187
Gráfico 28	Reflexos da formação continuada na prática pedagógica: coordenadoras.	188
Gráfico 29	Tipo de formação que mais contribuiu para a prática pedagógica: professoras	189

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações sobre Educação Infantil registradas na Capes em 2012.	39
Quadro 2	Valores por alunos em creche e pré-escola financiamento da educação.	58
Quadro 3	Matrículas na Educação Infantil no ano de 2002 por dependência administrativa em Anápolis-Go.	86
Quadro 4	Profissionais por formação (2002)	87
Quadro 5	Crianças atendidas pelo Sistema Municipal de Ensino até junho de 2013.	89
Quadro 6	Instituições de Educação Infantil por natureza – número de professores e sua formação.	94
Quadro 7	Formação Inicial dos Gestores das Instituições de Educação Infantil em 2013.	136
Quadro 8	Formação Lato Sensu dos Docentes da Educação Infantil.	147
Quadro 9	Profissionais inscritos cursos de Extensão para Profissionais da Educação Infantil.	160
Quadro 10	Seminários de Educação infantil em Anápolis-Go de 2008 a 2013: Público, Temas e Certificações	162

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
IE	Instituição Educacional
IEI	Instituição de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CF	Constituição Federal
PNE	Plano Nacional da Educação
PL	Projeto de Lei
EC	Emenda Constitucional
CME	Conselho Municipal de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
CEFOPE	Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
IFG	Instituto Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PLC	Projeto de Lei Complementar

PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
IES	Instituição de Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E AS LEIS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	27
1.1 A Educação Infantil: um campo recente e suas configurações .....	28
1.2 A constituição do campo da Educação Infantil .....	35
1.3 Aspectos legais – a lei maior .....	45
1.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9394/96: o princípio de um grande caminhar .....	48
1.3.2 Uma análise comparativa do Plano Nacional de Educação – PNE – 2001-2011 e o Projeto de Lei n. 103/2012 .....	51
1.3.2.1 O Projeto de Lei n. 103/2012 – o novo PNE .....	55
1.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009 .....	64
1.3.4 A Emenda Constitucional n. 59/2009 .....	67
1.3.5 A Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013 .....	72
1.4 A constituição do campo em Anápolis-GO .....	79
<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CARREIRA E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL EM ANÁPOLIS–GO</b> .....	97
2.1 Formação Continuada: conceitos e concepções .....	97
2.2 As políticas públicas de formação inicial e continuada na Educação Infantil.....	103
2.2.1 A Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica .....	105
2.2.2 O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 .....	108
2.3 Políticas Pública de Carreira e Formação Continuada em Anápolis-GO.....	108
2.3.1 Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Anápolis-Go .....	109
2.3.2 Plano Municipal de Educação .....	118
2.3.3 Resolução CME n. 015 .....	124
2.3.4 Gestão educacional: discutindo conceitos e princípios .....	131

<b>CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O HABITUS PROFISSIONAL .....</b>	<b>138</b>
3.1 As políticas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO: o que se tem feito .....	138
3.2 Concepções e práticas de formação continuada no âmbito da gestão educacional .....	166
<b>CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO CONTINUADA E O AMBIENTE DE TRABALHO: RELAÇÕES POSSÍVEIS E/OU ESPAÇOS E TEMPOS DISTANTES? .....</b>	<b>170</b>
4.1 Constituição do ambiente de trabalho como espaço de formação continuada .....	170
4.2 O papel da gestão na efetivação da formação continuada no ambiente de trabalho .....	175
4.3 O <i>habitus</i> profissional do professor de Educação Infantil: um processo de construção de identidade .....	176
4.4 A formação continuada como construção da identidade profissional .....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>225</b>

## INTRODUÇÃO

A presente tese se situa no campo da educação, mais especificamente da Educação Infantil e das políticas de formação continuada dos profissionais<sup>1</sup>, dessa etapa educacional. O objetivo geral é compreender o processo de formação continuada dessas profissionais, no período da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, até o ano de 2013, no Município de Anápolis - Goiás.

A escolha do tema foi suscitada por minha prática profissional de gestão no campo da Educação Infantil ao longo de 12 anos em instituições públicas de Educação Infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e em uma instituição conveniada de Educação Infantil, Centro de Educação Infantil (CEI).

Nesse período, acompanhei a transição das creches do âmbito da assistência social ao da educação básica. Nesse processo, as profissionais da secretaria de educação foram “recrutadas” para o trabalho com as crianças pequenas. Todas, inclusive eu mesma, nunca havíamos estudado sobre a Educação Infantil, principalmente, pelo fato de que esse estudo não era contemplado, nos cursos de licenciatura, pois, até então, esta etapa da educação básica não fazia parte dos sistemas de ensino.

Iniciamos o trabalho com “a cara e a coragem” e o que regia as nossas práticas pedagógicas eram as experiências do ensino fundamental e os conhecimentos que as fundamentavam. Nessa época, realizou-se um concurso público para o provimento do cargo que, no futuro próximo, seria motivo de discussões técnicas e teóricas sobre a sua função: o auxiliar de educação, profissional que tem por função auxiliar a professora<sup>2</sup> na realização das atividades de cuidar e educar as crianças de creche e pré-escola.

Atualmente, há uma discussão sobre o papel dos profissionais que ocupam o cargo de Auxiliar de Educação, que embora exerçam função docente não são considerados oficialmente como tal e não têm os mesmos direitos legais e de reconhecimento social como a

---

<sup>1</sup> Compreendo profissionais da educação infantil como a docente, a coordenadora pedagógica, as diretoras das IEI e as gestoras municipais, embora a Lei n. 12.014/2009 reconheça como profissionais da educação todos os trabalhadores da educação nos vários segmentos de uma instituição educacional. Os profissionais que ocupam o cargo de Auxiliar de Educação não foram contemplados nessa pesquisa por alguns motivos, que serão explicitados posteriormente.

<sup>2</sup> Nesta tese, utilizo os termos professora, diretora, coordenadora pedagógica e gestora municipal, todos no feminino. Esta opção se justifica pela ausência de profissionais do sexo masculino atuando como educadores nesta etapa da educação infantil em Anápolis-GO. Esta é uma tendência mundial devido a identificação dos docentes que atuam com criança pequena com o papel de maternagem. Esta questão de gênero na educação infantil será melhor discutida no decorrer do trabalho.

promoção na carreira docente, salário em acordo com o piso nacional dos professores, dentre outros.

Outra discussão diz respeito ao papel e à função exercida por esses profissionais nas atividades diretas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, que, na maioria das vezes, contribui para a fragmentação do processo educacional por meio da divisão do trabalho, cabendo não raramente a esses profissionais a função do cuidar e ao professor a função do educar.

Essa divisão do trabalho e conseqüentemente dos sujeitos que o realizam se apresenta na contramão da proposta educacional para a Educação Infantil que é a indissociabilidade do cuidar e educar conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Esta é uma preocupação que se apresenta desde a primeira metade da década de 1990, como se evidencia nesta afirmação de Rosemberg (1994, p. 54):

Esta hierarquia entre professora e monitora, que acaba gerando uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças (separação entre corpo e espírito) e na dinâmica de relacionamento pessoal.

Essa é uma questão política que deve ser enfrentada no campo da Educação Infantil, conforme o apresentado por Cerisara (2002, p. 14), ao tratar dos desafios dos municípios em atender as exigências legais em relação aos profissionais da Educação Infantil no que se refere à formação, carreira e salário dentre outros:

[...] alguns municípios têm decidido, apesar das deliberações da LDB, contratar uma professora e uma “profissional não docente” para atuar junto às crianças, evidenciando que a questão dos profissionais da Educação Infantil precisa ser analisada e compreendida para sejam pensados encaminhamentos que venham a contribuir para a melhoria do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Ainda de acordo com a autora, a preocupação com a existência de um “profissional não docente” nos espaços de Educação Infantil está relacionada não só às questões de formação para a docência, mas, também, às questões salariais e de hierarquização do trabalho entre o educar e o cuidar.

Contudo, os profissionais Auxiliares de Educação não foram contemplados como sujeitos dessa pesquisa por alguns motivos: o nível de formação exigido para o ingresso desses profissionais ao cargo não é de formação específica para o magistério, seja em curso de nível médio na modalidade normal e ou curso superior com licenciatura plena em pedagogia,

uma vez que não foi uma exigência do sistema municipal de ensino, e ainda o fato de serem concursados como administrativos, embora assumam papéis similares aos docentes.

Diante do exposto, vale esclarecer que, nesta tese, utilizarei o termo professora, me referindo às profissionais da educação que assumem os cargos de docente, coordenadora pedagógica ou diretora.

A diretora é outro sujeito novo no espaço educacional das crianças pequenas<sup>3</sup> e que tem por objetivo coordenar o processo, administrativo e pedagógico das novas instituições que se constituíam, neste cenário. Até o ano de 2002, em Anápolis-GO, esse cargo era ocupado por um coordenador que não necessariamente tivesse pelo menos formação acadêmica em cursos de licenciatura, tratando-se de Educação Infantil.

Nessa época, foi muito difícil instituir e organizar o processo pedagógico nessas instituições, pois não existia uma definição do que seria considerado pedagógico para as faixas etárias atendidas. Questionava-se: devemos implantar com as crianças menores de seis anos o mesmo processo de alfabetização das escolas de ensino fundamental? Quem é o profissional que deve atuar nessa etapa? Qual sua identidade? Que formação deve ter esse profissional? O professor estudou tanto para trocar fraldas e dar comida na boca de bebês? Esse sujeito é de fato um profissional da educação?

Essas eram algumas das questões que cercavam o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil, no final da década de 1980 e início da década de 1990 e que em Anápolis-Go ainda mobilizam grande parte dos educadores desta etapa da educação básica na década de 2000.

Na minha experiência, fui aprendendo a fazer fazendo, por meio da reflexão sobre a prática na Educação Infantil. Dois sujeitos desse processo me chamavam a atenção de forma especial: a professora e a diretora.

Nesse cenário, percebi a importância do estudo e das discussões que fazíamos semanalmente<sup>4</sup>. Não existia a formação continuada fora do ambiente de trabalho a não ser as reuniões pedagógicas geralmente destinadas aos diretores.

---

<sup>3</sup> Por educação de crianças pequenas compreendo aquela realizada em ambientes coletivos institucionalizados, que atendem crianças de zero a cinco anos (nas modalidades de creche e pré-escola, ou equivalentes).

<sup>4</sup> No ano de 2002 e meados de 2003, as professoras trabalhavam por 40h semanais. Elas eram cumpridas na mesma instituição: 30h em sala com as crianças e 10h de permanência, na própria instituição. Desta forma, era possível o encontro diário entre as professoras do turno matutino com as do vespertino para troca de experiências e informações. Havia, semanalmente, reuniões com a diretora para estudos e discussões específicas do trabalho local. Vale registrar que à época, nas instituições de educação infantil, não existia o cargo de coordenadora pedagógica.

Assim, levou tempo para se pensar a formação continuada desses profissionais. A identidade, a consciência profissional desses sujeitos ainda está em construção, bem como, o campo em que eles atuam. Daí surge o problema norteador desta investigação: Quais as tendências, concepções norteadoras, tensões, rupturas e permanências no processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO?

Para responder a esta pergunta, algumas perguntas auxiliares foram elaboradas: como se constituiu o campo da Educação Infantil? Que políticas públicas normatizam a Educação Infantil e as concepções nelas representadas? Qual o contexto das políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil? Quais são as políticas e/ou experiências formativas implementadas no município de Anápolis-GO? Quais suas relações com as políticas nacionais?

Analisar os documentos oficiais que orientam a política de formação continuada dos professores de Educação Infantil é fundamental para apreendermos quais as concepções e formatações dos cursos oferecidos a estes profissionais e sua relação com a prática pedagógica. Pretende-se investigar, ainda, se essa formação também se realiza no *lócus* de trabalho.

O intuito da presente pesquisa não é estabelecer um modelo de formação continuada para a Educação Infantil, pelo fato de que compartilho da ideia de Nóvoa (1991; 2001) de que a formação continuada deve levar em consideração a contextualização local e, portanto, distancia-se do modelo linear, isolado e descontextualizado distante da vivência dos profissionais que dela participam.

O objeto desta pesquisa se localiza no Campo da Educação Infantil, as políticas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil e a relação com a gestão educacional e a gestão escolar<sup>5</sup>. Segundo Bonnewitz e Bourdieu (2003, p. 35), alerta que, “construir o objeto consiste em recortar um setor da realidade, isto é, selecionar certos elementos dessa realidade multiforme e descobrir, por trás das aparências, um sistema de relações próprio ao setor estudado”.

Encontramos, no Brasil, as primeiras discussões que se aproximaram do tema Educação Infantil, com maior vigor, a partir dos anos de 1970. Segundo Silva (2008, p. 81):

Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional, nos anos 1970, vinculados à noção de necessidade. A noção de compensação de carências materiais e culturais mediante a intervenção pública estava baseada na ideia da insuficiência

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, compreendo de acordo com Vieira (2007) o termo gestão educacional como a gestão em nível do sistema público de ensino (federal, estadual e municipal) e por gestão escolar a gestão instituída no âmbito escolar de cada instituição de educação infantil.

das condições materiais e simbólicas de determinados grupos sociais em prover as necessidades materiais e as condições culturais que assegurassem a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente a escola de Ensino Fundamental.

Em grande parte do país, a educação de crianças pequenas se realizava sob duas formas de promover a política compensatória: a creche, para crianças desde os primeiros meses de vida em período integral, que não se relacionava à democratização da escola pública, e a pré-escola, que se aproximava da necessidade de preparar para a alfabetização (SILVA, 2008).

Historicamente preterida, a Educação Infantil surge como uma recomendação, para o atendimento das crianças menores de sete anos, idade em que se iniciava a obrigatoriedade do ensino fundamental. Esta etapa da educação básica foi regulamentada inicialmente pela Lei n. 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que nomeava a educação das crianças menores de 7 anos como a educação pré-primária, conforme o Art. 23: *A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.*

O Artigo 24 da LDB 4024/1961 trata ainda da necessidade de estimulação das empresas que tinham no quadro de pessoal, mulheres mães de crianças menores de sete anos, a necessidade de organizar e manter instituições de educação pré-primária mantidas pelas próprias empresas ou ainda em parcerias com o poder público. Esse artigo foi revogado pela Lei n. 5692/1971, que regulamentou a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, no período da ditadura Militar, no Brasil.

A Lei n.5.692/1971 definiu a idade mínima de acesso ao ensino fundamental, nomeado à época de ensino de 1º grau. Esta Lei refere-se à educação das crianças menores de sete anos, também, como educação pré-primária conforme transcrito a seguir:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a responsabilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de aluno com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Ao analisar o percurso histórico/legal do atendimento às crianças com idade inferior àquela mínima exigida para o ingresso ao ensino primário, percebe-se que, desde o período de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4024/1961 o atendimento das crianças fora da faixa etária da obrigatoriedade escolar baseou-se numa concepção educacional atrelada ao processo de atendimento institucionalizado em ambientes

escolares ou educacionais: referiam-se a essas instituições, como escolas maternais, por exemplo, ou ainda determinavam que os sistemas de ensino velassem para que recebessem uma educação conveniente nesses ambientes educacionais.

A partir de 1980, começou-se a pensar no processo de atendimento das crianças menores de sete anos numa concepção de “educação instituída”. Essa discussão ganha espaço quando se assume, na constituição Federal de 1988, uma concepção de criança enquanto responsabilidade social e, portanto, sujeito de direitos, inclusive educacionais. De acordo com Silva (2008), esse processo de responsabilização social pela educação da criança pequena, ainda necessitava de maior sustentação didático-pedagógica, pois se encontrava sem um escopo teórico e metodológico que a orientasse. Em função disso, assinalava que uma abordagem interdisciplinar daria conta da sua complexidade e sinalizava para a necessidade de discussões sobre a relação público/privado, no âmbito político e ideológico, sobre a socialização da Educação Infantil.

Até que se chegasse à institucionalização da educação da criança, foi necessário todo um movimento nos âmbitos social e econômico junto à discussão de classe e de gênero que culminasse numa desnaturalização da família como a única responsável pela educação da criança e que levasse à construção de um novo ideário social de família e educação de crianças (idem, p.83). Este novo ideário está presente na Constituição Federal de 1988, que prevê, na sua redação primeira, a responsabilidade social para com a educação da criança, desde o nascimento.

No entanto, a Educação Infantil só assume sua configuração atual, de primeira etapa da educação básica, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996).

O problema que deu origem a esta pesquisa está diretamente ligado ao processo de formação dos profissionais da Educação Infantil, na situação atual da institucionalização da educação de crianças pequenas no país e mais especificamente, em Anápolis-Goiás, a saber: quais são as políticas e/ou as estratégias para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil?

Neste município, desde o ano de 2003, a grande maioria de profissionais, que atua na Educação Infantil, possui curso superior e não há mais profissionais sem a formação mínima exigida, o ensino em nível médio na modalidade Normal. Assim, apresenta-se no cenário educacional de Anápolis-Go a questão da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil na perspectiva de formação continuada e o objetivo central deste trabalho

consiste em analisar as políticas de formação continuada e as tensões/contradições nas práticas e experiências formativas implementadas pelo município.

Na busca de resposta para esta problemática, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as práticas formativas na perspectiva da formação continuada das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras da Educação Infantil no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-GO.

Para fundamentar as análises realizadas na investigação apresentada, nesta tese, procuro apoiar as discussões nos conceitos básicos da teoria da prática de Pierre Bourdieu. Ao traçar o percurso teórico para a escrita deste trabalho, porém, considereei possível a articulação de alguns conceitos específicos dessa referida teoria que mais cabiam para esta discussão.

Neste trabalho, pretendo utilizar os conceitos centrais da teoria de Bourdieu para contextualizar as relações sociais, profissionais e culturais apresentadas no espaço de atuação das professoras e diretoras, que trabalham na Educação Infantil. Nesta perspectiva, a formação continuada das profissionais da Educação Infantil está diretamente ligada ao tipo de Estado e de sociedade em que ela se insere e às políticas públicas praticadas por esse Estado no espaço das relações sociais entre os agentes e as instituições, ou seja, o campo social como um espaço de contradições e de disputas de poder. O Estado é entendido, nesta tese, como espaço social e, conforme descreve Bourdieu (1996, p. 99) como,

[...] resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre os seus detentores. A concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção dos diversos campos correspondentes) leva de fato à *emergência* de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores)

Esta concepção de Estado situa-o no campo das relações de poder e não como mediador de interesses e conflitos sociais, bem como expressa a concepção conceitual e prática que esse Estado tem em relação ao vários campos que o integram. Há no interior do Estado um processo de relações de força que se travam, segundo Bourdieu (1998, p. 10), entre a mão esquerda e a mão direita do Estado. Na mão esquerda do Estado estão o que Bourdieu chama de “trabalhadores sociais”, dentre eles,

assistentes sociais, educadores, magistrados e também, cada vez mais, docentes e professores primários. [...] o conjunto dos agentes dos ministérios ditos “gastadores”, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado. Eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais.

Neste caso, o poder que o Estado exerce sobre o campo da educação dentre muitas formas existentes, estão as políticas públicas educacionais e mais especificamente as políticas de formação continuada para os profissionais da educação. As políticas públicas são, nesse sentido, uma forma de regulamentação e regulação das práticas sociais empreendidas em cada campo embora, sejam ainda, “[...] mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 09).

Uma vez que as políticas públicas não são estáticas, elas mudam ou surgem de acordo com as transformações dos campos sociais ou surgimentos de novos, juntamente com os agentes específicos desses campos. Nesse curso é que pretendo conhecer as políticas públicas de formação das profissionais da Educação Infantil no município de Anápolis-Go.

Para conhecer a realidade da Educação Infantil e da formação das profissionais dessa etapa da educação básica, realizei a análise de questionários respondidos por esses agentes. Neste instrumento, buscou-se apreender o que os agentes do campo compreendem sobre formação continuada e a importância que delegam a ela no âmbito de sua prática docente na educação das crianças de creche e pré-escola, bem como, o que pensam sobre o papel da gestão do sistema municipal de ensino e das instituições de Educação Infantil na elaboração e implementação da formação continuada.

Para tanto, optei por utilizar, como procedimentos de coleta de informações, um questionário proposto às professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras de todas as instituições públicas e conveniadas de Educação Infantil de Anápolis, que continha perguntas diferenciadas para cada um destes grupos (v. Apêndice 1).

Além disso, foram realizadas entrevistas, com roteiro, com gestoras do Sistema Municipal de Ensino: a secretária de educação do município, a gerente do departamento de Educação Infantil e a diretora do Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CEFOPE), com o objetivo de conhecer as concepções destes agentes e das instituições que representam, bem como, as políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil. Estes sujeitos serão nomeados apenas como gestoras municipais.

O questionário, destinado às professoras, apresentou tanto questões fechadas quanto abertas. As questões abertas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo com

o levantamento de categorias que surgiram das respostas dos profissionais. Dessa forma, todas as respostas foram consideradas, mesmo aquelas que apareceram uma única vez, para que nenhum dos agentes do campo ficasse sem voz.

As respostas ao questionário são compreendidas como um espaço de diálogo e de informações, que não são encontrados em banco de dados, pois permite apreender concepções, que podem dar indícios dos *habitus* profissionais que orientam a práxis pedagógica destes profissionais.

Os questionários com questões objetivas e discursivas foram enviados a todas as 30 instituições de Educação Infantil em atividade no primeiro semestre de 2012, endereçados a cento e noventa e cinco professoras de creche e pré-escola; todas as diretoras e coordenadoras pedagógicas (30 diretoras e 30 coordenadoras). As questões, embora similares, eram diferentes para cada tipo de sujeito: professora, coordenadora, diretora.

As questões objetivas pretendiam traçar um perfil destes profissionais e as questões abertas objetivavam apreender as percepções acerca da formação continuada e a contribuição dessa formação na prática pedagógica, as relações com a gestão das instituições e do sistema educacional. Deste modo, esse instrumento objetivou conhecer a história profissional desses agentes no que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Infantil, à formação inicial e continuada desses profissionais, bem como, as concepções de formação continuada, à possibilidade de formação continuada no ambiente de trabalho e o papel da gestão nesse processo.

Nem todos os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário. Dos 195 questionários enviados às professoras, 121 questionários foram devolvidos. Retornaram 16 questionários dos 30 enviados às coordenadoras pedagógicas. Dos 30 questionários enviados às diretoras, 19 retornaram, o que explica o porquê de esses números sofrerem alterações em alguns gráficos. Contudo acredito que a quantidade de respondentes foi suficiente para garantir uma representatividade do campo de pesquisa.

Ainda utilizou-se a observação participante, em três reuniões de trabalho de gestores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Departamento de Educação Infantil. A observação participante diz respeito ao fato de que enquanto pesquisadora e também diretora de instituição de Educação Infantil pude observar e participar, ativamente, das discussões apresentadas nesses momentos. Registrei, em um diário de campo, observações importantes, uma vez que as falas dos agentes participantes representam a

concepção social e política que as diretoras e gestoras municipais têm sobre os temas: Educação Infantil como direito de todos e o acesso à Educação Infantil, dentre outros.

A análise dos dados coletados pelos instrumentos já citados foi feita, ao longo de todo o trabalho, pela metodologia de análise de conteúdo, sem que houvesse para isso um único capítulo. Dessa forma, pudemos fazer a inter-relação dialética, na construção do trabalho entre teoria e prática, do concreto ao abstrato e, ao mesmo tempo, do abstrato para o concreto.

O referencial teórico utilizado garantiu que a pesquisa não se pautasse por uma polaridade radical entre a teoria ou a empiria, ou seja, a prática por si só, em que os dados não demonstrem apenas a realidade desprovida de análise. Tensionar as questões das políticas públicas para formação continuada de professores, as ações políticas do sistema municipal, dentre outras, foi relevante para compreendermos esse importante aspecto do campo da Educação Infantil no município de Anápolis-GO.

Chamou-me a atenção o fato de que diante da complexidade e amplitude que exige um sistema de educação, Anápolis embora com todo o aparato legal que o institui e constitui como Sistema, não dispõe de um banco de dados organizados que possa mostrar um retrato fiel de toda a sua estrutura organizacional.

Muitos dados tiveram que ser garimpados pela pesquisadora, uma vez que não há um banco de dados na Secretaria Municipal de Educação ou em outra Secretaria e\ou Departamento da prefeitura municipal. Esse fato dificultou a conclusão do trabalho e constituiu-se em um dos principais fatores intervenientes para a pesquisa de e no campo. Vale ressaltar que, embora esse banco de dados não exista, a Secretaria Municipal de Educação viabilizou o acesso da pesquisadora às informações para que pudesse, então, construir/sistematizar os dados apresentados.

Quatro elementos nortearão a discussão neste trabalho: a constituição do campo da Educação Infantil, as políticas públicas para Educação Infantil e as políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, bem como, as práticas formativas implementadas no município de Anápolis-Go, as tendências e concepções norteadoras presentes nessas práticas formativas.

Nesse sentido a tese é composta por quatro capítulos que, embora, distintos didaticamente, se inter-relacionam. No primeiro capítulo, trato da constituição do campo da Educação Infantil e os elementos que o constituem. Faço ainda uma análise de como o campo se constituiu histórica e politicamente no Brasil e principalmente em Anápolis-Go, *locus* desta

pesquisa e, para tal, apresento alguns dados que permitem compreender a evolução social, política e organizacional da educação das crianças pequenas.

No Capítulo II, conceituo formação continuada e faço uma análise das políticas nacionais orientadoras e as suas implicações no campo da formação inicial e principalmente continuada dos profissionais da Educação Infantil. Apresento e analiso ainda, as políticas públicas municipais de normatização da Educação Infantil e de valorização dos profissionais do magistério incluindo a discussão sobre gestão educacional nos seus conceitos, princípios e proposituras. O período selecionado para a análise dos documentos, com exceção da Constituição Federal de 1.988, inicia-se a partir da década de 1.990, mais especificamente a partir de 1.996, ano da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. Os documentos estudados são apresentados em ordem cronológica para melhor compreensão histórica das ações políticas do Estado. São eles: Constituição Federal, 1988; LDB/1.996; PNE 2001-2010 e Projeto de Lei que propõe o PNE 2011-2020; o documento que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, (BRASIL, REDE, 2009); Decreto n. 6.755/2009, que organiza a Política Nacional de formação de Professores; a Resolução CNE/CP n. 05/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009b), que amplia a escolaridade obrigatória; e a Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que regulamenta a referida emenda.

No Capítulo III, abordo questões gerais sobre a formação continuada dos profissionais da educação, apresento um levantamento estatístico sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil no sistema municipal de ensino. Discuto a relação entre a formação continuada e a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil. A ideia é discutir a formação continuada como um espaço tanto de aquisição e compartilhamento de conhecimentos teórico/científicos específicos do campo, bem como, de análise e reflexão da atuação do professor de crianças pequenas.

O Capítulo IV, Formação Continuada e o ambiente de trabalho: relações possíveis e/ou espaços e tempos distantes?, é dedicado ao estudo sobre as possibilidades do espaço de trabalho ser também de formação continuada utilizando as concepções dos profissionais em relação a esta relação. Nele, analiso, ainda, o papel da gestão municipal e educacional na organização dessa formação, assim como seus meios, tempos e espaços. Isso exige reconhecer o ambiente educacional como ambiente de aprendizagem de todos os agentes que ali se encontram.

# CAPÍTULO I

## A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E AS LEIS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, trato do surgimento do campo da Educação Infantil, no Brasil, bem como, dos elementos que o constituem enquanto campo. Utilizo alguns conceitos fundamentais advindos da Teoria da Prática de Pierre Bourdieu que embasarão a discussão. São eles: campo, agente social, *habitus*, capital e relações sociais.

Em seguida, apoiada nas obras de Kuhlmann Junior (2010), Oliveira (2011) e Silva (2008), faço uma breve reconstrução histórica e social do surgimento da educação de crianças pequenas no Brasil, para compreender o surgimento do campo em Anápolis-Go. Analiso a passagem do atendimento institucional de crianças pequenas do campo da assistência social para o campo da educação; a legislação que a rege; o quadro de instituições de Educação Infantil e sua natureza; o número de crianças com até 5 anos de idade atendido no município; o quadro de profissionais que atuam na Educação Infantil, em específico professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, bem como a sua formação.

Estas análises são necessárias para o desenvolvimento desta tese, visto que serão esses dados o início para uma discussão mais aprofundada do campo da Educação Infantil e como se organiza o processo de formação continuada desses profissionais que atuam na creche e pré-escola em Anápolis-GO.

Acredito que ao analisar as questões, poderei construir um panorama de como é pensada a Educação Infantil, o papel atribuído à profissionalização e valorização dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de educação das crianças pequenas em Anápolis-Go.

Por último, a análise das políticas públicas uma vez que compreendo que a importância das políticas públicas vai para além do seu caráter normatizador, orientador e regulador das ações, está inclusive na concepção que estas políticas apresentam sobre o que o Estado, espaço social e político de disputa de interesses e conflitos entre as instituições e os agentes sociais dos diversos campos, pensam e agem em relação à educação de crianças pequenas.

Optei pela análise dos documentos que datam a partir de 1996, incluindo a Constituição Federal (1988), por ser o período que inicia a constituição do campo da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Os documentos apresentados em ordem cronológica não necessariamente fazem referência direta ao processo de formação dos

profissionais que atuam em instituições educacionais de crianças de creche e pré-escola, contudo, o fazem de forma indireta devido à importância que esses documentos têm no cenário e na estruturação da educação para crianças pequenas seja no âmbito físico e ou didático-pedagógico, levando em consideração que a formação docente deva contemplar os aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

### **1.1 A Educação Infantil: um campo recente e suas configurações**

A constituição do campo da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica é recente. Vale destacar, inicialmente, seu reconhecimento como direito da criança, desde o nascimento, na Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, que a inseriu nos sistemas de ensino. Esse fato histórico, político e social deu condições à Educação Infantil de ser concebida enquanto elemento constituinte do campo da educação, aqui conceituado de acordo com Bourdieu, ou seja, uma área de atuação em que encontramos todos os elementos que o constitui. De acordo com Bourdieu e Wacquant (1992), para que haja Campo é necessário haver agentes sociais, relações sociais, *habitus* e o capital específico deste campo. O Campo é um espaço de produtores e consumidores.

O estudo da Educação Infantil como sendo um espaço de ações políticas e pedagógicas leva a concebê-lo como espaço de formação continuada dos seus profissionais ou ao menos como uma necessidade desta formação. Para tanto, levaremos em conta tanto os agentes individuais (os professores e os diretores) quanto os agentes institucionais (a rede municipal de ensino com a Secretaria Municipal de Educação e as suas instituições educacionais). É necessária a compreensão de que o campo da Educação Infantil, como qualquer outro, é um espaço de luta pelo seu espaço real de ações. Santos (2006, p. 51) explicita o conceito de campo em Bourdieu, da seguinte maneira:

O campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel e invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas).

O campo da Educação Infantil exige, inclusive por força de lei, que para que os agentes sociais possam fazer parte dele, tenham um *quantum* de capital cultural e específico que seria a princípio um processo de formação que chamaremos no momento de formação

inicial e específica: o curso superior em Pedagogia e admite-se ainda o curso de nível médio na modalidade Normal, como capital mínimo necessário para atuar neste campo.

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

A exigência de formação, ainda que mínima e não necessariamente em nível superior, garante às docentes e àqueles que ocupam o cargo de diretores, a condição de profissionais da carreira docente permitindo que deixem a condição de estereotipização do profissional de creche e pré-escola como alguém sem formação acadêmica.

Contudo, ao permitir uma formação em nível médio para os profissionais da Educação Infantil e dos primeiros cinco anos do ensino fundamental coloca estes sujeitos, sua profissionalidade, na contramão da luta pela valorização e reconhecimento da importância de profissionais melhores qualificados para que se tenha uma educação básica de qualidade, socialmente reconhecida, conforme os discursos apresentados nas instâncias políticas: a de que a qualidade da educação básica está diretamente ligada à formação dos professores que a conduzem. É neste sentido que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2001, p. 02) elaborou o documento para subsidiar a discussão na CNE, sobre a formação inicial para os professores da educação básica, conforme transcrito:

As políticas públicas para a formação de professores devem, portanto, voltar-se para a valorização do profissional da educação, cuja formação, conforme vem sendo afirmado pelo movimento nacional dos educadores ao longo da história da educação brasileira [...]. A relevância social da ação educativa, e as graves responsabilidades a ela inerentes na formação do ser humano requerem, na formação dos seus profissionais:

- qualificação acadêmica tão rigorosa quanto a dos demais profissionais dos quais se exige formação universitária;
- que se evitem formas simplificadas e aligeiradas na definição do seu processo de formação;
- que tal processo seja pautado por situações de interação, onde conteúdo e forma sejam elementos indissociáveis e,
- sólida formação teórica e cultural.

A formação acadêmica é sem dúvida condição e elemento de aquisição e acumulação do capital cultural necessário aos agentes do campo educacional e no que se refere à Educação Infantil, apesar de que, somente recentemente, em 2006, com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006,

do Conselho Nacional de Educação – CNE, reconheceu-se o curso de pedagogia como o espaço de formação dos docentes da Educação Infantil.

Em um determinado espaço social de trabalho, os agentes são portadores de *habitus* que são ou deveriam ser adaptados às novas exigências e necessidades deste campo. Cabe estabelecermos quais são os objetos que suscitam a necessidade de tal análise. A saber: a educação de crianças pequenas, as políticas orientadoras desta etapa de educação, os agentes que atuam nesta etapa e sua formação. Estas questões diferenciam o campo da Educação Infantil do campo da educação em geral. As especificidades da educação da criança pequena, as teorias e as metodologias apropriadas a esta faixa etária fazem com que sua dinâmica seja diferente dos demais níveis e modalidades educacionais.

Especificidades estas que requerem do profissional docente uma prática pedagógica capaz de atender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem numa concepção de desenvolvimento global da criança por meio do processo indissociável do cuidar e do educar. O conhecimento do campo em que atua é uma das instâncias de participação dos profissionais para as mudanças necessárias neste espaço. No caso da educação, infantil até recentemente, seus profissionais detinham pouco conhecimento dele e, seus *habitus* foram se constituindo, inicialmente, a partir daqueles provenientes do campo da educação em geral e/ou de outras instituições primárias como a família e a igreja.

Embora haja profissionais que iniciaram sua carreira no magistério já na Educação Infantil, conforme mostram os gráficos 1 e 2 a seguir, esse número ainda é menor em relação ao dos professores que iniciaram a carreira no magistério nos anos anteriores a 2006 e que, portanto, não tiveram em sua formação as discussões teórico-metodológicas inerentes à educação das crianças de zero a cinco anos, conforme dados organizados no Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1 - Tempo de atuação na educação, no magistério**

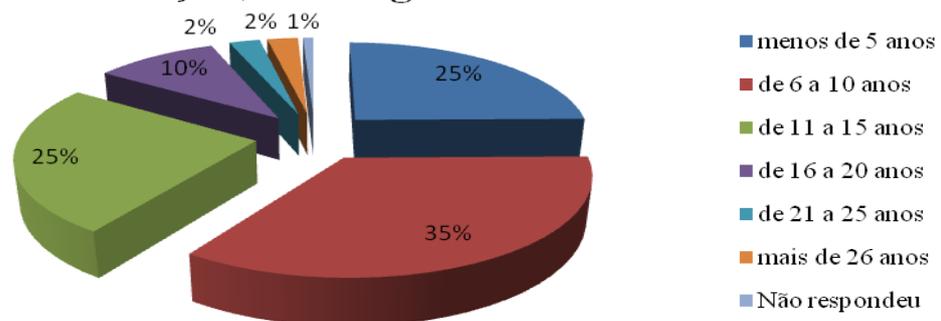


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários respondidos pelas docentes da Educação Infantil de Anápolis-GO

Conforme mostram os dados do gráfico acima, 39% das professoras estão na carreira do magisterio há mais de onze anos. Estas docentes, provavelmente, tiveram a formação inicial em nível superior antes de 2006 e, portanto, não desenvolveram discussões teórico metodológicas sobre o processo educacional das crianças menores que a idade mínima para o ensino fundamental. Contudo, o gráfico nos mostra que um número considerável de professores ingressaram recentemente na carreira do magistério público: 25% há menos de cinco anos e 35% até dez.

Quando se trata do tempo de atuação especificamente na Educação Infantil essas professoras se apresentam assim distribuídas: 24 % até 2 anos; 23% até 5 anos e 43% entre 6 e 10 anos. Pode-se constatar, então, que atualmente grande parte do quadro docente da Educação Infantil são de professoras que iniciaram sua carreira no magistério público nessa etapa educacional. 90% dos docentes, que atuam na Educação Infantil em Anápolis e participaram da pesquisa, iniciaram a carreira docente nos últimos 10 anos, como pode-se perceber no Gráfico 2, que se segue. Estas docentes, provavelmente, tiveram na graduação a possibilidade de estudar sobre a educação das crianças menores de seis anos de idade e suas especificidades.

## Gráfico 2 - Tempo de atuação na educação infantil

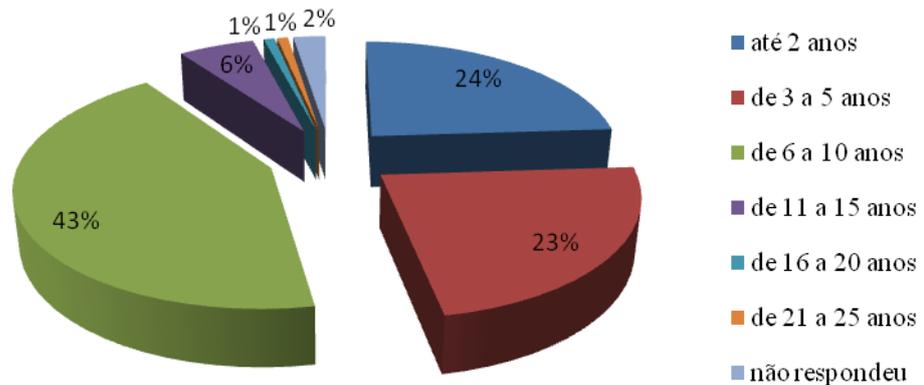


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários respondidos pelas docentes da Educação Infantil de Anápolis-GO

Em relação ao tempo de atuação das professoras na Educação Infantil é possível a percepção de que há uma similaridade no número de professoras que provavelmente não tiveram, na sua formação inicial, a possibilidade de discussões e estudos sobre o cuidar e o educar crianças em creche e pré-escola uma vez que atuam há mais de 10 anos na Educação Infantil e, de outro lado, 47 % de professoras que apresentam maior possibilidade de estudar, na sua formação inicial os temas inerentes à Educação Infantil, uma vez que no período dos

últimos cinco anos, não houve concurso público para professoras de nível médio, ou seja, todas as professoras que iniciaram sua prática docente recentemente têm curso em nível superior e possivelmente o concluíram já na nova matriz curricular do curso de pedagogia.

O reconhecimento social e profissional destes sujeitos num campo específico, o da Educação Infantil, dá-se pela sua confirmação como detentor de conhecimento, capital simbólico que seus pares legitimam e o consagram como tal.

Assim, de acordo com Bourdieu (1989, p. 61), “o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural, mas sim o de um agente em ação”.

Ao pensar o *habitus* como elemento cultural, fruto das condições concretas dos campos sociais em que os indivíduos se inserem, segundo Bourdieu, (1963; 1972), podemos pensar que parte dos conflitos existentes no meio educacional, inclusive da Educação Infantil, devem-se ao fato de que uma das instituições primárias de formação do *habitus*, a família, como produtora de valores culturais e referências identitárias, sofre mudanças consideráveis na atualidade (SETTON, 2002).

Esse fato contribui para as diferenças entre os *habitus* dos professores e os *habitus* das crianças, que podem ser percebidas nas relações sociais dentro das instituições de Educação Infantil. Os professores continuam carregados de seus *habitus* (dada a tendência de reprodução e continuidade do *habitus*) sociais, religiosos, familiares e os professorais, diante de uma nova geração de crianças que começam construir seu *habitus* numa perspectiva de família.

De acordo com Setton (2002), há uma transitoriedade nas relações sociais, nas instituições e nos papéis que os agentes ocupam dentro de um campo social o que, segundo a autora, abre a possibilidade de esses agentes agirem com maior liberdade de ações e escolhas e em contrapartida promove também maior responsabilização dos atores nessas relações que estabelecem. O questionamento feito pela autora é bastante pertinente em relação às condições em que esses agentes vêm sendo formados: em quais condições reais e concretas se formam esses indivíduos? No caso específico do ambiente educacional, caberia questionar como as diferenças de *habitus* das gerações adultos/ crianças, professores/alunos tem se apresentado no ambiente educacional uma vez que, segundo Setton (2002, p. 68):

O caráter transitório das relações, dos papéis e das instituições sociais pode deixar espaço para uma liberdade de ação dos indivíduos. No entanto, ao mesmo tempo em que confere maior margem de escolhas, maior flexibilidade nas relações, mais

referências identitárias, acrescenta, simultaneamente, mais insegurança, mais riscos e mais responsabilidade. Nesse sentido, seria pertinente perguntar: em que medida os indivíduos estariam sendo atingidos por esses novos condicionamentos? [...] O conhecimento, a competência, a autoridade das referências familiares e escolares estão sempre sujeitos a revisões (grifos meus).

Nesse cenário de transitoriedade e mudanças nas instituições formadoras, as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar necessitam acompanhar essas mudanças, como afirma a autora: “necessitam de constantes revisões”.

Esse contexto leva a uma concepção de *habitus* para além da simples reprodução de sistemas e estruturas adquiridas e internalizadas no passado pré-destinadas a funcionar no presente, embora de fato o seja, é também um processo em constante transformação uma vez que a construção da identidade pessoal e coletiva se dá nas relações sociais engendradas por uma determinada sociedade, um determinado campo social em uma determinada época histórica e temporal.

O *habitus* é produzido pela cultura, disposições estruturantes, com alto grau de apropriação de forma inconsciente, não é um treino, mas uma repetição social que favorece para que ele seja internalizado pelos agentes que o reproduzem nas suas práticas sociais e profissionais (SETTON, 2002).

Na perspectiva bourdieuniana, poucos estudos foram feitos sobre a mudança social e estrutural da família, que pode estar diretamente relacionada à transformação do *habitus* nas últimas gerações. São, porém, bastante visíveis (na literatura, arte, mídia, na vida) as mudanças que a estrutura, o ideário de família vem sofrendo ao longo dos tempos, mais especificamente no período pós-segunda guerra mundial, com a ida das mulheres para o campo do trabalho. Mudam-se a estrutura familiar e o processo de educação dos filhos, ou seja, quebra-se um pouco a tendência do *habitus* de continuidade, uma vez que os pais já não têm tanto tempo para transferir os seus *habitus* aos seus filhos.

De acordo com Thiry-Cherques (2006), o *habitus* social, de forma geral, não sofre mudanças radicais e/ou estas mudanças só são percebidas em longo prazo,

O *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforme a nossa forma de agir, corporal e materialmente. É composto: pelo *ethos*, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pelo *héxis*, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles) (Bourdieu, 1984, p. 133); e pelo *eidós*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos (BOURDIEU, 2001 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Assim, de acordo com o autor supra citado, o *hábitus* é produzido nas condições de existência das estruturas já estabelecidas na sociedade e estas estruturas já existentes são gravadas nos agentes sociais (processo chamado de objetivismo) e estão dispostas a funcionar ao mesmo tempo como estruturantes (subjativismo). É o ator agindo nas duas polaridades, na relação entre o objetivismo e subjativismo. O *hábitus* é o reflexo das estruturas, das condições de existência do agente, sobretudo, das instituições primárias: a família e a escola. Para Bourdieu (1980, p. 88),

[...] os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *hábitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro

Ortiz (1983, p. 73) considera que o conceito de *habitus* de Bourdieu permite que se perceba a relação entre estrutura social e agente social, visto que se apresenta como uma “mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significante de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas”.

Embora o *habitus* tenha uma tendência a se reproduzir, há a possibilidade de transformação do *habitus*, uma vez que essa mudança está sempre ligada à dinâmica do campo e ao movimentar/agir dos agentes nesses campos, como mostra Brandão (2010, p. 231), em estudo, fundamentado em Bourdieu e Wacquant (1992), que analisa as hipóteses de transformação do *habitus*:

Assim, as possibilidades de transformação do *habitus* podem ser pensadas (i) a partir da movimentação e das lutas travadas dentro de um campo e (ii) pela circulação entre diferentes campos sociais. Além disso, a transformação do *habitus* pode ocorrer também por um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições [...]

De acordo com estudo acima citado, podemos acreditar que os campos se modificam, as suas dinâmicas se transformam e os agentes procedem de acordo com as mudanças ocorridas no campo e ainda, de acordo com a autora, é uma ação racional. Portanto, os *habitus* mudam quando mudam os campos e suas instituições.

Na contemporaneidade, os *habitus* ainda se formam nas instituições primárias e clássicas: a família, a igreja e a escola. O que mudou histórica e socialmente foi a dinâmica dessas instituições, as estruturas familiares, a abertura maior das instituições religiosas para práticas de maior relação com os fieis entre outros e a ida das crianças pequenas para as instituições educativas fora do lar, por exemplo. Essa mudança, nas instituições formadoras do *habitus*, pode ser considerada como um elemento que contribui para o “choque” atual de antigos *habitus* e os atuais, como acontece na escola, por exemplo.

Nesta perspectiva, há a possibilidade de mudança, de transformação da prática social por meio da mudança de *habitus* tanto individual quanto coletivo. Esta transformação, dentro da teoria da ação de Bourdieu, se daria por meio do capital na dinamização do campo na ação dos movimentos sociais que devem aumentar seu capital. A transformação do campo só pode acontecer no seu conjunto: campo, *hábitus*, capital e a dinâmica dos movimentos sociais.

Se o campo se estrutura de acordo com as relações estabelecidas no entrave da disputa de espaço e de papéis, pela desigualdade do *quantum* social, capital social, que determina a posição dos agentes em um desses polos leva-nos a crer que a ampliação do capital social é o que pode levar estes agentes a mudança de um *status* a outro. Assim, a formação continuada, enquanto propiciadora de aquisição e acúmulo de conhecimento específico, deve propiciar aos agentes as condições mínimas necessárias para numa esfera maior, para além da execução, para a esfera da discussão e construção de ideias.

## **1.2 A constituição do campo da Educação Infantil**

O objetivo deste item é sistematizar alguns aspectos da implementação da Educação Infantil em Anápolis-Go nos últimos tempos, em especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, n. 9.394/96 que integrou, ao âmbito educacional, o atendimento das crianças com idade menor a exigida para o ingresso no ensino fundamental. Para tanto, inicialmente, discuto os impactos que as políticas públicas educacionais após esse período trouxeram para o campo da Educação Infantil. Entendo que, a partir desse momento histórico e político, passaram a existir elementos, até então, ausentes ou pouco expressivos no processo de educação das crianças menores de seis anos.

Segundo Rosemberg e Artes (2012, p. 15), “A Educação Infantil (EI) brasileira, primeira etapa da educação básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático”.

A institucionalização do atendimento educacional da criança menor de seis anos tem amplas discussões nas obras de autores renomados tais como Moysés Kuhlmann Jr (1998), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010), Antonio Merisse et al. (1997) entre outros. Estes pesquisadores tratam de temas sobre a evolução do atendimento a criança, numa concepção histórica, social, cultural, política e econômica até as implicações didático-pedagógico-administrativas mais recentes; o lugar que a infância e a criança<sup>6</sup>, ocuparam, ou não, ao longo do tempo, bem como, a função da creche e da pré-escola ao longo dos anos. Vale ressaltar que neste trabalho compreendo infância e criança como categorias distintas em conformidade com Siqueira (2011, p. 23), “[...] mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história”.

A construção da LDB n. 9394/1996 é o resultado de um processo de luta social e de organização das classes sociais em busca dos seus direitos e atendimento de suas necessidades. Contudo, essas lutas travadas no âmbito político e de Estado não são de lida simples e sim de uma complexidade pertinente às relações sociais de classe e poder, resultado disso foram os longos anos de discussão e tramitação no Congresso Nacional, até a sua conclusão em 1996.

A promulgação de políticas públicas voltadas ao atendimento educacional das crianças pequenas que indicou à sociedade, ao menos em direito, a possibilidade de as crianças pequenas serem atendidas numa instituição educativa com profissionais da educação desde a esfera administrativa à pedagógica. Conforme apresentado por Kuhlmann Jr. (2010, p. 179):

A caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir da década de 70, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Kuhlmann Jr. demonstra a importância da Constituição Federal no âmbito da Educação Infantil, uma conquista que se deu por meio de lutas sociais e trouxe mudanças estruturais e organizacionais que começam a mudar o campo da educação brasileira, em geral,

---

<sup>6</sup>Para melhor conceituação das categorias criança e infância, v. SIQUEIRA, 2011.

e, mais especificamente, o campo da Educação Infantil, trazendo para esse espaço os agentes sociais específicos como os profissionais da educação (diretores, professores e demais profissionais não docentes). Diante de novas situações, papéis são criados e exigem agentes sociais com novas aprendizagens e elementos que farão parte da construção da sua identidade. Esse processo de construção de novos sujeitos se dá por meio dos conflitos.

Não raro, tratamos da questão da educação de crianças pequenas, equivocadamente, ao entendermos que esse processo teve início somente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no final de 1996 (LDB n.9394/96). De acordo com Kuhlmann Junior (1998), houve diversas formas de se pensar a infância e de educar a criança, dentre eles o atendimento de cunho filantrópico assistencialista que merece, nesse momento, uma atenção maior, por ainda permanecer forte, até os dias atuais.

É necessário compreender tais modelos, em separado, mas sem perder a articulação existente entre eles uma vez que há elementos comuns, essas formas de atendimento à criança pequena, haja vista que as concepções de infância e criança para cada uma é próprio e fruto de cada modelo histórico e social, embora se pautem pelo mesmo princípio: o de atendimento aos pobres. Vale ainda compreendermos que filantropia não é caridade. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 56),

A palavra caridade relaciona-se a um período anterior e assumiu significados diferentes ao longo da história, referindo-se à religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. [...] filantropia, que pode se referir à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência.

Ainda para Kuhlmann Jr. (2011), a história da assistência social se deu em meio às discussões do que seria a sua função, objetivos e finalidades, bem como, qual seria o papel do Estado e das organizações civis, os requisitos e procedimentos para a concretização de suas ações, a prestação do serviço.

Enquanto a caridade é pautada na emoção, nos sentimentos religiosos de piedade dentre outros, a filantropia é a racionalização da assistência, processo que agrupa todas as formas de atendimento à pobreza, que, por conseguinte, representa economia no atendimento à sociedade. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2011, p. 48-49) explica que:

A assistência era o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres, em que se suprimia os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer serviços. A lei, mais que para fazer a justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador, evitando as desordens crônicas. Um dos principais pilares da civilização é a *paz social, com obreiros calmos, esforçados, firmes*.

Em Anápolis, o processo inicial de acolhimento à criança seguiu a concepção de sentimento de caridade haja vista a existência de algumas instituições religiosas nas quais existiam as “rodas dos expostos”,<sup>7</sup> em que as crianças eram deixadas por algum membro de sua família e recolhidas pelos religiosos e encaminhadas a outras famílias para “criação”<sup>8</sup>. Atualmente duas dessas instituições, ainda, funcionam na cidade: uma como escola de ensino fundamental conveniada com o município e a segunda, como uma congregação franciscana, um convento de freiras enclausuradas.

Atualmente, a assistência à criança pequena em Anápolis, de acordo com os dados do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, obtidos no processo dessa pesquisa, meio de questionário, é feita por meio de instituições filantrópicas assistencialistas de acolhimento e/ou atendimento das crianças pequenas, que funcionam em regimes de internato, semi-internato e ou de creche. Vale ressaltar que os números apresentados por esse órgão dizem respeito apenas às instituições que são registradas legalmente no Conselho, no total de 15 instituições sendo 12 delas fundadas em 1994; uma em 1995; uma em 2001 e uma última instituição sem data informada de fundação.

De meados ao final da década de 1990 inicia-se, também, o atendimento às crianças pequenas em instituições públicas municipais ligadas à Secretaria de Integração Social o que pode estar ligado à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, em 1990, como veremos a seguir.

Kuhlmann Jr (2011), em análise histórica da evolução da educação das crianças pequenas, num período de um século, considera que o sentimento e a relação com a infância, nesse período, embora apresentado em uma sequência temporal dos modelos apresentados desde a caridade, o médico higienista, passando pelo assistencialismo, até à concepção educacional, deixa claro que esse processo não se deu de forma linear. Ao contrário, muitas das características de cada uma dessas etapas podem ser percebidas ainda na atualidade.

Em Anápolis-GO, de acordo com os dados mencionados aqui, não foi diferente histórica e socialmente e, ainda hoje, estão presentes alguns traços desses modelos de atendimento, em alguns documentos oficiais e na política de acesso da criança pequena às

---

<sup>7</sup> Roda dos expostos: um dispositivo de madeira colocado nos muros das instituições religiosas, onde as mães que por algum outro motivo não podiam cuidar de seus filhos, colocavam as crianças rodavam o dispositivo e os religiosos recolhiam essas crianças para serem cuidadas.

<sup>8</sup>O termo posto entre aspas reflete o fato de que o processo de legalização dessas crianças como filhos por outras famílias, não seguiam às normas atuais de adoção. Este termo foi e é ainda muito utilizado, no Brasil e em Goiás, para designar uma adoção informal, que não garante os direitos, da criança ou adolescente, muitas vezes, utilizados como força de trabalho doméstica barata ou gratuita.

instituições de Educação Infantil empreendida, a partir do ano de 2011, conforme será analisado no capítulo seguinte.

O *status* de primeira etapa da educação básica, adquirido, a partir do final da década de 1990 representa um marco histórico, social e político da mudança de concepções de infância\criança e sua educação. A Constituição de 1988 e a LDB/1996 trouxe, à Educação Infantil a necessidade de construção de estruturas organizacionais, de pessoal e de metodologia necessárias ao atendimento que associe o cuidado e a educação das crianças pequenas, em espaços educacionais fora do espaço familiar<sup>9</sup>. Essa mudança no atendimento institucionalizado da criança pequena foi primordial para o surgimento de muitas alterações no cenário educacional brasileiro e anapolino.

Histórica e politicamente, o atendimento educacional à criança pequena nos moldes atuais é recente. Contudo suscita várias discussões teórico-acadêmicas sobre diversos temas ligados ao campo da Educação Infantil conforme levantamento de trabalhos registrados no banco de teses e dissertações da Capes no ano de 2012. Os temas vão desde a análise das políticas públicas como regulamentação da primeira etapa educacional, passa pelas discussões das concepções e práticas pedagógicas que orientam o trabalho dos professores, a relação instituição e família até o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. No processo de revisão bibliográfica, para a construção desta tese de doutoramento, foram encontrados 29 trabalhos sendo 5 teses e 24 dissertações, defendidas no período de 1998 até 2009, conforme quadro:

**Quadro 01** – Teses e dissertações sobre Educação Infantil registradas na Capes em 2012.

<b>Programas</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Total</b>
<b>Políticas Públicas</b>	05		05
<b>Formação continuada</b>	05		05
<b>Formação inicial</b>	07	01	08
<b>Cuidar e educar</b>		01	01
<b>Gestão</b>	02	01	03
<b>Concepções e práticas pedagógicas</b>	02		02

<sup>9</sup> Vale ressaltar que existem muitos municípios em que os professores não têm a formação mínima exigida por lei e, ainda, permanece a divisão no processo de cuidar e educar como o caso da figura dos auxiliares de educação (profissionais não docentes que auxiliam os professores).

<b>Identidade professores</b>	01	02	03
<b>Qualidade Ed. Infantil</b>	01		01
<b>Instituição e família</b>	01		01
<b>Total</b>	24	05	29

**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Capes – Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados apresentados no Quadro 01 demonstram que os temas sobre Educação Infantil, políticas públicas e políticas de formação inicial e continuada e gestão, vêm sendo, há alguns anos, objeto de estudo em Programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Contudo, ainda necessitam de maiores estudos e análises, neste caso objetivando conhecer como se constituiu o campo em determinado espaço físico/geográfico, histórico, social e político, levando-se em consideração as falas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no âmbito da pesquisa desse trabalho.

A educação de crianças pequenas é uma etapa escolar que apresenta elementos culturais e sociais próprios. A compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, participe do processo de construção do seu conhecimento, que necessita da indissociabilidade do cuidar e do educar, bem como, de elementos psicossociais e intelectuais e tantos outros específicos à essa etapa da vida, faz com que nos pareça ser necessária uma maneira apropriada de lidar com estes sujeitos.

No processo educacional das crianças pequenas, é necessário que o professor saia do estereótipo que até hoje ronda a prática pedagógica na Educação Infantil: a de que basta ser mulher, ter “aflorado” o seu instinto materno e ter amor por crianças, bem como, de uma estrutura física e de materiais didático- pedagógicos que atendam as necessidades específicas da faixa etária de zero a cinco anos.

Algumas discussões aproximadas ao tema Educação Infantil no Brasil se apresentam com maior vigor nos anos de 1970 e, de acordo com Silva (2008, p. 81):

Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional nos anos 1970 vinculados à noção de necessidade. A noção de compensação de carências materiais e culturais mediante a intervenção pública estava baseada na idéia da insuficiência das condições materiais e simbólicas de determinados grupos sociais em prover as necessidades materiais e as condições culturais que assegurassem a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente a escola de Ensino Fundamental.

Esses eram os moldes em que se apresentava o atendimento educacional para as crianças pequenas, o primeiro como forma de promover a política compensatória, em que a

creche<sup>10</sup> era destinada às crianças desde os primeiros meses de vida até os seis anos, em período integral e não se relacionava à democratização da escola pública; enquanto, a pré-escola, era um preparatório para a alfabetização. Conforme discussão feita por Silva (2008, p. 79) ao tratar do debate da creche no Brasil:

A creche, no Brasil, adquiriu grande centralidade no debate público e na luta por direitos no contexto da luta por transformação do Estado autoritário e conquista de melhores condições de vida para amplas parcelas da população. Nesse contexto, esteve, indiscutivelmente, associada às questões relativas à condição feminina e às condições de vida de maneira geral (Rosemberg, 1989; Gohn, 1985; Filgueiras, 1992, dentre outras). O atendimento à criança pequena torna-se objeto de construção e de disputa nesse sistema de ação que tinha como questão os direitos sociais e políticos, objeto da mobilização popular naquele contexto. No entanto, as concepções que orientaram as proposições e os programas governamentais direcionados às crianças pequenas até a Constituição de 1988 tratavam a creche como necessidade no âmbito das relações privadas relativas às condições socioeconômicas das famílias pobres [...].

A mudança de concepção de institucionalização educacional da criança pequena, da ideia de uma política pública compensatória do âmbito filantrópico e assistencialista da década de 1970 para uma concepção educacional de direito da criança, se materializa no início dos anos 1980, ao reconhecer a criança como responsabilidade social e, portanto, sujeito de direitos inclusive educacionais. Compreende-se esse processo ainda necessitasse de maior sustentação didático-pedagógica, já que se encontrava em uma fase de estruturação política, organizacional e de concepções por parte dos agentes que atuavam nessa instância.

No contexto das demais lutas e conquistas sociais, o direito da criança pequena à educação foi fruto de um movimento coletivo nos âmbitos social e econômico empreendido junto à discussão de classe e de gênero que culminou num processo de desnaturalização da família como a única responsável pela educação da criança. Este processo contribuiu para a construção de um novo ideário social de família e educação de crianças (idem, p. 83). Conforme afirma Cerisara (2002 apud CERISARA, 1999, p. 12):

Essa concepção do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas historicamente construída, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher, por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área, devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centro urbanos, com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Em Anápolis, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio do levantamento documental no Departamento de Inspeção, essa fase de transição a partir de 1996, foi percebida durante alguns anos até o ano de 2001,

<sup>10</sup> Somente após a LDB 9.394/96 fixou a idade de 3 anos para o atendimento na creche.

como um período de alfabetização precoce das crianças de cinco e seis anos de idade, que eram atendidas nas escolas de ensino fundamental nas turmas de pré-escola em turnos de meio período, com professores formados em nível mínimo no Curso Técnico de Magistério ou Curso Normal de Nível Médio.

Em concordância com o estudo de Barbosa (2011) essas escolas de ensino fundamental não se adequavam em espaços e tempos específicos para essas crianças, a rotina diária escolar seguia a mesma das de sete anos acima. O trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de pré-escola em pouco, ou quase nada, se diferenciava do processo de alfabetização nas turmas de primeiros anos.

Algumas determinações legais contribuíram para as mudanças no cenário educacional brasileiro no atendimento da criança pequena como, por exemplo, a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que “Altera a redação dos Artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Com essa determinação legal, as crianças das turmas de pré-escola com seis anos de idade são absorvidas pelo ensino fundamental e de acordo com Campos (2007, p. 123) essa mudança trouxe grandes impactos ao sistema educacional em vários aspectos:

[...] Mais recentemente, a antecipação do ingresso na primeira série para crianças de seis anos de idade representou nova demanda aos sistemas, pois a estrutura da Educação Infantil foi alterada sem que, previamente, se adaptassem currículos e materiais didáticos, se preparassem professores e se esclarecessem as famílias.

Campos (2007, p. 123) demonstra certa preocupação no processo de ampliação de vagas na Educação Infantil, com o risco dessa ampliação estar relacionada aos resultados das avaliações de sistema conforme argumenta:

A ampliação de vagas na Educação Infantil vem sendo considerada uma iniciativa que contribui para inverter os indicadores negativos de desempenho nas primeiras séries constatados nas avaliações de sistema, como o Saeb e o Prova Brasil. No entanto, graves problemas de qualidade também são registrados na Educação Infantil e o papel que a formação do professor pode desempenhar na superação dessas deficiências é cada vez mais enfatizado.

Na citação anterior, a autora além de alertar para o risco de permanência do caráter compensatório da Educação Infantil, principalmente da pré-escola, faz referência à importância de se pensar na formação do professor de Educação Infantil como fator de

superação desse risco a que se referiu. Nessa perspectiva, a formação do professor de Educação Infantil ganha relevância no cenário educacional conforme discussões a seguir.

Conforme Silva (2008), grosso modo, esta legislação reproduz o ideário social e político que predominou até a década de setenta do Século XX. Ao privilegiar o atendimento da pré-escola (Inciso I do Art. 208) e deixar fora o atendimento obrigatório à creche, reafirma a importância da pré-escola como estágio preparatório para o ensino fundamental, assim como nega a importância e afirmação da educação institucionalizada da criança de zero a três anos.

A não obrigatoriedade de atendimento educacional empobrece o trabalho da creche (crianças de zero a três anos) em comparação com a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos), exclui um grande número de crianças pequenas o que configura um retrocesso no cenário educacional uma vez que se redesenha numa concepção antiga de preparatório para o ensino fundamental, o atendimento destas crianças de 4 e 5 anos em escolas em turnos de meio período, correndo o risco de uma massificação pedagógica para uma alfabetização precoce como forma de melhorar os resultados nas avaliações nacionais.

A Emenda Constitucional n. 59 de 2009, apresentou uma diferença primordial no que se refere à questão da obrigatoriedade de atendimento à Educação Infantil. O que antes era configurado como obrigação de oferta de vagas pelo Estado às famílias que tivessem interesse em matricular seus filhos nessa etapa educacional, passa a ser obrigatoriedade de matrícula, ou seja, tanto o Estado deve oferecer vagas quanto as famílias devem matricular seus filhos a partir dos 4 anos de idade.

Observa-se, também, a permanência da dualidade de concepção de educação para criança pequena: creche para as crianças menores de três anos, geralmente de classes sociais de baixa renda e que, portanto, ainda, não “precisam” de um processo de educação e sim de cuidados, e a pré-escola, para as crianças com mais condições materiais, intelectuais de serem preparadas para a alfabetização e que entrarão no Ensino Fundamental brevemente, o processo preparatório.

Esta concepção de necessidade de atendimento prioritário às crianças de pré-escola pode ser percebida na grande diferença numérica de atendimento em relação ao atendimento em creches conforme apresentado por Oliveira (2012, p. 31),

Na Educação Infantil, a questão do acesso se mostra preocupante, especialmente se tomarmos o segmento creche. Dados oficiais (PNAD/IBGE 2009) indicam que aproximadamente 74% das crianças brasileiras de 4 e 5 anos estão matriculadas em pré-escolas e que apenas 18% das de 0 a 3 anos são atendidas no espaço da creche. Efeito dessas ausências do equipamento público para atender as famílias brasileiras é a ampliação de serviços alternativos e não regulados (o que constitui fator de

preocupação quanto à educação e cuidados oferecidos às crianças) para atender a demanda da Educação Infantil.

Em suma essas duas Leis, a Lei do Ensino Fundamental de nove anos (Lei n. 11.274/02/2006) e a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, são duas políticas distintas com um foco comum: a alfabetização das crianças de quatro, cinco e seis anos e a elevação nas estatísticas de avaliação do Ensino Fundamental.

A discussão feita nos parágrafos anteriores remete-nos à ideia apresentada no Congresso Internacional de Assistência, em 1889 em que a creche era considerada escola conforme apresentado por Kuhlmann Jr. (2010, p. 74) ao analisar a fala de Marbeau, filho de Firmin Marbeau, fundador da creche na França,

Na fala de Marbeau [...], a creche era considerada uma escola: de higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos, ao lhes fornecer um *início de educação*, e aos seus irmãos – que poderiam freqüentar as aulas regularmente -, sendo também uma escola para as mães e para as damas dirigentes. Dizia ele: *é quase sempre possível a uma cidade reservar à creche uma das salas de um grupo escolar, onde ela ficaria, vizinha da escola maternal, ou seja, em seu lugar natural.*

No trabalho de Kuhlmann Jr. (2010, p. 77), citado acima, o autor dedica parte de sua análise a uma questão importante que é a origem social da creche e da Educação Infantil, temas tratados nos eventos internacionais datados do século XIX como foi o caso da Exposição de Higiene e Educação de 1884 em Londres, que visava ao *exame e ao estudo dos meios mais adequados ao completo desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais da humanidade.*

Segundo o autor a creche e as escolas infantis eram discutidas no âmbito do grupo dedicado à educação,

Como se vê, as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos. A creche, para os bebês, embora vista como apenas para atender as classes sociais populares, seria o primeiro degrau da educação (p.78-79).

De acordo com o exposto acima, o que está em jogo não é somente o reconhecimento do atendimento a criança pequena numa concepção educacional e sim a concepção de educação que orientou e\ou orienta essa perspectiva. Na busca por uma identidade educacional para as instituições de atendimento à criança pequena surgiram histórica, social e politicamente elementos novos desse processo, como é o caso dos profissionais, inclusive constituídos por Lei.

As políticas públicas como a representação legal, orientadora e regulamentadora da Educação Infantil é a representação das concepções que a sociedade civil e política têm sobre o atendimento educacional às crianças com idade menor a exigida para o ingresso no ensino fundamental. Assim, os efeitos das políticas públicas se apresentarem para além do campo das ideias e estão incontestavelmente presentes no campo das ações e atitudes concretas o que faz com que se torne necessário o conhecimento deste campo como forma de formação e atuação profissional.

### **1.3 Aspectos legais – a lei maior**

A Educação Infantil, como apresentado anteriormente, é uma construção histórica e como tal, reflete as concepções históricas e políticas de seu tempo, características estas concretizadas por meio das políticas públicas educacionais. Assim, embora recente, é foco e tema central de políticas que a normatizam e a regulamentam como primeira etapa da educação básica. Estas políticas foram construídas ao longo dos anos conforme as concepções e mudanças políticas, conceituais e organizacionais deste período, conforme apresentadas a seguir.

“Declaro promulgado o documento da liberdade, da democracia e da justiça social do Brasil” (AGÊNCIA BRASIL, 2013, p. 01), foram as palavras de Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte há 25 anos, no dia 05 de outubro de 1988 após um longo período de regime militar que governou o país de 1964 a 1985 e três anos de elaboração da Constituição Federal em vigor até os dias de hoje.

A Constituição Federal de 1988, Lei maior do nosso país é considerada pioneira no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. De forma mais recente, a maioria dos textos oficiais tem tratado a criança como um sujeito de direitos relevantes ao período em que esses sujeitos estão: a infância. Daí decorre a doutrina da proteção integral à infância, que leva a outros direitos sociais como o da saúde física, mental e emocional e, da educação desde o nascimento, como se lê: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, grifos meus)”.

Esta concepção de criança construída pelos movimentos sociais, no contexto das lutas pela redemocratização do país, é norteadora da legislação e dos documentos oficiais

elaborados após a aprovação da Lei Magna, como será evidenciado, nas discussões que se seguem, nesta tese. A concretização da condição de sujeito de direito, porém, passa por avanços e recuos, tanto nas outras legislações como ações governamentais, que foram produzidas, ao longo do tempo.

Uma questão importante no que se refere ao atendimento em creches e pré-escolas é que ele está também vinculado aos direitos dos trabalhadores:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:  
XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Este dispositivo legal constantemente leva a uma interpretação errônea ao crer que o atendimento educacional a criança pequena nessas instituições é direito apenas dos pais trabalhadores. Contudo, essa concepção errônea é esclarecida no Art. 205 que estabelece que a educação é direito de todos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os princípios norteadores para a efetivação da educação em todos os níveis, etapas e modalidades como direito de todos vêm logo a seguir no Art. 206<sup>11</sup> do texto constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Os trechos da Lei selecionados do Art. 206, acima trazem implicações diretas para a Educação Infantil no que se refere a alguns aspectos relevantes como a mudança de concepção de educação de crianças pequenas. Nos princípios enunciados no Art. 206 da

---

<sup>11</sup> Para conhecimento de todos os incisos do Artigo 206, ver Constituição Federal, 1988.

CF/1988, fica clara a concepção de educação como condição do pleno desenvolvimento da pessoa com a intenção de desenvolver a cidadania no sentido mais amplo do termo e a relação da educação com o mundo do trabalho.

O inciso I deste Artigo, abole a ideia da creche como equipamento social destinado apenas aos filhos dos trabalhadores. Todos tem direito em igualdade de condições, inclusive a condição de acesso.

Vale destacar que o princípio de igualdade de condições para acesso na educação ainda não tem se efetivado na etapa da Educação Infantil (BARBOSA, 2011; VIEIRA, 2010) uma vez que se tem privilegiado o acesso das crianças de quatro (4) e cinco (5) anos, a pré-escola, em detrimento do atendimento das crianças de três (3) anos na creche.

Tradicionalmente essa era uma das atribuições da assistência às famílias pobres e ou destinada somente a atender os filhos de mães trabalhadoras. Esta era uma política que partia da premissa de que o trabalho feminino fora do lar era característica de famílias e/ou pessoas de baixo poder econômico, principal ente famílias monoparentais, chefiadas por mães solteiras, viúvas ou separadas. O inciso I do Artigo 206, porém, não deixa dúvidas sobre a superação desta concepção.

Já no que diz respeito à permanência dessas crianças que conseguem o acesso, em Anápolis-Go, não se apresenta como uma grande problemática, ou ao menos uma problemática menor que a do acesso à escola, haja vista que poucas famílias tiram seus filhos das instituições de Educação Infantil chegando a maioria das crianças à conclusão da etapa educacional, de acordo com dados informados nos documentos de “Estatística” das instituições educacionais no Departamento de Estatística da SEMED e, nesse município é assegurado o acesso ao Ensino Fundamental dos alunos que concluem a pré-escola.

Retomando a CF/88, o Inciso III do Art. 206, chama a atenção da legalidade do processo de conveniamento, bem como, a existência das demais instituições educacionais privadas que ganham campo no atendimento à Educação Infantil.

A gratuidade do ensino corrobora com o exposto no Art. 205 que diz ser a educação dever do Estado e a localização das instituições educacionais de atendimento à criança pequena em estabelecimentos oficiais, garantindo à Educação Infantil o lugar de educação institucionalizada.

A valorização dos profissionais é um dos princípios que tem grande implicação para a Educação Infantil, uma vez que coloca os profissionais no âmbito das políticas de formação continuada e faz a articulação entre formação\valorização\carreira e condições de

trabalho, conforme interpretado nos Incisos V e VIII. E, ainda, a instituição da gestão democrática que tem relação direta com o disposto no Inciso II, liberdade de aprender e ensinar esse princípio está diretamente ligado com uma gestão democrática que tem como característica o respeito aos sujeitos, bem como, às formas de diversas de aprender e ensinar, que devem ser características inerentes ao processo educacional de crianças pequenas.

Embora a CF/1988 seja pioneira no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e entre eles o direito à educação, não é pertinente acreditarmos que esse fato político exclui uma gama de tensões e lutas já travadas, lutas que virão para o reconhecimento, de fato, da Educação Infantil como direito de todas as crianças e com uma qualidade referenciada socialmente. Segundo Rosemberg e Artes (2012),

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos (BRASIL, MEC, UFRGS, 2012, p. 16).

É com esse olhar crítico e dialético que se pretendeu nesse trabalho conhecer o que a legislação brasileira representada pelos documentos que se seguem, propõem, para a Educação Infantil e suas implicações na formação continuada de suas professoras.

### **1.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96: o princípio de um grande caminhar**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996 que organiza o sistema educacional em níveis, etapas e modalidades em nível nacional, é resultado de uma luta histórica que levou longos treze anos para sua aprovação devido às disputas sociais, políticas e outras que se instauraram no bojo de sua elaboração. Os princípios da educação segundo a LDB 9.394/96 explicitados no Art. 3º dessa lei, e são em número de 11 entre eles os que se seguem<sup>12</sup>:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
 VII - valorização do profissional da educação escolar;  
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
 IX - garantia de padrão de qualidade;

---

<sup>12</sup> Para conhecimento de todos os onze princípios, ver os incisos do Art.3º da Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1.996.

Os princípios acima citados estão diretamente ligados a todo o ensino, inclusive à Educação Infantil e, no prosseguimento desse trabalho, faremos a análise da materialização destes na educação formal das crianças pequenas principalmente no que contempla os incisos I, VII, VIII, IX, que tratam das condições de acesso e permanência, valorização do profissional, do processo de gestão democrática do ensino público e garantia do padrão de qualidade. Destes Incisos citados apenas o Inciso IX não consta nos princípios apresentados na Constituição Federal de 1988, conforme análise anterior. Cerisara (2002, p. 328) destaca a importância da CF/88 no reconhecimento da criança como sujeito de direito, direito esse transcrito para a LDB 9.394/96:

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

A referida Lei traz uma conquista histórica para a educação das crianças pequenas uma vez que introduz a educação das crianças pequenas no campo da educação formal, agregando a creche e a pré-escola. Portanto, institucionaliza o campo a que nos referimos e cria os agentes sociais diretamente ligados a esse campo, em especial: as crianças pequenas e profissionais como diretores e professores dessa etapa educacional.

Após a institucionalização da educação das crianças pequenas que até então eram alijadas do processo educacional formal, no seu reconhecimento algumas normatizações legais são construídas no país para regulamentar e orientar os sistemas de ensino no processo de implantação dessa etapa educacional e dentre eles, a formação dos profissionais. Conforme Cerisara (2002, p. 329),

Nesse sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito tanto à formação inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios entre outros.

Com a criação do novo campo da Educação Infantil, novos agentes sociais foram construídos, bem como os seus papéis e funções. Conseqüentemente, foram se delineando

maiores exigências de formação desses agentes. No Art. 62, a LDB consubstancia que a formação exigida para as professoras da Educação Infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental far-se-á em nível superior nas licenciaturas plenas, admitido ainda professoras formadas em nível médio na modalidade normal.

A LDB n. 9.394/96, complementa a exigência de formação mínima para os professores da Educação Infantil e do ensino fundamental, por meio do Art. 87 das Disposições Transitórias, no parágrafo 4º, inciso IV que ao final da década da educação seriam admitidos apenas professores com formação em nível superior e\ou em nível médio na modalidade normal, impedindo que os municípios agregassem à carreira do magistério público professores leigos, a partir de 2007. Cerisara (2002, p. 329) apresenta a implicação da LDB/96 para a área da formação das professoras e o desafio dos sistemas educacionais em promover essa formação.

Com relação às profissionais da Educação Infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita a formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que essa deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Esse fato fez com que muitos municípios e estados providenciassem a formação em nível superior aos professores em efetivo trabalho e que foi traduzida em grande parte pelos cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) organizada em Goiás pela Universidade Estadual de Goiás, UEG, com grande expressão em Anápolis-Go. Contudo esses cursos foram alvos de críticas tecidas por pesquisadores da área educacional por serem cursos pagos em instituições públicas ou, pela qualidade questionável desse formato aligeirado e que não garantiam uma formação de qualidade aos professores.

Por conta desse formato em serviço, um número considerável de docentes passou a ter uma formação de nível superior, propiciando-lhes além da habilitação um processo de crescimento na carreira e de desenvolvimento profissional.

Embora a LDB/1996 tenha avançado em muitas questões relevantes do processo de educação formal das crianças pequenas, não passou despercebida às críticas de alguns pesquisadores como é o caso de Saviani (1997, p. 200):

O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação [...] preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha [...]. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...].

Mais recentemente, importantes dispositivos da LDB/1996 sofreram mudanças consideráveis no campo da Educação Infantil com a Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013, que merecem atenção de nossa parte; o que faremos mais ao final desse capítulo.

### **1.3.2 Uma análise comparativa do Plano Nacional de Educação – PNE – 2001-2010 e o Projeto de Lei n. 103/2012**

A opção por estes documentos deve-se ao fato de que o primeiro PNE 2001/2010, foi o documento que, em tese, norteou o rumo da Educação Infantil logo após a LDB 9394/96, estabelecendo objetivos e metas para uma educação de qualidade para a criança pequena e o segundo, o PLC 103/2012 por fazer uma avaliação dos objetivos alcançados no primeiro documento e lançar novos rumos para a Educação Infantil em todo o país, para a Década de 2011 a 2020. A importância destes documentos para o cenário educacional nacional é, por si só, motivo de análise e estudos, contudo, algumas considerações merecem ser feitas em relação ao seu conteúdo no que se refere às concepções político, econômico, social e educacional que aí se apresentam.

Embora estes documentos não apresentem um aprofundamento no que se refere à formação continuada de professores, acreditamos que o seu estudo seja válido uma vez que estão em seu escopo as concepções políticas norteadoras da Educação Infantil, educação para crianças pequenas e como esta é tratada na sua divisão entre creche e pré-escola em âmbito nacional. Tais documentos influenciam diretamente no formato e ao menos na concepção do processo de formação continuada uma vez que a elaboração de um processo de formação depende intrinsecamente dos objetivos desta formação.

O que chama a atenção é que o PL n. 103/2012 legaliza a diferenciação de atendimento às faixas etárias de 0 a 3 anos e a de 4 a 5 anos, como sendo a primeira relegada à assistência social mais do ponto de vista do cuidado físico dentre outros, repete o processo ao estabelecer suas metas quando, por exemplo, prevê atendimento em tempo integral até 2010 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% para as crianças de 4 a 6 anos. Ou seja, continua

com a desvantagem em termos de número e de concepção de educação das crianças atendidas na creche.

De acordo com Moço (2010), ao analisar a meta 3 do PNE 2001-2010: Atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos,

A oferta de vagas na Educação Infantil apresenta duas situações distintas. Enquanto na pré-escola faltam apenas 2,4 pontos percentuais para atingir a meta proposta, na creche somente 17,1% das crianças são atendidas [...], 33 pontos percentuais abaixo do esperado. "Os estudos têm comprovado como esse atendimento é importante. Afinal, a primeira infância é fundamental para o sucesso escolar e a formação do indivíduo. O grande problema é que uma criança na creche custa mais do que o dobro do que um aluno no Ensino Fundamental, dificultando a abertura de novas vagas".

Diversos fatores sociais, políticos e econômicos exigiram um novo olhar sobre a Educação Infantil, e as creches e pré-escolas passam a ser uma necessidade pública das famílias. E, portanto, governos, partidos, movimentos sociais e setores organizados da sociedade veem-se frente à necessidade de se repensar a Educação Infantil. Ainda assim a concepção que orienta tais políticas é de uma política compensatória de atendimento à criança pequena, conforme as análises dos documentos propostos que se seguem.

Cronologicamente, a construção do PNE 2001-2010 está próxima ao momento político em que a Educação Infantil passa a compor o sistema educacional como a primeira etapa da educação básica, LDB n. 9.394/1996, o que explica uma preocupação maior com questões básicas estruturais até as questões pedagógicas voltadas à educação das crianças pequenas, assim o PNE apresenta um longo diagnóstico da Educação Infantil no país e propõe as ações subdivididas em 26 metas a serem alcançadas no período de sua vigência<sup>13</sup>.

Os 26 objetivos/metasp para a Educação Infantil relacionados aos aspectos mais básicos que se apresentavam para o momento histórico foram distribuídos da seguinte forma: em relação à oferta: 3; estrutura física: 3; questões pedagógicas de métodos e materiais: 6; formação de professores: 4; estatística: 1; financiamento:4; parcerias entre os setores públicos e sociedade civil: 4; e sobre a necessidade de acompanhamento das metas anteriores: 1.

Algumas metas do PNE 2001-2010 para a Educação Infantil são consideradas um ganho político e de reconhecimento de sua importância no cenário educacional tais como: a proposta de atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos; a necessidade da formação tanto inicial quanto continuada dos professores para esta etapa; a recomendação de uma pedagogia capaz de contribuir de forma apropriada para o desenvolvimento integral da

---

<sup>13</sup> Para conhecimento de todas as 26 metas, ver PNE – Plano nacional de educação - Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Uma vez que neste trabalho trataremos somente das metas e temas que acreditamos relevantes para uma análise crítica e condutora das discussões seguintes em relação ao PNE 2011-2020.

criança com a justificativa de que: “[...] essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode ser descuidado ou mal interpretado (p. 34)”.

Embora o texto do documento deixe clara a relevância do processo educacional na formação da criança de zero a seis anos e destaque o direito à educação desde o nascimento, bem como a importância da educação para vida social, prevalece uma concepção compensatória e assistencialista de atendimento. O motivo mais enfatizado para o atendimento educacional às crianças pequenas ainda é o apelo das questões sociais que vão desde a questão das famílias monoparentais até as condições financeiras, especificamente relacionados a uma condição financeira precária como se lê no texto do PNE (2001-2010):

A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio de condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal [...] Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar para prover os meios para cuidado e educação de seus filhos pequenos [...] Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de supor que a Educação Infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro, como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da Educação Infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso (PNE 2001-2010, 32-33).

A crítica aqui não se faz ao fato de afirmar que as famílias trabalhadoras e menos favorecidas sejam merecedoras do acesso à Educação Infantil, por que de fato elas têm direito social e subjetivo sem discussões de quaisquer méritos. O fato é que a educação não deve ser pensada para esta ou aquela classe social e nem as políticas públicas para medidas compensatórias das desigualdades socioeconômicas. As desigualdades sociais devem ser pensadas no âmbito das políticas sociais, de distribuição de renda, de promoção de empregos, de condições básicas de saúde e moradia e outras que dizem respeito ao um Estado do Bem Estar Social.

A citação anterior, contudo, ainda nos remete às concepções de educação concebidas no século XVII reafirmadas até o século XX, que segundo Oliveira (2010, p. 108), ao analisar a Educação Infantil no Brasil pós-governo militar (1964), afirma<sup>14</sup>: “A ênfase passou a ser dada a um trabalho de “cunho educativo sistematizado” (aqui entendido como

---

<sup>14</sup> Para maior conhecimento sobre a evolução histórico, social e educacional do atendimento a crianças pequenas desde o século XVII a atualidade, ver KUHLMANN JUNIOR (1988) e OLIVEIRA (2010)

“escolar”) nos parques infantis e escolas maternas. A ideia de compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório”.

Seguiu, na década de 1970, a implantação de teorias advindas da Europa e Estados Unidos que afirmavam que as crianças pobres sofriam de uma privação cultural”, invocadas para explicar o fracasso escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 109) e, assim: Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil.

Embora as críticas ao PNE – 2001-2010 – sejam pertinentes não se pode negar a contribuição e a relevância das discussões feitas para temas importantes para a construção de uma educação de crianças pequenas com boa qualidade, o que se apresentou como um marco, para desenvolvimento de ações voltadas a essa etapa educacional. Dentre eles, elencamos alguns como importantes ao avanço da Educação Infantil:

1. A preocupação com uma pedagogia capaz de contribuir com a formação da personalidade das crianças e a importância desse tempo de zero a seis anos para a vida dos adultos;
2. A formação de professores (embora ainda no nível do ensino médio, magistério) é uma questão que merece atenção devido a importância da atuação destes sujeitos no processo de aprendizagem das crianças e uma proposta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral dos pequenos promovendo um processo entre o educar e cuidar;
3. A relação número aluno por professor como questão relacionada à qualidade da educação das crianças pequenas;
4. A necessidade de uma estrutura física adequada às necessidades físicas dos pequenos, bem como a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil;
5. O reconhecimento de que o financiamento em Educação Infantil tem um “retorno econômico superior a qualquer outro.” (p.40). Contudo vale ressaltar que a questão do financiamento mereceria uma discussão maior no que concerne ao percentual que é aplicado;
6. A articulação entre instituição educacional e a família como parceiros no processo educacional;

7. A necessidade de uma diretriz curricular que respeite as diferenças regionais e culturais;
8. O reconhecimento de que a Educação Infantil contribui para a formação da personalidade e da inteligência da criança;
9. Embora faça a previsão do atendimento em tempo integral, o que se apresenta como um ganho, ainda o faz relacionado ao atendimento das
10. O atendimento era direcionado às crianças menos favorecidas financeiramente;
11. Prevê a universalização do atendimento as crianças de 5 e 6 anos;

Vale ressaltar que estas são considerações, embora pontuais, em que se pretendeu uma análise ampla que nos permitisse avaliar o que se propôs no PNE 2001-2010 no seu tempo histórico, os ganhos e os ranços que permeiam as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, bem como, analisar o que se propôs no PL n. 8.035 de 2010, PNE 2011-2020 com base no relatório da CONAE (2010).

### **1.3.2.1 O Projeto de Lei 103/2012 – o novo PNE**

O PNE 2011-2020, com elaboração inicial em 2010, aprovado na Câmara dos Deputados em 13/06/2012, traz em seu bojo um longo tempo de discussões e uma demora na sua promulgação; cronologicamente, 15 anos pós LDB/96 e, 10 anos após o primeiro PNE 2001 -2010.

As discussões empreendidas no âmbito da CONAE (2010) e organizadas no documento de relatório do Encontro, apresentam alguns desafios para o próximo PNE (2011-2020), que não foram incorporadas no Projeto de Lei atualmente<sup>15</sup> em tramitação no Senado Federal.

O PLC 103/2012 apresenta um número reduzido de metas e estratégias no que se refere à Educação Infantil passando a apenas uma meta e nove estratégias.

Antes de passarmos à análise dos avanços e/ou permanências do PNE 2011-2020, achamos por bem comentar sua única meta e algumas de suas estratégias:

---

<sup>15</sup> Para conhecimento das demais estratégias, verificar o Projeto de Lei Complementar n.103/2012 Em tramitação até o momento, junho de 2013.

**Meta 1:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

**Estratégias:**

**1.2)** Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.

**1.3)** Avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

**1.4)** Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação,.

**1.5)** Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil.

Os fatores sociais, políticos e econômicos que nortearam e justificaram as discussões na elaboração desse Projeto são de forma geral, os mesmos citados no PNE 2001-2010 e, social e politicamente exigiram um novo olhar sobre a Educação Infantil de forma que as creches e pré-escolas passam a ser uma necessidade pública das famílias. Portanto, governos, partidos, movimentos sociais e setores organizados da sociedade veem-se frente à necessidade de se repensar politicamente a Educação Infantil.

A única meta para a Educação Infantil no P L n. 103/2012, o novo PNE diz respeito à ampliação do atendimento das crianças pequenas como se lê: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”.

Para compreendermos melhor o que significa os números propostos nesta meta, vale a pena considerarmos alguns dados apresentados na sinopse do Censo IBGE 2010<sup>16</sup>. De acordo com o Censo, há no país 13.020.216 crianças de zero a três anos e, atender a 50% deste número corresponde a atender a 6.510,108 crianças. Já as crianças de 4 e 5 anos no país correspondem a 6.801.092 e propõe-se atender a todas elas até 2016.

Nesta perspectiva, o censo escolar 2010 apresenta o número de crianças já atendidas tanto na creche quanto na pré-escola nas instituições de Educação Infantil em todo o país e que estão assim distribuídos: creche: 2.064,653 crianças e, portanto para alcançar a meta falta matricular aproximadamente 4 milhões de crianças de zero a três anos; pré-escola: conta com 4.692,045 crianças, falta portanto atender a aproximadamente 2 milhões de crianças.

Este panorama, significa ampliar em cerca de 200% as instituições e/ou salas para atender às crianças de 0 a 3 anos, bem como, ampliar consideravelmente o número de profissionais para atender a este segmento. Enquanto que o atendimento às crianças de pré-

<sup>16</sup> Disponível em:<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse>>.

escola se faz mais próximo de se cumprir principalmente com a Emenda Constitucional n.59/99 que dubiamente permite o atendimento desta faixa etária em meio período nas escolas.

O PLC n. 103/2012, permanece com a mesma porcentagem de atendimento de crianças de 0 a 3 anos já proposto no PNE 2001-2010 prorrogando apenas o prazo para se cumprir tal meta para 2020.

Para o cumprimento desta meta o novo PNE propõe na sua estratégia 1.4: *estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches conveniadas por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação*. Esta estratégia corrobora com o que já se propunha no século XIX que era a proposta de uma concepção de assistência social e o direcionamento para um setor que não o público (um processo de privilégio da filantropia conforme século XVII), pode-se relacionar esta estratégia à contenção de recursos financeiros por parte do governo. Demonstra ainda conforme no PNE 2001-2010, a preterência da creche em detrimento da pré-escola que passa de 80% a 100% até 2016.

Contudo, vale ressaltar que ao me referir à necessidade de pensar politicamente melhor a ampliação do atendimento à creche, a universalização do atendimento à criança de zero a três anos não significa estabelecer a obrigatoriedade de frequência dessas crianças à instituição de Educação Infantil. Significa dar oportunidade de direito à criança da primeira infância de acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Implica na mudança de concepções de desenvolvimento humano, aprendizagem e educação. Reconhecer a criança menor de três anos como um sujeito capaz de aprender e se desenvolver fora do ambiente familiar, doméstico.

O reconhecimento da importância da educação para as crianças de zero a três anos, implica ainda, na destinação de recursos públicos de maior monta para a Educação Infantil por conta de suas especificidades estrutural e de profissionais conforme analisa Paulo Ziulkoski (2012, *online*), presidente da Confederação Nacional dos Municípios – CNM: “As creches têm o maior custo em toda a educação básica e requer um maior número de profissionais entre professores, assistentes, merendeira, coordenador e outros, além de toda a infraestrutura apropriada à faixa etária para assegurar um atendimento de qualidade”.

O custo da Educação Infantil, e da creche em especial, a falta de destinação de recursos públicos contribuem para a não ampliação e universalização da educação para crianças de zero a três anos. Verhine e Magalhães (2006) no estudo sobre a perspectiva do

financiamento da educação básica no Brasil apresentam duas dimensões para avaliação do custo aluno da Educação Infantil: o Custo-Aluno Manutenção (CA\_MAN) e o Custo-Aluno-Econômico (CA\_ECO).

Segundo os autores referidos, os valores por aluno são assim distribuídos:

**Quadro 2** – Valores por alunos em creche e pré-escola financiamento da educação básica

<b>Dimensão</b>	<b>Componentes</b>	<b>Custo Aluno Creche – R\$</b>	<b>Custo Aluno Pré-Escola</b>
<b>CA_MAN</b>	Categorias de pessoal, material permanente e outros insumos.	3.093,00	1.465,00
<b>CA_ECO</b>	Além das áreas da dimensão CA_MAN, inclui as instalações físicas e merenda.	3.841,00	1.665,00

**Fonte:** VERHINE; MAGALHÃES, 2006, p. 242-243.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados anteriores apresentam a grande diferença de custo aluno na Educação Infantil o que pode ser um indicativo da não ampliação do atendimento do segmento da creche em detrimento da pré-escola.

Na proposição do objetivo de *Ampliar, progressivamente, a extensão do tempo de permanência dos estudantes e dos docentes nas instituições de Educação Infantil, com a permissão familiar*, implica a construção, ampliação das instituições de atendimento a faixa etária de zero a três anos que de forma geral é atendida, em sua maioria, em período integral, mas com índice muito baixo de atendimento; já a pré-escola (VIEIRA, 2010) alcançou matrículas maior que o esperado, mas, a maioria, em tempo parcial.

No que se refere à permanência do professor na instituição de Educação Infantil significa ampliar a carga horária dos professores e, provavelmente oferecer regime de exclusividade destes profissionais na mesma unidade que deve ser garantido nos planos de carreira do magistério. A concretização dessa proposta tem ligação direta com a qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes no que se refere principalmente à organização dos tempos e espaços do ambiente educacional para a prática da formação continuada dos profissionais no ambiente de trabalho.

No que se refere ao objetivo, *Garantir que, em cinco anos, o atendimento das crianças da EI seja feito, exclusivamente, por profissionais devidamente habilitados, segundo a legislação vigente*. Significa a definição de políticas de pessoal, instituição de concurso,

plano de carreira, valorização salarial; neste sentido o novo PNE (P L n. 103/2012) propõe na estratégia 1.5: *Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil*. E, na estratégia 1.6: *Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos*.

A análise feita por Gomes, Clímaco, Loureiro e Loureiro (2011), alega que a concretização destas estratégias está indiretamente ligada a outra questão que é a da valorização do profissional da Educação Infantil implicando a elaboração de um plano de carreira do magistério e dos profissionais da educação em geral bem como a valorização salarial destes profissionais. Esta questão de valorização salarial ainda é minimizada pela permanência da exigência de formação mínima em nível médio, magistério, ou seja, uma mão de obra mais barata aos sistemas de ensino e governos municipais.

Outro objetivo do PNE (PL n. 103/2012) é *Implementar, no Programa Nacional do Livro Didático e no Programa Nacional Biblioteca na Escola, ações voltadas para as instituições de EI, incluindo livros que valorizem a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e religiosa*. O que supõe a estruturação de um sistema de formação continuada de professores a fim de se inteirarem das novas diretrizes.

Contudo a estruturação de um processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil vai para além do envio de livros didáticos é necessário pensar na organização de tempos e espaços das atividades dos profissionais e nas condições de trabalho que devem ser determinadas no plano de carreira dos profissionais do magistério, por exemplo.

Como propositura de condições de trabalho e avaliação sobre a qualidade da Educação Infantil, o referido documento propõe na estratégia 1.2 (PL n. 103/2012): *manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas*. E ainda, 1.3 (PL n. 103/2012), *Avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola*; que teve como sua materialização o documento de referência Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006).

Contudo, tanto a formação continuada dos profissionais quanto a aquisição de materiais didáticos, livros literários específicos para a Educação Infantil exigirá a destinação de recursos próprios a este fim, bem como reavaliar e propor novas formas de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil de forma a promover discussões específicas dos temas relacionados a educação de crianças pequenas.

Ainda na estratégia 1.3 (PL n. 103/2012), merece atenção à forma de avaliação que será proposta para a Educação Infantil para que não se caia no risco de ranqueamento que se tem visto nos formatos de avaliação do ensino fundamental e outros níveis e etapas da educação.

O objetivo, *Realizar ações articuladas junto ao Inep, ao IBGE e ao Ipea, para produção do censo da EI com dados relacionados à situação da criança de zero a cinco anos no que tange à diversidade étnico-racial e de gênero*, implica no reconhecimento da importância do planejamento adequado das ações governamentais para a articulação das ações políticas, práticas e didático pedagógicas voltadas as questões, preocupação essa apresentada por Vieira (2010) para elas, a maior ausência da EI ocorre entre as crianças menores de quatro anos, mais pobres, negras, habitantes do campo.

Nas ações do Ministério da Educação que demonstram a preocupação em relação ao atendimento educacional para a população infantil rural encontra-se o livro publicado, em 2012, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul: “Oferta e demanda de Educação Infantil do campo”<sup>17</sup>. Esse estudo apresenta, em linhas gerais, pautado nos dados do Censo de 2010 e nos microdados da sinopse do Censo 2010, as discrepâncias de informações existentes entre os dados do IBGE e os dados do INEP. De acordo com as análises desses dados o atendimento à criança em idade de Educação Infantil e moradoras de área rural é bastante reduzida; de que a área da Educação Infantil do campo é merecedora de maiores estudos, relativos a outras questões. Esses dissensos podem ser percebidos na fala de Rosenberg e Artes (2012, p. 16), “observa-se, então, que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes em área rural e entre crianças”.

Nessa perspectiva, outra questão se apresenta em relação à Educação Infantil do campo a de que, além da ampliação de vagas na Educação Infantil, problemática que se

---

<sup>17</sup> Disponível no portal: [mec.gov.br](http://mec.gov.br) > [Secretaria de Educação Básica](#).

apresenta em nível nacional, também em área urbana, há outra questão, a da desigualdade de bens simbólicos e riqueza material, distribuição de renda.

Para o objetivo: *Garantir apoio técnico aos sistemas municipais para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial e de gênero na EI.* O novo PNE (PL n. 103/2012) propõe a estratégia: 1.1- *Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.* Uma vez que há um grande número de crianças sem atendimento educacional o que pode ser minimizado com a construção de mais instituições de atendimento à Educação Infantil; esta ação por si só não é garantia de qualidade e paridade no atendimento das crianças pequenas, pois necessitaria de ações no campo de formação de professores capazes de estabelecerem uma matriz curricular que atenda a todos sem a discriminação de gênero e raça.

Para cumprir o objetivo: *atender a Educação Infantil do campo na própria comunidade onde residem as crianças.* O novo PNE (PL n. 103/2012) propõe: 1.7) *Fomentar o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.* Esta ação supõe a construção de uma rede física no campo, bem como, a instituição de planos de formação, concurso público, elaboração de um plano de carreira.

Em relação ao atendimento às crianças indígenas, o PNE tem como objetivo o proposto na estratégia 1.8) *Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de Educação Infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.*

Os objetivos voltados para a educação no campo, bem como, a educação das crianças indígenas, leva-nos à análise de que o reconhecimento da importância da especificidade da educação no campo e a indígena, sem que se promova outro êxodo rural e/ou a aculturação do branco em relação à cultura indígena, garantindo a permanência das famílias no seu *locus* territorial e social é um ganho mas, implicaria em construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento infantil, bem como, disponibilizar profissionais habilitados tanto para a Educação Infantil quanto para a valorização das questões do campo e, o mesmo fato se apresenta para a Educação Infantil indígena nas suas especificidades.

Por fim e não menos importante a estratégia 1.9 propõe: *Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos*

*educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na Educação Infantil.* Significa, como na maioria das estratégias, a reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores levando-se em consideração que a formação mínima exigida, o curso técnico em magistério, não se apresenta com formato seja de conteúdo, seja de tempo suficiente para estudo teórico, discussões e avaliação, na prática, o estágio supervisionado, capaz de dar condições dos professores de desenvolverem uma prática pedagógica capaz de atender às especificidades do processo de aprendizagem de crianças pequenas e com deficiências.

Contudo o documento final da CONAE (2010) apresenta em seu teor, possibilidades de avanço no proposto pelo novo PNE:

- Inserção no Plano de Aceleração do Crescimento – PAC 2, 2010 (6000 unidades educacionais até 2014 – (VIEIRA, 2010).
- As reivindicações da CONAE são que a política de convênios tenha data para acabar, 2018.
- A necessidade de colaboração de diferentes ministérios e secretarias, ação articulada entre as diferentes esferas administrativas a fim de garantir a criação de um Sistema Nacional de Educação.

A Educação Infantil vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões no cenário educacional em questões diversas que vão desde os temas relacionados a estrutura física dos ambientes de educação da criança pequena até as questões relacionadas à infância, ao desenvolvimento infantil e a propostas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos.

As discussões saem completamente do âmbito da psicologia e da esfera do campo social para o âmbito educacional, da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem assim, questões do tipo como e o que a criança aprende são fundamentais nesta nova etapa tanto quanto como quem é o profissional que deve ensinar às crianças.

A forma como o Estado lida com as questões citadas acima, se expressa nas políticas públicas educacionais que orientam o tema educação e mais especificamente, a Educação Infantil e, ao analisar os documentos propostos no corpo do texto, o PNE 2001-2010 e o PL n. 103/2012, PNE 2011-2020, dá-nos uma percepção de que as propostas para a

Educação Infantil ainda se encontram parcialmente nas concepções que vigoravam nos séculos anteriores e que as mudanças não são tão substanciais quanto podem parecer. Conforme a assertiva de Silva (2010, p. 302): “embora o momento atual apresente um quadro de maior regulamentação da Educação Infantil, as análises realizadas indicam permanências, redefinições e tensões que ainda demandam mobilizações dos diferentes setores envolvidos com as questões da infância e da Educação Infantil”.

A parcialidade dessas conquistas está ligada ao processo dinâmico e dialético de mudanças da sociedade inerente à disputa de poder que implica em momentos de avanços e recuos, rupturas e permanências.

De forma geral as proposições tanto do PNE 2001-2010 quanto da proposta do PNE 2011-2020 são semelhantes no que se refere às metas e estratégias quanto ao percentual de atendimento às crianças de zero a três anos de idade, mantendo a disputa constante por vagas, engrossando as filas e listas de espera para ingresso na Educação Infantil.

O PL n.103/12 reafirma o investimento em instituições conveniadas como forma de redução de gastos e direciona dinheiro público em instituições privadas o que pode corroborar com o caráter filantrópico, principalmente na creche, que envelopa a educação das crianças de zero a três anos conforme acontecia nos séculos XIX e XX.

A universalização da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) confirma a previsão do PNE 2001-2010, principalmente com a implementação da Emenda Constitucional n.59 de 11 de novembro de 2009, fortalecendo a ideia de que a pré-escola deva servir como preparatório do ensino fundamental e facilitadora do processo de alfabetização. O que aparece de forma clara na estratégia n. 1.6, que prevê a formação de professores e a construção de currículos específicos para a população de 4 a 5 cinco anos, negando mais uma vez o caráter educacional do atendimento às crianças de zero a três anos.

No novo PNE (PL n. 103/2012), pode-se considerar um ganho as questões que tratam da Educação Infantil de grupos específicos como as crianças do campo, indígenas e as com alguma deficiência e/ou necessidade educacional especial mas, ainda deixou fora das discussões, por exemplo, a educação das crianças quilombolas.

No que se refere à formação de professores para a Educação Infantil houve uma pequena mudança nos dois documentos, o primeiro documento faz referência a importância da formação inicial dos docentes e, já o segundo, faz referência à formação continuada sem, contudo, fazer maiores considerações seja em relação a questão econômica, os recursos destinados a esta formação, a estrutura e ou formatação desta formação, a relação com a

profissionalização e plano de carreira; há uma menção à necessidade de articulação entre os cursos de formação de professores e os cursos *stricto sensu para* a elaboração de um currículo capaz de atender com maior qualidade a população de 4 e 5 anos deixando **mais uma vez de lado a educação das crianças de zero a três anos**, ora a formação ou uma melhor formação deve ser apenas para os professores que trabalham com a pré-escola reforçando científica, institucional e politicamente a preterência da creche, bem como, o assistencialismo que envolve esta faixa etária desde os séculos passados.

Diante das considerações feitas neste texto e outras que por ventura ficaram sem menção devido à complexidade e amplitude do tema, é necessário a compreensão da sociedade civil, pesquisadores e todos os sujeitos envolvidos diretamente no processo de educação das crianças pequenas, que as discussões não se encerram por aqui e a luta por uma Educação Infantil de qualidade para todos é constante e responsabilidade de todos.

Acredito ainda que educação de qualidade se faz com uma mudança social que inevitavelmente passa por questões mais amplas que vão desde a distribuição de renda, condições dignas de vida da população no cumprimento dos seus direitos constitucionais, valorização e melhor formação dos profissionais da educação e, com investimento de recursos públicos, preferencialmente, superiores aos 7% do PIB conforme prevê o novo PNE (PL n. 103/2012), que caberia em discussão mais aprofundada em um outro momento.

### **1.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009**

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaboradas em 1.999 e, dez anos depois em 2009 fez-se necessária a revisão desse documento conforme o Parecer n. 20/09 que alega vir a Educação Infantil passando, ao longo desses dez anos, por um processo de mudança de concepções de modo geral e principalmente nas questões de “estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos” (CNE/CEB/2009) e, portanto,

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se justifica conforme o apresentado no Parecer n.20/09:

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, □ ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, servem de referência nacional para a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu Projeto Político Pedagógico e para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ser nelas discutidas (CNE/CEB, 2009).

Com base nessas orientações, surgem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma política pública educacional instituída a partir do Parecer CNE/CEB n.20/09 e da Resolução CNE/CEB n.05/09 com o objetivo de normatizar, em nível nacional, os aspectos pedagógicos e de currículo. As “Diretrizes” explicitam em primeira instância, a identidade da Educação Infantil, uma educação formal e normatizada; apresentam uma estruturação legal e institucional da Educação Infantil como: número mínimo de horas, bem como, atendimento exclusivamente diurno; formação dos professores conforme a lei; oferta de vagas próxima a residência; idade de corte para matrículas; supervisão pelo Sistema de Ensino; carga horária diária e articulação com o ensino fundamental.

As Diretrizes explicitam também as funções das Instituições de Educação Infantil: pedagógica e sociopolítica. A função pedagógica de acordo com Oliveira (2010, p. 02), refere-se ao fato de que:

A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, [...] cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. [...] A forma como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos [...] devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

A função sociopolítica da Instituição de Educação Infantil diz respeito à responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, solidária engajada na preservação do meio ambiente e devem ainda trabalhar rumo às desigualdades sociais, bem

como, define o currículo para a Educação Infantil que privilegie uma qualidade de educação que promova o desenvolvimento de todas as crianças.

A Educação Infantil deve prever e prover atendimento educacional de qualidade às crianças de creche e pré-escola e, que contemple um trabalho pedagógico com as crianças com deficiências, as populações do campo, dos povos dos rios e florestas, quilombolas e as crianças indígenas.

O currículo é uma instância educacional que ainda requer atenção nos demais níveis de ensino e não é diferente na Educação Infantil, mais ainda nessa modalidade recente em que as discussões ainda são incipientes e sem rumos definidos diante da complexidade do tema o que tem gerado muitas controvérsias provavelmente pelas relações próximas com as questões de currículo no ensino fundamental e demais níveis educacionais.

O conceito de currículo apresentado nas DCNEIs é, de acordo com Oliveira (2010, p. 04),

Entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições

Ainda de acordo com a referida autora essa concepção de currículo defendida nas DCNEIs, mostra o papel da instituição de Educação Infantil como articuladora dessa identidade infantil, das suas experiências aos conhecimentos culturais e que interessem às crianças.

Como orientadora da organização das práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, as DCNEIs, conforme Oliveira (2010, p. 07), apresentam um conjunto de princípios:

Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Dentre os temas que as DCNEIs fazem referência, um deles é a gestão democrática que segundo Oliveira (2010, p. 07), “deve contar na sua elaboração,

acompanhamento e avaliação, tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira”.

O processo de avaliação na Educação Infantil é para além do proposto ou pelo menos das práticas avaliativas pensadas no Ensino Fundamental. Deve servir para que os professores possam avaliar a sua prática pedagógica e escolher os melhores caminhos para orientar o processo de desenvolvimento integral das crianças sem o objetivo de seleção, classificação ou promoção.

Essa avaliação exige um processo de documentação capaz de observar e registrar de maneiras diversas cada criança individualmente com dados claros sobre seu desenvolvimento capaz de oferecer a continuidade no ensino fundamental.

As DCNEIs apresentam, ainda, um tema relevante para a garantia ou a aplicabilidade do que é proposta como orientação da Educação Infantil em nível nacional, a questão da formação dos profissionais para essa etapa educacional. O documento direciona para a necessidade de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil uma vez que são esses agentes que praticarão o proposto nesse documento.

#### **1.3.4 A Emenda Constitucional n. 59/2009**

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, é um dos documentos mais recentes de normatização da Educação Infantil e, as suas proposições têm como prazo limite para o seu cumprimento o ano de 2016. Contudo, alguns resultados já são percebidos no cenário educacional em especial na organização da etapa da Educação Infantil, seja no que se refere à organização de sua estrutura física, seja no aperfeiçoamento e reorganização do quadro de profissionais e destinação de recurso público.

Sucintamente, a Emenda 59 trata da ampliação da obrigatoriedade de atendimento educacional de crianças e adolescentes/adultos e inclui a Educação Infantil e o ensino médio como obrigação do Estado em atendê-los, distribuição de material didático escolar; a articulação de estados, distrito federal e municípios para a universalização do ensino básico; o direcionamento do recurso público para o atendimento à educação básica, a elaboração de um Plano Nacional de Educação que integre os níveis e etapas da educação básica; vinculação dos recursos públicos destinados à educação ao Produto Interno Bruto.

A Emenda Constitucional n. 59, tem levado a algumas discussões de vários agentes e instituições ligadas diretamente à educação tanto pelo que define em seu texto, como por exemplo, a obrigatoriedade de atendimento a partir dos quatro anos de idade, que, de acordo com Vieira (2010, p. 311-312), traz as seguintes preocupações de pesquisadores, autores e demais interessados na área de Educação Infantil<sup>18</sup>:

[...] Argumenta-se, com a base em estudos, que a pretendida universalização da pré-escola, pode não ser alcançada com a obrigatoriedade da família de matricular os filhos pequenos na Educação Infantil. Além disso, o texto da emenda comporta ambiguidades. Aponta-se para os riscos de expansão das matrículas sem a desejada qualidade; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta de ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola e de privatização da creche.

Alguns aspectos que não são contemplados na redação deste documento legal, dentre eles destaca-se a ausência da explicitação se a educação das crianças de 4 e 5 anos, pré-escola, deve ser realizada em escolas de ensino fundamental ou em instituições de Educação Infantil, se em regime de meio período ou em período integral dentre outros aspectos.

Estas discussões surgiram logo após a promulgação da referida Emenda no campo de instituições de estudo e pesquisa em Educação Infantil conforme apresentadas por Vieira (2010, p. 311-312):

Ressalta-se que a qualidade na Educação Infantil que vem sendo conceituada por meio de uma série de iniciativas do próprio Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas. Essas iniciativas se concretizam em ações e documentos orientadores para os sistemas de ensino e para as instituições de atendimento. A conceituação também significa uma construção histórica recente no campo, nos últimos 20 anos, fruto de estudos, debates, pesquisas e produção de documentos, que buscam enfrentar e corrigir as distorções e as desigualdades na oferta de Educação Infantil sobretudo para as crianças das classes populares.

Em Anápolis-Goiás, lócus de pesquisa deste trabalho, a educação das crianças de 4 e 5 anos, pré-escola, passa por um processo de reestruturação e que ainda está em acomodação, visto que em 2012, havia turmas de pré-escola em oito escolas de ensino fundamental em meio período e, em 2013 apenas 3 escolas de ensino fundamental atendem a esta modalidade conforme informação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Diante do exposto, percebe-se que o município de Anápolis-Go, até o momento, tende a ser diferente da preocupação manifestada por Vieira (2010) quanto a inserir a pré-escola nas escolas de ensino fundamental.

---

<sup>18</sup> Para maior conhecimento sobre as considerações sobre a Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, ver relatório da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/SEB 2010 disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf).

A diminuição do número de escolas de ensino fundamental com turmas de pré-escola pode ter se dado mediante a explicação dada pela gestora municipal quando perguntada sobre as providências tomadas diante das definições da Emenda n. 59/2009, conforme abaixo:

Foram buscados convênios com o governo federal para a construção de novos Centros de Educação Infantil e tem sido analisada a situação de escolas que podem receber salas de Jardim I e II. Temos 02 CMEIs prontos, aguardando receberem equipamentos para serem inaugurados, 08 em construção e 13 em fase de licitação, além de procedimentos para reforma e ampliação de alguns dos existentes. Com isso, teremos ao final de 2014, a possibilidade de termos dobrado o número atual de matrículas na Educação Infantil.

O cumprimento da determinação legal de atendimento a todas as crianças de pré-escola, na análise da gestora municipal, poderá causar um impacto financeiro o que exigirá uma tomada de decisão política de compartilhamento de responsabilidades entre município e o estado conforme delineia a fala a seguir, ”considerando o volume de despesas permanentes geradas por essa determinação, estuda-se ainda a possibilidade de repassar a 2ª fase do Ensino Fundamental ao Governo Estadual, dividindo de forma mais equitativa as responsabilidades”.

Vale lembrar que pela determinação legal de responsabilização das esferas administrativas, a Educação Infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios e o ensino médio, dos estados. Contudo, prevê a corresponsabilidade dos entes federados no cumprimento dos direitos sociais.

Embora alguns pesquisadores como Vieira (2010, p. 312) sinalizem para o risco de implementação da pré-escola em escolas de ensino fundamental sem adequações físicas e didáticas para a educação de crianças pequenas, em contrapartida o governo federal defende sua elaboração direcionando os olhares para os pontos que considera positivos, como a garantia da universalização da escolaridade no tempo certo, e a garantia da melhora da qualidade educacional no país:

Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação destacam os aspectos positivos da medida aprovada e enfatizam que ela permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola.

Diante do exposto ainda é possível perceber que a Educação Infantil, neste caso, a pré-escola, ainda é pensada como no século XIX em que era vista como preparatória para o ensino fundamental e seu objetivo era apenas este. Esta preocupação não ignora o fato de que a criança que passa pela Educação Infantil tenha melhores condições de alfabetização e sim de que se pensada apenas por este viés corre-se o risco de uma massificação no processo de

alfabetização precoce e se esqueça do princípio fundamental da educação de crianças pequenas: o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos.

Mais uma vez a educação das crianças menores de 4 anos, a creche, é vista como menos importante e deixada em segundo plano. Enquanto a Educação Infantil for pensada apenas como preparatório para o ensino fundamental e ferramenta de diminuição dos problemas educacionais do ensino fundamental correremos o risco da promoção de alfabetização precoce e macificante, o termo aqui entendido como um processo obrigatório para as crianças sem levar em consideração as especificidades existentes no processo de ensino e aprendizagem inerentes à Educação Infantil e, ainda, o de haver sempre uma dicotomização dentro da mesma etapa educacional: a divisão entre creche e pré-escola. A educação deixa de ser pensada no todo, como importante e direito de todos os sujeitos desde o seu nascimento e passa a ser direito de todos e possibilidade de alguns.

Conforme a discussão feita por Silva (2008, p. 79) ao tratar do debate da creche no Brasil:

A creche, no Brasil, adquiriu grande centralidade no debate público e na luta por direitos no contexto da luta por transformação do Estado autoritário e conquista de melhores condições de vida para amplas parcelas da população. Nesse contexto, esteve, indiscutivelmente, associada às questões relativas à condição feminina e às condições de vida de maneira geral (Rosemberg, 1989; Gohn, 1985; Filgueiras, 1992, dentre outras). O atendimento à criança pequena torna-se objeto de construção e de disputa nesse sistema de ação que tinha como questão os direitos sociais e políticos, objeto da mobilização popular naquele contexto. No entanto, as concepções que orientaram as proposições e os programas governamentais direcionados às crianças pequenas até a Constituição de 1988 tratavam a creche como necessidade no âmbito das relações privadas relativas às condições socioeconômicas das famílias pobres [...]

Embora a partir da CF/88 a creche (entendida aqui como instância de atendimento às crianças abaixo da idade mínima para ingresso no ensino fundamental) passe a fazer parte das discussões no âmbito dos direitos sociais dentre eles o direito à educação, algumas concepções a que a autora se refere na citação acima ainda repercutem em algumas ações políticas atuais como, por exemplo, a não obrigatoriedade de atendimento educacional à creche (crianças de zero a três anos) e portanto a limitação de vagas para essa faixa etária tem excluído um grande número de crianças pequenas do ambiente educacional.

Ainda, o fato de que contrário à situação da creche, a pré-escola passa a ser obrigatória tanto na oferta de vagas quanto na frequência dessas crianças nas instituições educacionais até 2016, as condições de atendimento educacional muitas vezes em escolas de ensino fundamental sem os elementos estruturais e pedagógicos específicos à Educação

Infantil, pode configurar um retrocesso no cenário educacional uma vez que se redesenha numa concepção antiga de preparatório para o ensino fundamental.

Observa-se também a permanência da dualidade de concepções na Educação Infantil a de que a creche para pobres e menos necessária enquanto processo educacional e, a pré-escola agora com a universalização não é mais para os mais favorecidos ainda é vista como preparatória para o ensino fundamental.

Paralelo à implementação da Emenda n. 59, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, elabora as novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil que diante do reconhecimento da necessidade de discutir as novas concepções de Educação Infantil, dentre tantas orientações, busca articular um processo pedagógico capaz de atender as especificidades da educação de crianças de zero a três anos, bem como, práticas pedagógicas articuladoras do processo de aprendizagem das crianças de 4 e 5anos sem antecipar o processo de alfabetização (VIEIRA, 2010).

Ainda acompanhando o estudo de Vieira (2010) comungo da ideia de que, em decorrência da Emenda n. 59, algumas modificações devem ser feitas para garantir que a Educação Infantil não fuja à sua essência: o cuidar e o educar de crianças pequenas que leve em consideração a sua natureza lúdica, lúdica e emocional e, portanto oriente os sistemas municipais de educação na organização da Educação Infantil nesta perspectiva. Segundo a autora (p. 312) será necessário fazer alterações, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>19</sup>:

Esta mudança constitucional suscita a necessidade de uma série de redefinições, inclusive legais, para a organização da oferta de Educação Infantil. Alterações na LDBEN já começam a ser discutidas no âmbito do Ministério da Educação, por meio da iniciativa da Coordenação Geral de Educação Infantil-COEDI/SEB, do Ministério da Educação, que busca exercer o seu protagonismo no sentido de estabelecer orientações para os sistemas de ensino, com a preocupação de que “*na ausência de definições, os sistemas e as instituições tomem os critérios do ensino fundamental como referência para a Educação Infantil.*” Busca-se assim a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, respeitando-se a identidade distinta dessa etapa.

Outra análise cabível na Emenda 59 é a de que leva a uma percepção de que foi pensada com o objetivo para além do atendimento à Educação Infantil, em especial a modalidade de creche e sim diminuir a distorção idade série presente em grande escala no ensino fundamental tendo seu ápice no ensino médio. Assim o objetivo principal é preparar

---

<sup>19</sup> Vale lembrar que a LDB 9.394/96 já foi alterada em decorrência da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)

melhor as crianças de 4 e 5 anos para a alfabetização de forma que estas em alguns anos cheguem ao ensino médio na idade certa e assim diminua o problema neste nível.

Esta pode ser uma estratégia de melhoria da qualidade da educação brasileira. Entretanto, a crítica refere-se ao fato de que não se explicitou, por meio de orientações claras a formatação da educação que será oferecida a estas crianças que poderão, assim, ser atendidas em escolas de ensino fundamental, em meio período, não próprias e apropriadas à Educação Infantil.

Esse tipo de atendimento, em escolas de ensino fundamental, contraria alguns direitos da criança como, por exemplo, o de atendimento em tempo integral e a falta de uma pedagogia capaz de proporcionar a estas crianças a oportunidade de aprender brincando, dissociando ainda o cuidar do educar.

Neste novo processo de implementação da Educação Infantil em especial da pré-escola, é que a Emenda n. 59, diz respeito indiretamente a outro aspecto: a formação de professores para atuarem com crianças pequenas e demais aspectos estruturais desta etapa educacional, conforme afirma Vieira (2010, p. 315):

[...] exigindo a reformulação e atualização das Diretrizes: “a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular.

Acreditamos que um processo de formação de professores em que seus agentes sejam capazes de identificar a educação de crianças pequenas em suas especificidades e que desenvolvam uma práxis pedagógica que respeite a criança enquanto sujeito que constrói a sua história, com identidade e capacidades de aprender próprias de sua idade; que tenham esclarecido qual concepção de Educação Infantil norteará as suas ações; professores capazes de refletir sobre a sua prática e fazê-la um processo que de fato promova a aprendizagem no seu sentido mais amplo, possa ser um dos elementos capazes de promover uma Educação Infantil de qualidade.

Portanto a discussão que se realiza nos âmbitos político, econômico e educacional sobre a universalização da educação das crianças de 4 e 5 anos, as condições físicas em que acontece: as escolas de ensino fundamental fora do período integral, é uma discussão que os professores devem conhecer e se posicionar como sujeitos conhecedores desse processo para

que se chegue às definições sobre a Educação Infantil que ainda engatinha no processo educacional.

### **1.3.5 A Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**

Em decorrência da Emenda 59 que alterou a Constituição Federal conforme apresentado acima, surge a necessidade de alteração da LDB 9.394/96 o que foi feito por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, *para dispor sobre a formação dos profissionais da educação* e dar outras providências (grifos nossos). Acreditamos que as alterações impactarão, em poucos anos, o perfil do profissional da Educação Infantil que, a depender do rumo que tomar, reforçará ainda mais a necessidade da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil e a relação da gestão pública e da gestão das instituições educacionais nesse cenário.

Com a Lei n. 12.796/2013 alguns aspectos de organização passam a integrar a LDB/1.996, no referente à modalidade da Educação Infantil, são eles: avaliação, carga horária, forma de atendimento e frequência e a formação de professores.

A referida Lei, no que diz respeito à Educação Infantil, altera a LDB em seu Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, substitui o termo ensino básico pela expressão educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos. Assim, a pré-escola, passa a ser obrigatória, conforme a alínea a do inciso I do Art. 4º e, no inciso II do mesmo artigo, a *Educação Infantil gratuita as crianças de até 5 anos idade*, a redação dada ao inciso com o acréscimo da palavra até, garante às crianças que completarem 6 anos de idade após a data de corte para o ensino fundamental, que em Anápolis-G é 31 de março, o direito de se matricular na pré-escola, ou seja, ainda na Educação Infantil.

É preciso regulamentar a obrigatoriedade de atendimento a partir dos quatro anos de idade como um direito dessas crianças que ingressarem numa instituição educacional de qualidade e que respeite os seus direitos inerentes à infância, o direito de brincar. Outro cuidado necessário é evitar que as crianças de quatro e cinco anos de idade, sejam matriculadas em turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental sem garantir a elas o mínimo que é exigido para uma educação que respeite as especificidades da educação das crianças pequenas, dentre elas: espaço físico interno e externo, mobiliário e proposta pedagógica que atendam as especificidades do processo de desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Ainda em relação à obrigatoriedade é preciso alertar para o fato de que não pode e não deve significar priorização, ou seja, a pré-escola não pode ser priorizada em detrimento da creche.

O inciso VII ainda do Art. 4º, *atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*, inclui a Educação Infantil nos programas aqui citados o que além de garantir a distribuição de material didático às crianças de zero a cinco anos, propõe o transporte escolar obrigatório às crianças de 4 e 5 anos de idade que morem no campo ou distante de uma unidade de atendimento educacional, bem como, faz referência indireta ao sistema de intersetorialidade, discurso recorrente nas propostas políticas, como a saúde por exemplo, o que já se materializa com a efetivação do Programa Saúde na Escola.

Diante do exposto, algumas considerações necessitam ser tensionadas no que diz respeito à distribuição de material didático e ao transporte escolar para as crianças da Educação Infantil. Que tipo de material será destinado a essa modalidade educacional, a qualidade e a garantia de materiais que não tenham por objetivo, ainda que implícito, a escolarização, a antecipação da alfabetização das crianças precocemente sem garantir a elas o direito a infância e a um processo de educação e aprendizagem pautado na ludicidade, afetividade e segurança emocional, inerente às infâncias; a garantia de respeito a essas crianças considerando a multiplicidade de infâncias, inclusive a infância da criança do campo.

Qual a verdadeira necessidade das crianças do campo ser levadas para a cidade para que sejam educadas; como será o transporte destas crianças pequenas, as famílias que residem no campo serão ouvidas nestas questões e tantas outras considerações que porventura possam surgir ao longo dos anos e que certamente exigirão de todos os profissionais da Educação Infantil, famílias e poder público um processo de discussão amplo e objetivo que tenha como foco principal a criança e as infâncias de que elas são partícipes.

O inciso X, *vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008)*. Apresenta em sua redação, no mínimo uma dubiedade pois, a depender da interpretação dada a ele, corrobora para a provável matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade em escolas até então equipadas e organizadas para o ensino fundamental, sem condições físicas e didático pedagógicas que

privilegiem a criança pequena e que, ainda, promovem a educação destas crianças em tempo parcial e não integral.

Outra questão que se apresenta nesse âmbito é a matrícula a partir da data que completa quatro anos de idade o que pode corroborar para que seja pequeno o fluxo educacional, ou seja, a todo e qualquer momento serão matriculadas novas crianças na pré-escola e as que saírem da pré-escola entrarão no ensino fundamental também a todo e qualquer momento.

Essas questões assim como outras exigirão que os municípios que ainda não possuem Conselho Municipal de Educação, o criem o mais rapidamente para sistematizar as questões referentes às mudanças que se apresentam para o momento.

Já o Art. 6º, trata da responsabilidade dos pais ou responsáveis em matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade, fato que tira dos pais a opção de matricular ou não seus filhos a partir desta idade o que até então lhes era facultativo, obrigação apenas do Estado. Assim, cabe aos sistemas de ensino, os municípios, ampliar o número de instituições e de vagas para atender a todas as crianças de quatro e cinco anos de idade, bem como, ampliar o número de profissionais para esse atendimento.

A obrigatoriedade da educação na pré-escola não se dá tal qual a obrigatoriedade do ensino fundamental, uma vez que a frequência a essa modalidade não pode ser requisito para o ingresso no ensino fundamental, ou seja, a criança que não frequentou a pré-escola não pode ser impedida de frequentar o ensino fundamental.

O teor do Art. 26 trata da instituição do currículo com base comum nacional, há que se ter atenção e cuidado na forma como esse currículo na Educação Infantil será instituído para que esse não seja compreendido nos equívocos que sempre envolveram o tema, como conteúdos estanques e compartimentados como acontece no ensino fundamental.

O currículo deve garantir as especificidades do processo de aprendizagem das crianças pequenas o que, sem dúvida, exigirá dos profissionais da Educação Infantil, definirem as concepções de criança, infância e desenvolvimento, Educação Infantil para que a Educação Infantil não caia no risco de se manter as mesmas bases do ensino fundamental desconsiderando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

A divisão do conhecimento, como prevê o Parágrafo 1º deste Artigo, pode ocasionar o erro da compartimentalização do saber, se não houver estruturada uma concepção de conhecimento interdisciplinar; deixar essa questão a cargo de cada instituição no momento

da elaboração de sua proposta pedagógica é deixar a questão no âmbito da amplitude e diversidade que não necessariamente implica na autonomia de conhecimento do assunto.

Ao instituir o currículo para a Educação Infantil nos moldes do ensino fundamental corremos o risco da escolarização no sentido mais impiedoso do termo, o de privilegiar a obrigatoriedade não do ensino, mas da escolarização das crianças pequenas. A definição de currículo de acordo com as DCNEIs:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p.12)

Nessa perspectiva, o currículo, na e da Educação Infantil, não se assemelha ao currículo do ensino fundamental e vai além da concepção simplista ou linear que até então se definia para a listagem de conteúdos que um determinado ideário estabeleceu como sendo o necessário de se ensinar e aprender. De acordo com Oliveira (2010, p. 04),

Esta definição de currículo foge das versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanque, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Pensar o currículo nessa concepção é pensar em uma gestão capaz de articular esses saberes práticos da vivência e experiências das crianças e famílias com as noções sobre saberes teóricos e científicos da produção social, cultural e histórica que por sua vez exige professores formados e capazes de compreender e empreender esse currículo dinâmico e articulado com todos os saberes. E, talvez, essa seja a ligação mais direta que as DCNEIs façam com a necessidade de formação específica para o profissional da Educação Infantil. A organização da Educação Infantil passa a ser de acordo com as normas abaixo:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O que se apresenta de novo, com a inclusão destes incisos, é a instituição da obrigatoriedade dos 200 dias letivos, a carga horária de 800 horas e obrigatoriedade da frequência de no mínimo 60 % do total das 800 horas e a emissão de documentação comprobatória do desenvolvimento da criança. O que se percebe é que cada vez mais a Educação Infantil é organizada nos moldes do ensino fundamental com regras e normas quase idênticas.

No que se refere à formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Infantil as alterações estão a partir do Parágrafo 4º do Art. 67 e no veto do Artigo 87 conforme analisado a seguir:

A formação mínima para atuação no magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a LDB desde a sua primeira redação em 1996, admitia a formação em nível médio na modalidade normal e este nível de formação permanece. A partir da alteração deste ano de 2013, houve a inclusão de alguns parágrafos no Artigo 62 da LDB, conforme transcritos abaixo:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Além da inclusão destes parágrafos foi também inserido o Artigo 62-A, com a seguinte redação:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Fazem-se necessárias algumas considerações, que embora possam parecer céticas, são prováveis, caso se leve em conta que a nossa sociedade é capitalista e excludente, com

políticas públicas neoliberais de responsabilização do sujeito e ainda a possibilidade, inclusive legal, dos entes federados promoverem concursos públicos para acesso à carreira do magistério para profissionais com formação mínima em nível médio.

A possibilidade de poucos mecanismos, ou inexistência deles, de incentivo à formação superior para os profissionais da educação em detrimento de uma mão de obra mais barata, que beneficiará principalmente aos municípios, uma vez que estes profissionais serão aceitos na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, onde se encontram o maior número de alunos e de instituições educacionais e, por conseguinte, o maior número de profissionais docentes.

O instituído no Parágrafo 6º afunila ainda mais o acesso ao ensino superior e pode levar a procura por um curso superior que não os de licenciaturas diminuindo ainda mais o número de profissionais para o magistério. É necessária uma maior discussão sobre o assunto para compreendermos melhor essa política de (des) valorização do magistério.

O Parágrafo Único, do mesmo Art. 62, propõe a formação continuada no local de trabalho, mas, ainda, como possibilidade de formação profissional para o exercício do magistério.

Mais do que influenciar no processo de formação de professores, a Lei n.12.796, de 4.4.2013, reitera a desvalorização dos professores da Educação Infantil e dos 5 primeiros anos do ensino fundamental, pois embora a formação mínima em nível médio na modalidade normal para estes professores fosse aceita desde a primeira redação da LDB 9394/96, determinava no seu Artigo 87 que não se admitisse mais professores com esta formação, o que levou ao “boom” da formação docente em serviço no final da década de 1990 e início do ano 2000, as licenciaturas parceladas por exemplo e, implantação de alguns programas do governo federal como o PROINFANTIL e, hoje vetado pela Lei n. 12.796, permite então concursos para profissionais sem formação superior.

A referida Lei apresenta algumas ambiguidades em relação à formação do professores:

1º Exige nível superior em licenciatura plena, contudo, ainda permite o nível médio para admissão de professores;

2º Qual ou quais licenciaturas seriam essas aptas a formar esse profissional docente? Embora o Curso de Pedagogia tenha sido declarado como sendo a licenciatura que forma o docente, há a possibilidade de que outras o façam;

3º Que cursos técnicos seriam esses capazes de formar o docente e que conteúdos pedagógicos seriam esses em que espaços?

Essas foram algumas das questões que se apresentam, com urgência de melhores estudos e definições para se pensar a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, principalmente da Educação Infantil, para que essa formação possa, de fato, contribuir para a qualidade da educação básica brasileira.

#### **1.4 A constituição do campo em Anápolis-Go**

No processo de constituição do campo educacional de Anápolis-Go é necessário analisar as políticas públicas para a compreensão da sua construção, entendendo que a elaboração de políticas públicas é sempre tensionada por lutas de classes e disputa de poderes seja no âmbito das relações entre Estado e a sociedade civil, entre os setores público e privado e entre os agentes sociais e as instituições.

Nesta perspectiva optamos por uma análise numa ordem cronológica, um norte para compreendermos o processo de criação e desenvolvimento do campo da Educação Infantil no espaço físico determinado, Anápolis-Go e num espaço temporal demarcado a partir de 1996 até o ano de 2012. Esse período inicial se justifica pela promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, que, de acordo com Toschi (1997, p. 09),

legitima a política educacional que ora se implanta no Brasil e proporcionará mudanças visíveis na educação brasileira, juntamente com outras alterações que estão sendo encaminhadas via leis ordinárias e medidas provisórias. Há evidência clara de uma organização, coordenação, entre a LDB aprovada e outros projetos do governo atual, tais como os projetos de reforma do ensino médio e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e muito outros a serem debatidos, uma vez que a LDB remete inúmeros pontos de seu corpo para leis de hierarquia inferior, que exigem quorum menor para aprovação.

A LDB n. 9.394/96 remete à necessidade de organização política e estrutural de uma nova modalidade educacional, a Educação Infantil, de responsabilidade dos municípios de acordo com a Constituição Federal de 1988. Esse período foi também um período de turbulência política em Anápolis-Go que teve relação direta com as políticas públicas educacionais conforme apresentado nos estudos de Anderi e Suanno (2009, p. 02):

A política anapolina tem sido marcada, historicamente, por períodos de abertura, em que a população participa da escolha de seus representantes, e por momentos de intervenção, quando a sociedade é alijada do processo político. Após a Revolução de 1930, até 1973, Anápolis elegeu apenas um prefeito, José Fernandes Valente, que governou de 1934-1940, e de então até 1947, teve 11 prefeitos nomeados, o que reduziu a participação da população no processo político. Entre 1947 e 1973, Anápolis, após retomar sua autonomia política com a volta do voto direto e secreto na eleição de seus governantes, elegeu nove prefeitos. Em 1973, o prefeito eleito teve seu mandato cassado com base no AI-52, tendo sido nomeado um interventor. Nesse momento, a cidade passa a ser considerada, por decreto, área de segurança nacional e foi construída ali uma Base Aérea Militar. Entre 1973 e 1985, nove prefeitos foram indicados pelo governo do estado. [...] O município vem passando, nos últimos anos, por sucessivas crises políticas. [...] Toda essa turbulência política no município trouxe uma série de dificuldades administrativas para a condução das políticas públicas, em especial para a gestão da educação municipal, uma vez que, no período de 2001 a 2005, em torno de doze secretários de educação passaram pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (grifos meus).

De acordo com o exposto pelas autoras supracitadas, o período de turbulência política a que se referem coincide com o período de recente promulgação da LDB 9394/96 e, conseqüentemente, com o surgimento de novas exigências no atendimento educacional às crianças pequenas. Podemos inferir que esse quadro político que possa ter promovido uma morosidade na organização e legislação da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Para compreendermos o processo histórico de atendimento à criança pequena no município, realizamos a entrevista (roteiro em anexo) com a atual assessora pedagógica do Departamento de Educação Infantil e que à época de transição da Educação Infantil para o âmbito educacional era coordenadora da educação das creches nos anos de 1987 a 2002. Esta entrevista se mostrou necessária, uma vez que não foram encontrados registros e/ou relatos escritos dessa época que pudessem dar conta dos fatos históricos e sociais do início do atendimento a criança pequena em instituições públicas municipais.

Embora o atendimento à criança pequena em Anápolis-GO tenha seguido um caminho semelhante ao processo em nível nacional, com a participação de instituições filantrópicas atuando nessa esfera, conforme apresentado anteriormente, chamou a atenção o fato de que o poder público iniciou a sua atuação nesse mesmo campo, nessa mesma época.

As instituições públicas de atendimento à criança, as chamadas creches foram criadas aproximadamente à mesma época que surgiram as filantrópicas, final da década de 1980 até 2001<sup>20</sup> e contavam nesse ano, com nove (9) instituições coordenadas pela Secretaria

---

<sup>20</sup> Não foram encontrados registros de instituições filantrópicas fundadas antes desse período, uma vez que o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente trabalha apenas com dados de instituições credenciadas nesse órgão. Acredita-se que havia, bem antes desse período (1980), instituições sem credenciamento oficial.

Municipal de Integração Social, ou seja, não houve, ao menos de acordo com os registros oficiais, antecipação do setor privado por meio da filantropia no atendimento às crianças que não estavam em idade escolar.

O atendimento à criança pequena nos anos anteriores a 2002, ano em que houve a transição das instituições de atendimento à criança, da área da assistência social para o âmbito da Secretaria de Educação, era estruturado da seguinte forma de acordo com a Assessora Pedagógica (2013):

Nesse período, em que o atendimento à criança pequena era feito, no âmbito assistencial, os profissionais, que trabalhavam nas instituições eram chamados monitores e não havia exigência de formação acadêmica como requisito no processo de seleção, que era por meio de contrato especial temporário ou por funcionários efetivados em outras secretarias. E, ainda nesse período, o trabalho nessas instituições passou a ser realizado por Organizações Não Governamentais denominadas Jamel Cecílio e Dom Bosco (Entrevista com a Assessora Pedagógica, 2013).

A organização do trabalho pedagógico nas instituições de atendimento à criança pequena, nessa época, ficava a cargo de uma Equipe de Assessoria Pedagógica composta por multiprofissionais (pedagoga, assistente social, enfermeira, psicólogo, nutricionista, professor de educação física). Esta equipe era vinculada à Fundação de Promoção do Bem Estar Social, a princípio, ligada às Legionárias do Bem Estar Social e, posteriormente vinculada à Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), atuava, de acordo com a gestora entrevistada, da seguinte forma:

Essa Equipe fazia parte das Legionárias do Bem Estar Social, uma organização social estadual com sede em Goiânia, sob a chancela da Primeira Dama do Estado. O trabalho realizado por essa Equipe teve início em 1987 e a forma de trabalho era por meio de visitas trimestrais às instituições de atendimento à criança pequena, as creches. Elas, ainda, promoviam encontros e/ou treinamentos semestrais que tratavam tanto da área da saúde quanto da área pedagógica Bosco.

A presença de um número considerável de profissionais da área da saúde na Equipe, composta por pedagoga, assistente social, enfermeira, psicólogo, nutricionista, professor de educação física, pode se configurar como um indicativo de uma preocupação maior em relação à saúde e às questões de cunho assistencial em detrimento do trabalho pedagógico que ainda não se apresentava como ponto principal nesse atendimento. Contudo, de acordo com a entrevistada, foi essa equipe que começou a dar uma conotação mais pedagógica para o atendimento nas creches. Segundo ela, a partir de sua criação, já havia uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o pedagógico nessas instituições:

O fato é que com a criação da equipe multiprofissional na Secretaria de Integração Social com pedagogos, psicóloga, enfermeira, nutricionista, professor de educação física e assistente social nas visitas periódicas e reuniões e cursos com diretores e os demais profissionais das instituições, atribuiu ao atendimento a criança pequena um cunho educacional e pedagógico, ainda não nos moldes atuais. Havia, nesse contexto, mais que um simples assistencialismo. (Entrevista com a Assessora Pedagógica, 2013. Grifos meus)

Assim, conforme citado pela assessora pedagógica entrevistada, o trabalho pedagógico já se apresentava no ambiente institucional de atendimento à criança pequena, mesmo quando ainda vinculado ao âmbito da assistência social. Contudo, a informação sobre os profissionais que trabalhavam nessas instituições leva-nos a crer que era um trabalho menos elaborado no que se refere às teorias pedagógicas do processo de desenvolvimento infantil pelo fato de que eram na maioria profissionais sem formação superior na área da pedagogia conforme citação anterior, “*os profissionais que trabalhavam nas instituições eram chamados monitores e não havia exigência de formação acadêmica*”.

Ainda de acordo com as informações da entrevistada, o número de crianças atendidas nessas instituições, não seguia a um critério exato regulamentado legalmente, até mesmo pelo fato de que esse critério só foi regulamentado, em Anápolis, a partir de 2007, com a Resolução CME n. 015/2007. De acordo com as palavras da gestora: “O número de crianças atendidas por turma geralmente excedia ao tolerado atualmente por lei” (Resolução n. 015 de 06/06/2007).

O número excessivo de crianças por profissional contraria as condições de trabalho a que visam o atendimento de qualidade. Tal fato aliado à ausência de formação acadêmica dos profissionais é considerado um fator importante na incipiência do trabalho pedagógico, que possivelmente pautava suas ações nos *habitus* primários de educação advindos da família e da religião, instituições primeiras na vida dos agentes sociais.

Quanto aos profissionais que trabalhavam nessas instituições, a entrevistada afirmou serem pessoas contratadas no regime especial\temporário ou de outras secretarias que eram disponibilizadas para esse trabalho com as crianças nas creches.

A gestão das instituições de atendimento à criança pequena é outro fator que merece atenção, uma vez que a organização do trabalho pedagógico é, também, tarefa do gestor. Embora, já existisse o requisito ter formação superior, para ocupar o cargo, a graduação não necessariamente deveria ser o curso de Pedagogia. Além disso, também, era aceita a formação em nível médio, o que pode ser considerado como um dos fatores intervenientes no que diz respeito à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Vejamos: “no que diz respeito ao profissional que coordenava a instituição deveria ter curso

superior não necessariamente o curso de pedagogia e, ainda se aceitava para o cargo a formação em nível médio, magistério”.

Esta ausência de exigência para exercer a função de diretora, nas instituições de Educação Infantil, quando eram geridas no âmbito da assistência social permitiu-me a inferência de que este profissional também seguia o pressuposto social destinado aos profissionais que atendiam diretamente a criança: o de que bastava gostar de crianças, ser mulher e ter o instinto materno aflorado. Kuhlmann Jr. (2011) apresenta o perfil do diretor de instituições de atendimento de crianças pequenas, no século IX, como o de alguém que goste de criança e tenha o instinto materno aflorado e tivesse conhecimento básico de higiene.

Esta realidade tem sido progressivamente alterada, a partir da transição do atendimento à criança pequena da assistência social para a educação, que se efetivou, apenas em 2002, aproximadamente seis anos após a LDB 9394/96. Essa passagem, normatizada pela Lei nº 2.822 de 28 de dezembro de 2001, alterada pela Lei Ordinária nº 3.218/2006 que “Dispõe Sobre a Criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e Estabelece as Normas Gerais para o seu Funcionamento”. O Sistema Municipal de Ensino de acordo com a referida Lei, define:

**Art. 5º.** O Sistema Municipal de Ensino compreende:

- I** – as instituições de ensino fundamental e Educação Infantil, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e/ou administradas pelo Poder Público Municipal;
- II** – as instituições de Educação Infantil, criadas, mantidas e/ou administradas pela iniciativa privada, de caráter, lucrativo, comunitário, confessional ou filantrópico;
- III** – a Secretaria Municipal de Educação;
- IV** – o Conselho Municipal de Educação;
- V** – os órgãos municipais de educação;
- VI** – conjunto de normas complementares;
- VII** – Plano Municipal de Educação.

**Parágrafo único.** Cabe ao Município, por meio dos órgãos responsáveis pela Educação Municipal, baixar normas complementares às nacionais que garantam organicidade e unicidade ao Sistema de Ensino (ANÁPOLIS, 2001).

A criação de um Sistema Municipal de Ensino significa mais do que elaborar uma política pública educacional, para além de legislar sobre determinados assuntos, requer dos agentes e das instituições públicas, do município, o estabelecimento de concepções norteadoras e ações políticas e sociais orientadoras das configurações sobre os aspectos como a estruturação física, de pessoal, institucional e financeira de um contexto educacional com condições de atendimento efetivo a crianças, jovens e adultos com garantia de acesso, permanência e conclusão das etapas e nível educacional que lhe compete e que esta educação seja de qualidade socialmente reconhecida.

Embora o Sistema Municipal de Ensino tenha sido criado em 2001, a sua criação já era prevista na Lei Orgânica do Município de 05 de abril de 1990.

Após a criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-Go, em 2002, a educação de crianças pequenas em creche e pré-escola passa para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e traz consigo mudanças significativas no formato da efetivação de um processo educacional, de acordo com a legislação nacional, uma educação pautada no binômio cuidar e educar

No que diz respeito à concretização do disposto no Parágrafo único da Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino, quanto a elaborar as normas complementares às nacionais para a constituição do Sistema, o município o faz por meio do Conselho Municipal de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação além do Poder Legislativo. Contudo um fato interessante chama a atenção: o Conselho Municipal de Educação foi criado anteriormente à Lei de Criação do Sistema, pela Lei 2.699 de 01 de setembro de 2000.

Contudo, essa antecipação em nada modificou a atuação e natureza do Conselho Municipal de Educação conforme o disposto: “**Art. 1º.** Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Anápolis, ente político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo e deliberativo acerca dos temas e questões inerentes à educação pública municipal” (ANÁPOLIS, 2000).

Outro fato que nos chamou a atenção foi a forma como a Lei de Criação do Conselho Municipal no ano de 2000 foi elaborada. De acordo com Anderi e Suanno (2009), “[...] Dos autos do processo e das atas de tramitação da lei não constam audiências públicas, debates com entidades classistas, nem debates entre os próprios parlamentares.” (p.19). Nesta perspectiva, parece-nos que a criação do Conselho Municipal de Educação foi mais uma política de partido e governo que uma política pública educacional.

A criação do Conselho Municipal de Educação está diretamente ligada à questão do financiamento da educação, uma vez que sua existência é uma exigência legal do Ministério da Educação – MEC- para destinação de recursos financeiros para projetos municipais, conforme apresentado por Anderi e Suanno (2009, p. 19), ao transcrever a fala da Coordenadora de Programas do MEC na Secretaria Municipal de Educação à época de sua pesquisa:

[...] por volta de 1998, o FNDE, para liberar recursos para os municípios nos seus projetos de solicitação, exigia a criação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios. Quem não tinha o número da lei de criação tinha que fazer uma justificativa. Em 1999, ainda conseguimos aprovar alguns projetos sem a criação do conselho. No ano 2000, a exigência já se tornou mais rigorosa e o município que não

tinha precisava fazer uma parceria com o Conselho Estadual, mas tinha o aspecto formal que tinha que ser cumprido, ou então criar uma espécie de consórcio com outros municípios e criar seu conselho.

Diante dessa afirmação, a criação do Conselho Municipal de Educação não foi uma forma de promoção de gestão autônoma municipal, e sim uma estratégia de captação de recursos financeiros (ANDERI; SUANNO, 2009).

Contudo, o Conselho Municipal de Educação é um órgão atuante, no Município de Anápolis-GO, garantida em sua composição a representação da sociedade, dos segmentos que compõem o Sistema Público Municipal de Ensino, poder legislativo, sindicatos, ensino superior, representantes dos pais e alunos da rede pública municipal e ensino superior. O Conselho Municipal de Educação tem a seguinte composição: Presidente, Vice-Presidente e Secretário; Conselho Pleno - Plenário com 11(onze) conselheiros; Comissões Especiais, Assessoria Técnica, Diretoria Geral e Apoio Administrativo. Segundo a Lei n. 2.699/2000, a natureza e finalidade do Conselho Municipal consistem em:

[...] é um órgão colegiado, ente político, financeiro e administrativamente autônomo de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Criado pela Lei Municipal de N. 2.699, em 01 de setembro de 2000, alterada pela Lei Municipal de n. 2.822/2001 e Lei Municipal de N. 3.341/2009. As normas de funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Anápolis constam do seu Regimento Interno aprovado pelo Chefe do Executivo Municipal, nos termos do Decreto n. 11.893, de 03 de outubro de 2001. (ANÁPOLIS, 2000).

Entre as várias competências atribuídas ao Conselho Municipal de Educação, interessa, neste trabalho, as que dizem respeito à Educação Infantil conforme o estabelecido no Art.6º da Lei n. 2.699/2000:

**Art. 6º.** Ao Conselho Municipal de Educação compete:

[...]

- d) posicionar-se sobre as questões atinentes à Educação Infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos;
- e) prestar assessoria ao Secretário Municipal de Educação no diagnóstico de problemas; deliberar sobre medidas, estudar e formular propostas que visem o aperfeiçoamento do sistema municipal de educação (inciso V, art. 274, Lei Orgânica do Município de Anápolis);
- f) promover estudos interativos com a comunidade com vistas às questões educacionais
- g) emitir pareceres, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Secretário Municipal de Educação, sobre:
  - I – assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidos pelos Poderes Executivo e Legislativo Municipais;
  - II – questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre a Educação Infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos.
- h) estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, fundamental, especial e de jovens adultos no âmbito do Município de Anápolis;

- i) emitir parecer para reconhecer e renovar o reconhecimento das unidades de ensino que ministram a Educação Infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos, bem como validar estudos;
  - j) aprovar grades curriculares, regimentos e calendários escolares dos estabelecimentos de ensino de educação básica;
- [...]

Diante do exposto, o Conselho Municipal de Educação desempenha papel importante na concretização do Sistema Municipal de Ensino nas funções de avaliação, autorização, reconhecimento e organização da etapa de Educação Infantil das instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

O Conselho Municipal de Educação atua também na área da formação continuada dos profissionais da educação por meio das ações de avaliação e autorização dos cursos propostos principalmente pela Secretaria Municipal de Educação aos profissionais da Educação Infantil e ensino fundamental, bem como, emissão de certificados dos respectivos cursos para utilização no processo de titularidade prevista no Estatuto e Plano de Carreira dos Professores, conforme será analisado posteriormente nesse mesmo capítulo.

Diante do exposto, vale verificar como o Sistema Municipal de Ensino está estruturado, atualmente, no que se refere à etapa da Educação Infantil, como subsídio para uma análise posterior para saber que políticas públicas educacionais o município tem privilegiado quanto à ampliação do atendimento educacional à criança pequena, nas instâncias de acesso e permanência dessas crianças no sistema educacional, ao processo de formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil.

Em 2002 o atendimento às crianças pequenas passa ao âmbito da Secretaria Municipal de Educação, período em que se iniciam mudanças significativas no quantitativo de matrículas na rede pública e privada,

**Quadro 3** – Matrículas na Educação Infantil no ano de 2002 por dependência administrativa em Anápolis-GO.

<b>Dependência</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
<b>Creche</b>	05	329	247	581
<b>Pré-escola</b>	80	236	2.411	2.727
<b>Total</b>	85	565	2.655	3.308

Fonte: MEC/INEP, 2006.

Os dados oficiais apresentados mostram uma grande disparidade entre os números da pré-escola nas redes públicas e privada, contudo, essa diferença nos números pode ser

maior ainda se levarmos em consideração que há muitas instituições de atendimento à criança pequena que atuam na clandestinidade sem a autorização de funcionamento do Conselho Municipal de Educação, principalmente, no ano de referência dos dados/2006, em que se iniciava o processo de institucionalização educacional. E na faixa etária de creche, acredita-se que o número de crianças atendidas nessas instituições, não legalizadas, possa ser maior, partindo do pressuposto de que os bebês, sempre tiveram reduzido o número de vagas, principalmente, no sistema municipal de ensino.

Nesse mesmo ano de 2002, período de transição da creche e pré-escola para o âmbito da Secretaria Municipal de Educação, houve também uma mudança considerável no quadro de profissionais que atuavam com essas crianças, as quais passam gradativamente a ser profissionais da área da educação, professores com formação mínima exigida por lei, ou seja, com formação de nível médio na modalidade normal e/ou licenciatura em pedagogia conforme pode ser comprovado a seguir:

**Quadro 4 – Profissionais por formação (2002)**

<b>N. Total de profissionais (início de 2002)</b>	<b>N. Total de profissionais (final de 2002)</b>	<b>Formação dos coordenadores (início de 2002)</b>	<b>Formação dos diretores (final de 2002)</b>
PI= 03 PIII= 02 ASG= 06 AA= 21 ME= 00 AE= 33 Monitora= 01	PI=16 PIII= 14 ASG= 29 AA= 15 ME= 00 AE= 37 Monitora= 00	Ensino médio = 05 Graduada =03 Pós-graduada = 01	Ensino médio = 00 Pedagoga = 05 Graduada sem pedagogia = 01 Pós-graduada = 03
66	111	09	09

**Fonte:** Documentos de Frequência das instituições, disponibilizados e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Recursos Humanos <sup>21</sup>  
Organização: elaborado pela pesquisadora.

**LEGENDA:**

PI: professora com formação em nível técnico em magistério ou curso normal de nível médio

PIII: professora com formação nível superior licenciatura

ASG: Auxiliar de Serviços Gerais

AA: Auxiliar Administrativo

ME: merendeira

AE: Auxiliar de Educação

<sup>21</sup> Esse quadro foi feito pela pesquisadora, com dados obtidos no arquivo passivo da Secretaria Municipal de educação as informações necessárias foram encontradas apenas em documentos que registravam a de Frequência dos profissionais desse período. Os documentos não informam a formação acadêmica desses profissionais.

Os dados apresentados demonstram a mudança considerável no quadro de profissionais das instituições públicas de atendimento às crianças pequenas. Elas ocorreram, tanto na nomenclatura das instituições quanto no número e formação dos profissionais destas instituições: os professores PI (com formação em nível técnico em magistério ou curso normal de nível médio) passaram de 3 a 16 professores; os PIII (professores de formação superior) passaram de 02 para 14; os profissionais administrativos (merendeiras, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos e monitores) passaram de 28 para 34 e os auxiliares de educação de 33 para 37 profissionais.

Os números que mais chamam a atenção dizem respeito aos professores que aumentam consideravelmente em um mesmo ano, 2002, o que demonstra a força legal e conceitual que a Educação Infantil passa a ter quando inserida no âmbito da educação institucionalizada.

O ano de 2002 marcou a transição das instituições de atendimento à criança pequena do âmbito da assistência social ao educacional, ou seja, há uma mudança na estrutura do campo ou a criação de outro, da Educação Infantil e, com isso, a criação de novos agentes, capital e estratégias nas relações sociais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) fixasse a Educação Infantil no âmbito de responsabilização dos municípios, a orientação legal que alavancou esse processo em Anápolis-GO, no ano de 2002, deveu-se à Lei Municipal de Criação do Sistema Municipal de Ensino: Lei Nº 2.822 De 28 de Dezembro de 2001: “Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e estabelece as normas gerais para o seu funcionamento”.

A Lei do Sistema no inciso III do Art.4º e, no Art.5º, insere definitivamente a Educação Infantil no campo municipal de educação ao estabelecer:

**III** – ampliação gradativa do atendimento à demanda da população infantil de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, dentro dos prazos e metas estabelecidos nos Planos Municipal e Nacional de Educação; em cumprimento ao disposto no Art. 255, inc. XII, alínea c; Art. 265, inc. III, da Lei Orgânica do Município de Anápolis; Art. 208, da Lei Federal nº 8.069, de 13/07/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Art. 30, da Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Art. 208, da Constituição Federal;

**Art. 5º.** O Sistema Municipal de Ensino compreende:

**I** – as instituições de ensino fundamental e educação infantil, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e/ou administradas pelo Poder Público Municipal;

**II** – as instituições de Educação Infantil, criadas, mantidas e/ou administradas pela iniciativa privada, de caráter, lucrativo, comunitário, confessional ou filantrópico (ANÁPOLIS, 2001/2006).

Assim, a Educação Infantil ganha corpo educacional e promove mudanças neste campo por meio de uma política pública do município. No início de 2002 os profissionais que atuavam nessas instituições eram na maioria profissionais de outras áreas de atuação da prefeitura municipal, em geral a área da assistência social, portanto, eram profissionais sem formação acadêmica conforme exigido pela LDB/96, para o atendimento educacional à criança pequena, haja vista os dados apresentados no quadro de referência em que apenas três (03) deles tinham formação em nível técnico de magistério (PI) e dois (02) profissionais com formação inicial em nível superior<sup>22</sup>. Contudo, a passagem do atendimento à criança pequena para o cenário educacional instituído provoca mudanças consideráveis nesses números ao final do referido ano.

A mudança também se deu em relação ao cargo e função exercida pelos profissionais que atuavam, no início de 2002, os coordenadores que dentre os nove (09) profissionais cinco (05) contavam apenas com formação em nível médio, em que os cargos eram de Auxiliares Administrativos; três (03) com curso superior e um com pós-graduação. O quadro muda também na nomenclatura da função ocupada pelos profissionais, que passam a diretores; neste momento, todos já eram profissionais da Secretaria Municipal de Educação, ocupando o cargo de professores.

A formação mínima dos profissionais na função de diretores passa a ser em nível superior: 05 pedagogos; 01 graduado sem licenciatura e 03 pós-graduados (não informado o curso de graduação). Diante do exposto percebe-se que o quesito formação dos profissionais foi o fator que mais sofreu impacto positivo, com a transição da educação de crianças pequenas para o status educacional institucional.

Atualmente o município de Anápolis-Go tem uma população de 334.613 habitantes de acordo com o IBGE- Censo 2010. Dessa população 19.116 são crianças de zero (0) a três (3) anos e, 9.638 crianças de quatro (4) a cinco (5) anos.

**Quadro 5 – Crianças atendidas pelo Sistema Municipal de Ensino até junho de 2013.**

<b>Natureza das instituições</b>	<b>Creche (0 -3 anos)</b>	<b>Pré-escola (4 e 5 anos)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Públicas municipais</b>	810	1.908	2.718
<b>Conveniadas</b>	709	1.435	2.144
<b>Escolas de ensino fundamental - salas de pré-</b>		106	106

<sup>22</sup> Nos documentos analisados não há informações sobre quais são os cursos específicos desses profissionais nem tampouco se são licenciaturas.

<b>escola</b>			
<b>Rede privada</b>	1001	2730	3.731
<b>Rede estadual</b>	00	00	00
<b>Total crianças</b>	2.520	6.179	8.699

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Estatística.

Organização: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados, algumas análises nos parecem interessantes em relação aos números apresentados no Quadro n.5: não há mais atendimento à Educação Infantil na rede estadual; ao contrário do ano de 2002, a rede privada conta com mais matrículas na creche (1001) do que a rede pública (810) esse número só supera o da rede privada se somadas as matrículas das instituições públicas e das conveniadas (709). Nesse sentido, duas considerações são importantes a de que a rede privada tem ampliado o atendimento na faixa etária dos zero aos três anos por conta da não ampliação do sistema público e ainda a importância que o sistema de conveniamento tem no campo da Educação Infantil no município.

As matrículas na pré-escola na rede privada, em 2013, ainda superam o número de matrículas na mesma etapa no sistema público e assim como o que acontece com as matrículas na creche.

Contudo, vale ressaltar que, nos últimos 11 anos, o sistema público de ensino ampliou consideravelmente o número de matrículas na Educação Infantil passando de 565 para 2.824 crianças matriculadas e se acrescido às matrículas nas instituições conveniadas esse número alcança 4.968 crianças matriculadas. Enquanto que a rede privada apresenta um aumento bem menor no número de matrículas na Educação Infantil.

Diante do exposto, embora seja significativo o papel da rede privada no atendimento à Educação Infantil no município, percebe-se que o sistema público de ensino tem ampliado consideravelmente o número de vagas na creche e na pré-escola.

Vale destacar, contudo, em relação ao número populacional das crianças de zero a três anos de idade, 19.116, o atendimento é irrisório, visto que somente 1.519 (cerca de menos de 10%) são atendidas pelas instituições públicas de Educação Infantil. Para atender 50% das crianças de zero a três anos até 2020, conforme as metas do Projeto do Plano Nacional de Educação, PL n. 103/2012<sup>23</sup>-, será necessário ampliar em 400% as turmas/salas de creche.

No que se refere à população de quatro e cinco anos, pouco mais de 50% das crianças nessa faixa etária é atendida. Esse dado reflete, em Anápolis, a política de

<sup>23</sup> Vale lembrar que o Projeto de Lei Complementar n. 103/2012 encontra-se em tramitação no Senado Federal.

valorização da pré-escola em detrimento da creche. Demonstra, ainda, o desafio a ser enfrentado pelo município para atender até 100% das crianças de quatro e cinco anos até 2016, o que significa dobrar o atendimento de pré-escola.

Percebe-se, ainda, a importância do processo de conveniamento para o atendimento da creche e da pré-escola no município, uma vez que, em ambos os casos, o número de crianças atendidas é praticamente igual ao das instituições públicas municipais. No que diz respeito ao número de crianças de quatro e cinco anos, atendidas em turmas de pré-escola, situadas em escolas de ensino fundamental é relativamente pequeno, se comparado com o número total da população dessa idade, contudo é um número considerável se comparado ao número de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil.

A presença das instituições conveniadas em Anápolis-GO também segue o curso histórico do atendimento educacional à criança pequena. Cerca de 43% das instituições de Educação Infantil, nesse município, são de unidades conveniadas com instituições religiosas ou de organização civil, como a maçonaria, por exemplo.

Embora a prática do conveniamento tenha acontecido desde antes da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação –Fundeb<sup>24</sup> em 2007, essa prática permanece e permite destinação de recurso financeiro público para a rede privada. Em alguns municípios, essa prática do conveniamento foi interpretada como estratégia para menor investimento na área e ampliação de vagas do sistema público. O problema maior está relacionado ao fato de que nem todas as unidades conveniadas sejam de qualidade, devido à falta de estrutura tanto física e material quanto de pessoal e de proposta pedagógica.

Em 2011, a MP n.533 de 10 de maio de 2011, convertida na Lei n.12.499 de 2011, manteve a possibilidade dos convênios, desde que as instituições conveniadas sejam de natureza educacional, uma vez que o sistema brasileiro de educação não admite e não reconhece o atendimento da criança pequena em modalidades não formais de educação.

Em Anápolis-GO, o funcionamento dessas instituições conveniadas é regulamentado pelo Termo de Convênio, em anexo, dá-se mediante, apenas, ao uso do prédio e mobiliário cedidos pelas instituições sociais e religiosas, sendo que os demais componentes como profissionais, complementação da merenda escolar, material didático-pedagógico e

---

<sup>24</sup> O FUNDEB é um fundo especial de natureza contábil em nível estadual, em vigor de 2007 vincula os impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios à educação básica desde a educação infantil ao ensino médio, com base no número de alunos de cada sistema de ensino informados no senso escolar do ano anterior.

limpeza, dentre outros, são financiados pela prefeitura por meio da Secretaria Municipal de Educação. Os profissionais são concursados, a organização e assessoria pedagógica, seguem as orientações das demais instituições públicas. A escolha da direção, o cargo de diretor dessas instituições, porém, é feita pelo processo de indicação pela mantenedora. Os critérios para o cargo são os mesmos estabelecidos para o processo de eleição direta dos demais diretores.

Embora, historicamente o conveniamento esteja ligado à precarização do atendimento a criança pequena em âmbito educacional, desde a estrutura física, profissionalização, de clientelismo e questões políticas partidárias, em Anápolis-GO as questões referentes à profissionalização não seguem esse parâmetro uma vez que os profissionais que atuam nessas instituições conveniadas são profissionais efetivos da secretaria municipal de educação com formação mínima em nível médio no curso normal de magistério e/ou com formação em licenciatura em pedagogia.

O processo de acesso à Educação Infantil até o ano de 2011 foi feito por meio de ordem de comparecimento das famílias às respectivas instituições. O período de matrícula para novatos era ao final de cada ano letivo, período esse amplamente divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, nos meios midiáticos, bem como pelas próprias instituições de Educação Infantil com número de vagas disponíveis para cada turma/segmento.

Nessa época, começava, então, uma verdadeira romaria nas portas das instituições uma vez que o número de vagas era sempre inferior à procura. A matrícula era feita por ordem de chegada o que acarretava em acampamentos em frente da maioria das instituições. As famílias que não conseguiam as vagas deixavam os nomes de seus filhos em uma lista de espera, em cada unidade educativa. Ainda nessa época, os diretores sofriam grande pressão dos políticos, principalmente em época de eleições municipais, também de outras instituições de representação social, o que nem sempre garantia o cumprimento da ordem da lista de espera.

No final de 2011, o governo municipal procura um meio de minimizar esse processo degradante da população para a matrícula das crianças pequenas e a Secretaria Municipal de Educação reúne-se com as diretoras das instituições de Educação Infantil, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal da Criança e Adolescente, Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de se pensar e promover mudanças nesse processo de acesso à Educação Infantil.

Como sujeito partícipe desse espaço de debates, enquanto diretora de um Centro Municipal de Educação Infantil, pude acompanhar as discussões para a mudança do processo de acesso à Educação Infantil. Várias discussões foram realizadas entre as instituições, com grande defesa das instituições integrantes da área social para que se fizesse uma triagem pautada em critérios socioeconômicos que privilegiassem o atendimento às famílias mais carentes, com renda per capita igual à definida pelo governo federal no Programa Bolsa Família.

Diante dessa proposta, algumas diretoras<sup>25</sup> das instituições de Educação Infantil se posicionaram contra essa medida, alegando que a Educação Infantil é direito de todas as crianças independente de classe social e renda familiar e, nessa direção, corria-se o risco de voltar a um passado muito recente em que a educação das crianças pequenas, principalmente as de creche, faixa etária em que a procura é maior, era obra assistencialista e destinadas às famílias pobres.

Esse grupo de diretoras que se contrapunham à proposta de triagem, com base na renda per capita, defendia que, embora fosse necessário o sorteio de vagas, as poucas vagas existentes, fossem, de forma igualitária para todos, que toda e qualquer família tivesse condições iguais de concorrência e não fosse o critério financeiro a determinar a possibilidade de acesso.

Ao final, ficou determinado a forma de sorteio para o acesso à Educação Infantil e ainda a divisão das vagas em dois grupos: grupo prioritário para aquelas famílias que eram beneficiárias de algum programa social do governo federal e o grupo não prioritário aquele que não se encaixava no perfil de família beneficiária dos programas sociais do governo federal, com renda per capita superior a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) sendo as vagas assim determinadas: setenta por cento (70%) das vagas para o Grupo 1, o grupo prioritário e trinta por cento (30%) das vagas para o Grupo 2, as famílias do grupo não prioritário.

Nesse processo decisório, além do fato das instituições sociais proporem os critérios sociais pautados nas questões sociais e econômicas, que atendessem única e exclusivamente às famílias de baixa renda, chamou a atenção o fato de grande parte dos profissionais da educação concordar com os critérios estabelecidos, indo na contramão do preceito constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

---

<sup>25</sup> Utilizei o termo “algumas” pelo fato de que nem todas as diretoras concordaram com o critério de sorteio de vagas por acreditar que estas deveriam ser destinadas aos mais “carentes”, o que fere o princípio constitucional de educação pública como direito de todos.

Ao posicionar-me em defesa da Educação Infantil como direito de todos e com condições iguais de acesso a ela, não nego o direito e a necessidade das famílias de baixa renda ter o direito a essa educação, mas posiciono-me no sentido de afirmar que a Educação Infantil, pública e de qualidade social referenciada seja para todos como preceitua a Constituição Federal.

Enquanto o processo de acesso à Educação Infantil passa por um momento delicado com nuances de retrocesso histórico, social e político, outro aspecto importante passa por um momento contrário rumo ao reconhecimento dos profissionais dessa etapa da educação básica no que se refere à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil conforme dados do quadro a seguir:

**Quadro 6** - Instituições de Educação Infantil por natureza – número de professores e sua formação

N. Instituições de Educação Infantil por natureza	N. de professores	Pedagogos	Nível Normal de nível médio	Demais licenciaturas	Pós grad. em Educação Infantil	Pós grad. em outras áreas	Sem pós-grad. ou não informado
<b>Conveniadas 10</b>	99	89	06	04	14	26	59
<b>Escolas Ens.Fund. com Pré-escola 03</b>	03	03	00	00	00	00	03
<b>CMEIS 16</b>	152	140	07	05	20	43	89
<b>Total</b>	254	232	13	09	34	69	151

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários enviados às instituições de Educação Infantil aos professores de creche e pré-escola, 2012.

Os dados possibilitam algumas considerações no âmbito da formação inicial, relação número de professores em instituições públicas e conveniadas, bem como, o panorama da formação continuada dos professores na creche e pré-escola.

Em relação à formação inicial, é notória a superioridade do número de professores que concluíram curso superior (232) em relação aos professores com formação em nível médio, na modalidade normal (13). Dos 241 professores com formação em curso superior, 232 professores são pedagogos e somente 13 com outras licenciaturas.

No que diz respeito à formação continuada, menos de 50% dos professores (103) fizeram algum curso de pós-graduação *lato sensu*, número que é superado pelo de professores que não fizeram pós-graduação que chega a 148 professores.

Esses dados, a princípio, são indicadores da necessidade e da importância maior da formação continuada no cenário educacional para crianças pequenas no município, uma vez que a problemática da formação inicial já se encontra solucionada se levarmos em consideração que, em contraste com alguns municípios brasileiros, Anápolis não conta com nenhum professor leigo.

Das 103 professoras com pós-graduação *lato sensu*, 69 professoras fizeram a especialização em cursos diversos e 34 professoras fizeram a especialização na área da Educação Infantil, o que pode ser justificado pelo fato de que esse curso específico em Educação Infantil foi oferecido em Anápolis, somente a partir de 2010, ano em que provavelmente grande parte das professoras já haviam se especializado.

Assim, a formação continuada em nível *lato sensu* se apresenta como um espaço para a Educação Infantil e que deve ser melhor explorado embora seja significativo o número de professoras especialistas em Educação Infantil principalmente pelo fato da insipiência dessa formação.

Diante dos dados apresentados, podemos justificar a importância de se ofertar e garantir condições para a formação continuada para os professores de Educação Infantil em Anápolis-GO, bem como, perceber a necessidade de formação específica na área profissional desses agentes, devido às especificidades da práxis pedagógica exigidas dos profissionais que atuam com as crianças pequenas.

A formação continuada é uma necessidade de um campo que se apresenta de forma dinâmica e em constante transformação, bem como, pela possibilidade desse processo de formação ser o objeto e o lócus de transformação dos *habitus* que esses profissionais construíram e constituíram ao longo das suas vidas. Nesse sentido, a afirmação de Marin (1995, p. 19) é orientadora das discussões que se seguem nos próximos capítulos:

A atividade profissional dos educadores é algo que continuamente se refaz mediante processos educacionais formais e não formais variados amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo formação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

É nessa perspectiva de formação continuada como processo indissociável entre vida/trabalho que pretendemos conduzir os próximos capítulos divididos de forma didática em temas\assuntos que se apresentam relevantes para a construção do processo de formação, como um dos elementos importantes na constituição efetiva do campo da Educação Infantil, legislação, construção e acumulação de capital social, o conhecimento, como possibilidade de uma ação profissional transformadora do campo.

É necessário, de acordo com Bourdieu (1982), desnaturalizar a escola. Neste sentido, considero fundamental problematizar a formação de professores, que devem ser vistos como os agentes transformadores do processo de reprodução social e escolar. Assim, uma possibilidade de contribuir para questionar a atuação social dos agentes e, no caso específico da Educação Infantil, está relacionada a elaboração dos cursos de formação continuada, que contem com a participação dos seus agentes sociais, os professores, na sua construção.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL; AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CARREIRA E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL EM ANÁPOLIS–GO**

Esse capítulo tem por objetivo conceituar formação continuada, analisar as políticas nacionais orientadoras e as suas implicações no campo da formação inicial e principalmente continuada dos profissionais da Educação Infantil. Destina-se ainda ao estudo das políticas públicas municipais de normatização da Educação Infantil e de valorização dos profissionais do magistério e inclui a discussão sobre gestão educacional nos seus conceitos e princípios. A forma como um município, seu governo, elabora as suas políticas públicas revela as concepções que o norteiam. As ações políticas são a materialização de um campo de disputa de interesses e poder e que têm em sua abrangência, relação direta sobre a vida profissional dos agentes que compõem esse campo.

#### **2.1 Formação continuada: conceitos e concepções**

Acredito ser importante sublinhar que a formação continuada não pode ser compreendida como a salvação para todas as mazelas educacionais do país nem tampouco se deve fetichizá-la como a correção de um processo de formação inicial precário e minimizado conforme apresenta Bittencourt (2003 apud FERREIRA, 2003, p. 80):

Independente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. “Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.” Como já afirmou Castoriadis, “ O mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o poder.”

Cabe ressaltar que, neste trabalho, procuro compreender a formação continuada não apenas como foco do interesse e busca pessoal/individual do profissional da educação, embora saibamos que estes fatores são de extrema relevância para o referido processo uma vez que não se faz um processo de formação, de que nível for, sem a participação efetiva dos agentes do referido campo, de forma a responsabilizá-lo por uma ação política de maior trama. De acordo com Alves (2010, p. 189), em análise feita em relação à participação dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino de Goiânia-Go:

[...] os professores não são meros expectadores de sua própria formação. Têm papel ativo em relação a ela. Mas vale advertir: o pior que se pode fazer aqui é acreditar que formar-se continuamente deriva da simples vontade individual, nos termos de algo que se faz ao sabor da “livre” escolha do sujeito. Essa é a porta de entrada para o estreitamento – e para a estreiteza – da política educacional, como também para os julgamentos morais sobre o professor. Mais prudente – e ético – seria perguntar pelas condições concretas em que essas escolhas são feitas, em outros termos, seria preciso conhecer o trabalho desses professores para compreender sua recusa ou sua entrada em práticas de formação contínua.

Sobre o proposto acima, cabe discutir alguns conceitos como formação inicial, formação permanente, formação continuada e formação continuada no ambiente de trabalho.

A utilização dos termos formação inicial e formação continuada, passam por uma releitura e uma resignificação na atualidade. Alguns teóricos (SILVA, 2007; CANDAU, 2002; ALVES, 2003; SALES E RUSSEFF, 2002) partilham da ideia de que há equívocos usuais desses termos uma vez que são mais complexos e amplos do que comumente se supõe.

De acordo com literatura atual (BRZEZINSKI, 2008, ANFOPE, 1996, dentre outras), a formação inicial refere-se à formação do docente desde o início de sua vida, visto que este sujeito vai, ao longo da vida, elaborando, construindo uma concepção do que é ser professor tanto na sua vida familiar quanto na sua vida escolar.

O professor se forma como tal ao longo de toda a sua vida e seu desenvolvimento profissional se dá desde o início da sua carreira além dos cursos de capacitação.

A compreensão do termo desenvolvimento profissional requer compreendermos antes o que é profissão, que segundo Sarmiento (1994, p. 38) pode ser compreendida como “[...] o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”.

Neste sentido, a profissão docente/professor é uma construção histórica, social e política que não pode ser compreendida fora do contexto em que se encontram esses profissionais, conforme explicam Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 11).

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sociohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

As possibilidades e as margens de manobras a que se referem os autores citados estão relacionadas ao processo de desenvolvimento primeiro pessoal, depois profissional que ora compreendemos como o processo contínuo, de construção coletiva, que implica na

ampliação e construção de conhecimentos capazes de transformar a prática educativa dos professores e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas instituições em que esses profissionais atuam e, esse processo de desenvolvimento está ligado a três outros processos de extrema importância: sua história de vida – da infância à maturidade - a formação do profissional e as condições de trabalho em que atua.

A discussão anunciada tem pertinência uma vez que a formação continuada dos profissionais da educação está diretamente ligada aos aspectos inerentes às condições de trabalho conforme o apresentado por Imbernón (2009, p. 53),

Na atualidade, observamos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluí-lo em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

Contudo, embora essa relação seja reconhecida e defendida por mim, optei neste trabalho, por direcionar as discussões mais no âmbito da formação continuada enquanto prática política como forma de compreender o que se tem feito para a concretização da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Optei por utilizar o termo formação inicial em referência à formação acadêmica no curso de graduação e, formação continuada como referência às diversas atividades formativas dos profissionais após o ingresso na carreira do magistério<sup>26</sup>.

O termo formação encerra em si uma multiplicidade de sentidos de acordo com o contexto em que é utilizado, contudo nesse trabalho utilizamos o termo em referência à formação do profissional docente que de acordo com a LDB n. 9.394/96, é a formação inicial do professor para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, que deve ser feita no curso de pedagogia, na escola de normal superior e ou no curso normal do ensino médio (magistério).

Assumo por formação, nesse trabalho, o conceito apresentado por Carreira (1999, p. 29), “o conceito formação está ligado a uma lógica da prática, à produção [do sujeito que se forma] e deve ter em conta a identidade do formando, as suas representações sociais, afectivas e culturais”.

---

<sup>26</sup> De acordo com OLIVEIRA (2008), o termo mais apropriado para formação inicial seria formação acadêmica profissional e a formação continuada, é na verdade o processo de desenvolvimento profissional.

Por formação inicial, a concepção adotada pela ANPED a partir de 1997, 20ª Reunião Anual, conforme apresenta Brzezinski (2008, p. 1146),

Assim sendo, a formação inicial é formação ‘pré-serviço’ feita em instituições especializadas. Essa expressão passou a vigorar a partir da 20ª Reunião Anual da ANPED (1997), quando os pesquisadores do Grupo de Trabalho Formação de Professores concluíram que seu uso poderia evitar o equívoco, da maneira como aparece na LDB/1996, que em seu artigo 87, § 4, das Disposições Transitórias, admite como formação inicial do professor o ‘treinamento em serviço’.

A formação inicial, pré-serviço, é o processo que dará ao agente social a condição inicial de se adentrar no campo da educação e em específico no campo da Educação Infantil de acordo com a ANFOPE (1996, p. 21),

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado.

Por formação continuada compartilhamos do conceito afirmado no VIII Encontro Nacional da ANFOPE (1996, p. 23) de que essa formação é contínua e ininterrupta e que tem por finalidade: “[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional”.

Ao tratarmos da formação continuada dos professores de Educação Infantil, levaremos em consideração que todas as professoras que atuam na modalidade de Educação Infantil, no município, já possuem uma formação inicial seja em nível médio, na modalidade normal e/ou no curso superior, na grande maioria, licenciatura em pedagogia conforme dados apresentados no capítulo anterior.

Nesta perspectiva, a formação continuada, é o processo de aprendizagem do profissional, que já concluiu a sua formação inicial, e atua como docente. E, a formação continuada no ambiente de trabalho é compreendida como a oportunidade de discussão e aprendizagem, tanto do conhecimento teórico inerente à etapa em que atua quanto às transformações e tomada de decisões no âmbito do conhecimento prático ou mesmo novas teorias, relacionados especificamente com o seu local de trabalho, as dificuldades e os sucessos vividos. O momento de relacionar a teoria à prática profissional assim,

A formação continuada é das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e a

condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, Documento final IX, 1988).

Sales e Russeff (2002) afirmam haver uma concepção errônea da formação contínua como algo infinito e, em contraponto a esta concepção, sinalizam para a compreensão de que embora a formação seja contínua seus resultados são presentes e práticos, pois são inerentes ao processo dinâmico de aprendizagem. Não cabe aqui uma concepção de infinitude como algo que jamais chegará ao fim. A necessidade de formação é contínua porque a sociedade, as relações sociais mudam, são dinâmicas e, até mesmo, subjetivas. Contudo, para cada momento histórico e social específicos das relações sociais as práticas de aprendizagens também são específicas, o que exige conseqüentemente novas formas de ensinar. E, embora seja um processo contínuo, que segundo Nóvoa (1997, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

A afirmação de Nóvoa reforça a ideia da formação continuada, ser, de fato, um local, um espaço de análise sobre a prática e esta fazer parte da construção da identidade profissional, conforme Silva (2008, p. 02) enfatiza:

[...] Portanto, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente.

O espaço de formação a que me refiro é um lugar para a qualificação profissional embora não seja o único se levarmos em consideração que a qualificação profissional é uma construção social e, portanto, ligada diretamente ao espaço do trabalho. De acordo com Alves (2010, p. 115) que, ao utilizar as contribuições de Naville, na análise sobre trabalho docente e qualificação profissional, apresenta essa relação entre qualificação e trabalho: “a qualificação é um processo que põe em relação as esferas da formação e do trabalho, considerando o quadro mais amplo das relações sociais que as perpassam e as nuances que podem ser produzidas pelas variações históricas, geográficas, culturais, pressões de mercado etc.”

Esta afirmação nos leva a algumas considerações importantes para a discussão sobre a formação continuada do professor de Educação Infantil: a de que a atividade profissional desenvolvida por estes agentes numa instituição de Educação Infantil é trabalho que apresenta especificidades próprias como o cuidar e educar crianças pequenas em ambientes coletivos. Sua formação, portanto, deve ser pensada nos aspectos das relações sociais estabelecidas, ou ainda em processo de construção, recentemente com esses profissionais.

Assim e, ao contrário do ideário social que repousou sobre esta atuação com crianças pequenas, de que basta o senso materno e o gostar de crianças para se tornar apto a trabalhar com esta faixa etária, é necessário ser profissional e, portanto, ser qualificado o que se dá por meio de um processo de formação inicial e continuada.

A importância social e política dada a esta questão reflete o valor que se atribui a este trabalho numa determinada sociedade, no caso brasileiro, uma sociedade capitalista conforme Alves (2010), ainda tomando como referência os estudos de Naville, que traz outra questão importante para análise do processo de profissionalização diretamente ligado ao processo de formação e que cabe perfeitamente ao nosso estudo: *O capitalismo separa não somente o trabalhador do produto de seu trabalho, mas separa igualmente a preparação para o trabalho do lugar de seu exercício efetivo (p. 109).*

A formação continuada, como condição de valorização profissional, passa por uma concepção social do trabalho na Educação Infantil aqui defendida por Alves (2010). A mudança de um ideário dominante não se faz sem um processo de construção histórico-social e temporal, em que as relações sociais se estabelecem com base no capital acumulado dos agentes, dentro de um determinado campo. Nesta perspectiva, a sociedade classifica e determina o que seja trabalho qualificado ou não, conforme apresenta Alves (2010, p. 115) a seguir:

Resumindo, temos que de um lado, a sociedade classifica e hierarquiza os diferentes trabalhos por meio de qualidade que referencia: a qualificação é um fenômeno que comporta um juízo eminentemente social, moral e político. De outro, a qualificação está inscrita na relação social do salariado: é atravessada pelas contradições entre capital e trabalho. [...] Tais questões obviamente ultrapassam a formação profissional, vão além do exercício laboral e transbordam a problemática da remuneração, mas de modo simultâneo vinculam estreitamente essas questões umas às outras.

As questões inerentes à profissionalização, valorização e formação de professores conforme apresentadas pelo autor supracitado, estão diretamente ligadas às condições de vida e trabalho desses profissionais e essencialmente fazem parte da vida desses agentes, ou seja,

compõe o seu *habitus* profissional, a forma como agem no espaço de trabalho e que não, necessariamente, serão percebidas isoladamente. Como é mostrado no texto de Nóvoa (1991 apud TAVARES, 1991, p. 26) ao reconhecer que a formação continuada por si só não promove todas as mudanças necessárias à concretização de uma educação de qualidade e que, portanto, está ligada a outros setores e áreas que delimitam a profissão docente e o campo educacional:

A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centradas na escola* (grifos do autor).

Nessa perspectiva é que pretendi nos capítulos anteriores conhecer as mudanças pelas quais passa o processo de atendimento público educacional das crianças de até seis anos de idade; que determinam as políticas de valorização dos profissionais da educação do município para agora, conhecer como a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO é implementada. Uma vez que de acordo com Imbernón (2009, p. 43) “Não podemos, porém, evitar pensar que a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem os docentes”.

## **2.2 As políticas públicas de formação inicial e continuada na Educação Infantil**

Compreender como as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil são elaboradas, é pensá-las como fruto de ações do Estado que as propõem e de uma sociedade em constante movimento e mudanças. Assim, o que foi há séculos, décadas e anos anteriores, pode não ser mais, ou ainda a existência de novas configurações de antigas concepções. Os conceitos, as concepções, as lutas e as leis mudam, assim como forma de acompanhar a sociedade que, em cada época, demonstra necessidades e interesses peculiares.

Frente às mudanças sociais e as lutas engendradas pela sociedade, as pressões e as necessidades que se apresentam para cada momento histórico, o Estado vê-se na posição de dar respostas à sociedade o que faz por medidas legais que redundam em políticas públicas em geral e, dentre estas políticas públicas, as políticas educacionais.

O ideário político que molda o Estado, em cada período histórico, é refletido, nos discursos presentes na legislação e nos documentos oficiais, e reformas implementadas, dentre elas as educacionais.

Ao longo dos anos, o Estado passou por mudanças de concepções estruturais e assumiu papéis diversos na articulação de suas políticas. Oliveira (2008) faz uma divisão temporal das fases pelas quais o Estado passou no período de 1950 até a atualidade. Vejamos, de acordo com a autora, a concepção de educação empreendida em cada uma destas fases: 1<sup>a</sup>) de 1955 até meados de 1970: educação e desenvolvimento; 2<sup>a</sup>) meados de 1970 até final de 1980: educação e democracia; e 3<sup>a</sup>) anos 1990 em diante: educação e equidade social.

Seguindo a divisão feita por Oliveira (2008), percebemos que as políticas públicas educacionais que normatizam do ponto de vista a Educação Infantil, são cronologicamente da última fase em que se apresenta uma preocupação com a equidade social. Estes preceitos determinam as políticas educacionais como, por exemplo, o explícito na nova organização do ensino fundamental de nove (9) anos, a ampliação da obrigatoriedade de atendimento educacional, agora dos quatro (4) aos 17 anos dentre outros.

Nesta perspectiva, é que se inserem as políticas públicas de formação de profissionais da educação tendo como uma de suas bandeiras a melhoria na qualidade da educação brasileira e a garantia da inclusão social por meio da educação.

Não se pretende neste estudo esgotar todas as possibilidades e os vieses explícitos e/ou subjacentes nos documentos legais e seus derivados, analisados nesse trabalho e sim apresentar um panorama da legislação que norteia o processo de formação continuada dos profissionais da educação básica em específico dos profissionais da Educação Infantil de forma que possamos entender as concepções apresentadas oficialmente e as possibilidades de avanço, neste tema, que ainda merecem atenção de todos os educadores.

Serão discutidos os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96 (1996) pela sua importância nacional para a organização do sistema de educação básica e por ser a Lei que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica; a Lei n. 12.796 de 4/4/2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e o Projeto de Lei n. 8.035 de 2010 (novo PNE 2011-2020); o Documento de Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005), por ser a política nacional para a normatização do processo de formação continuada; a Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação

básica; o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a política nacional de formação de profissionais da educação básica e disciplina a atuação da CAPES; a Emenda n. 59, de 11 de novembro de 2009, que institui dentre outros, a ampliação da obrigatoriedade de atendimento na educação básica que passa a ser dos 4 aos 17 anos; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que organizam a proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Será analisada, também, a Resolução CME n. 015, de 06 de junho de 2007, que fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-Go; bem como o Plano de Cargos e Salários e Carreira dos Profissionais do Sistema Público Municipal de Anápolis-Go; o Plano Municipal de Educação de Anápolis-Go.

### **2.2.1 A Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica**

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais), ligadas à Secretaria de Educação Básica, foi instituída em 2005 e segundo o Ministério da Educação tem por finalidade:

[...] contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL- MEC, 2005, p.6)

A Rede de Formação Continuada foi formada por meio da parceria do MEC com as universidades, coordenada pela Secretaria de Educação Básica SEB/MEC e, conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e sistema de ensino público. Os Centro e as IES se articularão para a produção de materiais para cursos a distância e semi-presencial para atender a demanda do sistema público de ensino.

Sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do MEC, a Rede tem como direcionamento a política do Governo Federal que pauta sua atuação em quatro eixos norteadores, são eles:

- 1 - Redefinição e ampliação do financiamento da educação básica.
- 2 - Inclusão social.
- 3 - Democratização da gestão.
- 4 - Valorização/formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Desde a sua criação, algumas ações foram implantadas para a execução destes eixos, que veremos de forma sucinta. Para a execução do eixo 1, que trata do financiamento da educação básica, foi criado o FUNDEB- (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Em relação ao eixo 2, Inclusão Social, uma das ações já implantadas foi o ensino fundamental de nove anos conforme apresentado no documento,

Nessa direção, a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos articula-se efetivamente à política de inclusão que baliza as ações da SEB/MEC. Especialmente para as crianças que não passaram pela Educação Infantil, a ampliação do período de obrigatoriedade escolar tende a refletir em impacto significativo nas diversas dimensões de sua formação (BRASIL – MEC , 2005, p.19-20).

No eixo 3, o documento reconhece a gestão democrática como uma instância relevante, orgânica, no processo de melhoria da qualidade da educação e propõe para tanto a participação efetiva da comunidade escolar ao desenvolver dois programas que visam a esta participação: o Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho e o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

E por último o quarto eixo, valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para este eixo a SEB propõe ações em instâncias diferentes que visam a atender aos profissionais sem a habilitação mínima exigida: PROINFANTIL, PROFORMAÇÃO E PRÓ-LICENCIATURA.

Ao analisar a formatação de cada um destes programas de formação percebemos que no programa proposto para formação dos profissionais da Educação Infantil, o PROFINFANTIL, prevalece ainda uma concepção de menor importância da formação deste profissional, haja vista, ser um programa de formação a distância, em nível médio e com duração de 2 anos, destinado aos profissionais que atuarão em creches e pré-escolas e tem por objetivo o aprimoramento da prática e elevar o nível de conhecimento das necessidades relativas ao desenvolvimento infantil, contribuindo para a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil.

O PROINFANTIL é um programa de formação de professores em serviço para os profissionais que atuavam na Educação Infantil criado na década de 2000, lançado em 2005 e desenvolvido em parceria com as Universidades Federais com grande atuação no centro-oeste

do país, criado em atendimento à LDB 9.394/96 que determinava uma década, para todos os profissionais atuantes na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental teriam no mínimo formação em nível médio na modalidade normal e que esta formação poderia ser feita inclusive em serviço.

Embora o PROINFANTIL, seja responsável pela mudança de um número considerável de profissionais leigos para o campo dos docentes formados em serviço, a formatação deste curso não apresenta tempo suficiente para que os profissionais possam conhecer assuntos, temas e teorias capazes de embasar a prática pedagógica numa concepção de Educação Infantil que considere a educação de crianças pequenas uma modalidade específica de educação uma vez que seus sujeitos necessitem de cuidado e metodologias educacionais capazes do desenvolvimento integral da criança, o que tem sido considerado pelos estudos científicos do desenvolvimento humano, bastante complexo, com consequências sérias na formação da personalidade adulta, ou seja, para a vida, caso tais necessidades físicas, emocionais não sejam atendidas.

Cabe questionar se um curso de formação inicial de professores no formato à distância e de curta duração proporcionará condições teórico práticas e político-sociais que subsidie estes profissionais nas discussões inerentes ao campo em que atua levando em consideração que os professores são e/ou deveriam ser atuantes na elaboração e nas discussões político e educacionais, gerais e específicas como: organização curricular, metodologias, avaliação e outros.

Nesta perspectiva, a concepção de formação inicial específica para a Educação Infantil não contribui, ao menos teoricamente, para uma melhoria da qualidade da educação das crianças pequenas uma vez que nega aos seus profissionais as condições de transformações contundentes no processo político e didático a que estão inseridos.

No que se refere à formação continuada, a concepção apresentada pela Rede Nacional de Formação, é a de que a formação continuada não deve ser um paliativo a uma formação inicial precária, deve ter como referência a prática e o conhecimento teórico para além dos cursos de atualização e treinamento; a experiência vai além do pragmatismo levando em consideração os saberes e a experiência docente; deve fazer parte do dia-a-dia do ambiente escolar e ainda, seja elemento relevante da profissionalização docente.

### **2.2.2 O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**

O Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 de acordo com seu texto, *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.*

Tal Decreto institui no Art. 2º os princípios que a orientam, que segue, de forma geral, os princípios gerais das políticas de Estado neste período de forma sucinta: a formação de professores de todas as etapas da educação básica e compromisso de Estado com o objetivo da melhoria da qualidade de educação de crianças, jovens e adultos; prevê a articulação entre Estado, Distrito Federal e municípios com o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; garantia do padrão de qualidade e a articulação entre a teoria e a prática; reconhecimento da escola como necessária ao processo de formação do professor; a necessidade de reflexão da especificidade da formação docente pelas instituições de ensino superior; a importância do docente para o processo educativo da escola e de sua valorização profissional; equidade de acesso à formação inicial; a formação continuada como elemento fundamental no processo de profissionalização e necessidade da integração desta formação ao ambiente escolar e por último, os profissionais como agentes formativos da cultura e, portanto, a necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

São objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: a promoção da qualidade da educação básica pública, equalizar o acesso à formação inicial, identificar as necessidades das redes e sistemas de ensino e ampliar o número de docentes na educação básica; promover a formação na perspectiva da inclusão educacional: educação especial, alfabetização de jovens e adultos.

### **2.3 Políticas Públicas de Carreira e Formação Continuada em Anápolis–Go**

O Estado, embora seja um espaço de disputa de poder, se apresenta como detentor de poder sobre os demais campos e se dispõe como legislador e regulamentador dos direitos sociais dentre eles a educação como um dos principais direitos dos agentes. Contudo o Estado

delega responsabilidades aos entes federados na regulamentação dos sistemas de ensino. No discurso político essa delegação se refere à descentralização de responsabilidades, mas o que de fato ocorre é a desresponsabilização do Estado de sua condição de estado do bem estar social.

Nesta divisão de responsabilidades, a Lei determina que cabe aos municípios organizar e oferecer à população o direito à Educação Infantil e, torna o responsável por aqueles que o representa no exercício de suas obrigações e no caso mais direto, os profissionais da educação. Cabe ao município por meio das políticas públicas, promover mais do que o direito à educação, promover uma educação de qualidade com profissionais qualificados, bem como, condições físicas, estruturais, metodológicas e didático-pedagógicas como elementos essenciais a uma educação de qualidade, de fato. Segundo Kramer (2006, p. 811),

Cabe às políticas públicas municipais e estaduais a expansão com qualidade de creches e pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e de formação de profissionais de educação e de professores. [...] as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura.

As políticas públicas são a expressão das concepções que um governo, uma sociedade definem para a organização do acesso aos direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Analisar as políticas públicas municipais que põem em prática a legislação para o atendimento educacional das crianças pequenas, é perceber como esta etapa educacional é pensada e organizada nesta localidade.

### **2.3.1 Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Anápolis-Go.**

O Município de Anápolis-Goiás conta com Estatuto do Magistério desde o ano de 1985 sob a Lei n. 1.339, de 11 de novembro de 1985, posta em prática por uma política pública de organização, legalização e valorização do profissional do magistério público municipal. Nesta primeira versão ainda não se contava com a denominação de Plano de Carreira e Remuneração sendo apenas um Estatuto embora, constasse em seu teor com normatizações de âmbito salarial e benefícios inerentes ao cargo de professor que compunha o processo de reconhecimento e valorização profissional.

A segunda versão do Estatuto do Magistério do município é promulgado (24) vinte e quatro anos depois, desta vez com um processo de discussão coletiva com a participação de representantes de professores, diretores, Sindicato dos Professores e o Conselho Municipal de Educação, com o título de Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal sob a Lei Complementar n. 211, de 22 de dezembro de 2009.

O Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, é uma política pública para o cumprimento da exigência legal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96 que prevê em seu Artigo 67, além do ingresso no magistério público via concurso, a existência de um plano de carreira.

Assim, mais que contratar profissionais para a carreira do magistério, o ente federado tem por obrigação legal garantir o processo de profissionalização e valorização desses profissionais. O Plano de Carreira e Remuneração permite ao profissional do magistério vislumbrar, não só sua condição presente de profissional, como prever o seu futuro, e a possibilidade de traçar um caminho para a sua profissionalização condições indispensáveis para a valorização da carreira profissional no magistério.

A análise de tal documento se justifica não só por ser o documento que regulamenta e normatiza a vida profissional de muitos trabalhadores e, principalmente por expressar as concepções que o município tem sobre temas relevantes para a sociedade em geral; concepções conceituais e políticas do que seja educação e em que bases sustentam o processo de reconhecimento e valorização dos profissionais, no caso específico, dos professores da rede municipal de educação.

Tomamos por base então os principais conceitos que norteiam as discussões, no referido documento, listados no Art. 2º:

I - rede municipal de ensino - o conjunto de instituições e órgãos que realiza atividades de educação sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia;

II - magistério público municipal - o conjunto de profissionais da educação, titulares do cargo de professor, da rede municipal de ensino;

III - professor - o titular de cargo efetivo e estável do quadro do magistério público, no exercício das funções de magistério (ANÁPOLIS, 2009).

O professor é então o profissional que exerce a função do magistério na educação básica com ingresso por meio de concurso público e que atuará na educação básica desde a Educação Infantil até a segunda fase do ensino fundamental. De acordo com o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração para ingresso na carreira do magistério esse profissional

deve ter a formação mínima o curso de nível médio na modalidade normal. Professor é a denominação única para referência aos profissionais de atuação docente havendo símbolos para diferenciação dos níveis de formação constantes no Quadro 3, Capítulo I – p, 86. De acordo com essas especificações, faremos referências aos profissionais do magistério ao longo deste trabalho. Várias análises de diferentes vieses podem ser realizadas com base no referido documento diante da sua amplitude normativa e regulamentadora, contudo o ponto por nós escolhido é o que se refere ao processo de formação e valorização desses profissionais.

No que se refere à política de formação do professor da rede municipal o documento prevê no seu Art. 4º as garantias citadas abaixo:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - remuneração condigna;
- IV - progressão horizontal baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho;
- V - período reservado a estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho;
- VI – liberdade de organização da categoria, como forma de valorização do magistério participativo;
- VII – ambiente de trabalho com instalações e material pedagógico que propiciem o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições;
- VIII - liberdade de escolha e utilização de procedimentos didáticos para o desempenho de suas atividades, desde que haja previsão nas diretrizes da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e respeitadas as diretrizes legais vigentes;
- IX - liberdade para promover reuniões no local de trabalho, condicionada ao prévio conhecimento e autorização da direção da unidade de ensino, sem prejuízo das atividades escolares, para tratar de interesses da categoria e da educação em geral.

No Inciso II transcrito acima o Estatuto garante o direito ao professor de se ausentar de suas funções docentes no período de participação de curso de formação continuada inclusive com licença e sem prejuízo de sua remuneração. Essa garantia é de extrema importância uma vez que participar de algum curso de longa duração, como por exemplo, os cursos de *latu* e *strictu sensu* exigem do professor que se propõe a fazê-lo tempo disponível o suficiente para que seja uma participação de qualidade.

De acordo com dados do Departamento de Recursos Humanos da SEMED, a partir de 2008, cerca de vinte (20) professores gozaram do benefício da Licença para aperfeiçoamento profissional. Contudo, esse número pode ser bem superior ao informado, diante do fato de que o benefício da Licença já constava no primeiro Plano de Cargos e Salários, instituído em 1985.

Levando em consideração que as políticas de estado não favorecem o estudo gratuito e de qualidade para todos que desejam acessá-lo, principalmente em níveis mais

elevados de formação e que a remuneração de professor no Brasil, ainda é, insuficiente para garantia das necessidades mínimas de vida digna, a possibilidade da licença remunerada é de grande valia no processo de formação desse professor

Aliado ao processo de formação continuada, o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração assegura o processo de valorização profissional do professor ao vincular a formação à remuneração conforme o teor seguinte:

**Art. 49.** Remuneração é o vencimento acrescido das vantagens de caráter permanente ou não a ele legalmente incorporáveis.

**Parágrafo único.** A remuneração dos ocupantes do cargo de magistério será fixada em função de maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização, independente do nível de ensino em que atuem, nos termos desta Lei Complementar (ANÁPOLIS, 2009).

A articulação da formação ao vencimento se faz por meio do processo de progressão horizontal conforme o Inciso III citado anteriormente na página 112 deste trabalho e de progressão vertical conforme estabelecido no Capítulo III que trata da Progressão:

**Art. 72.** Progressão é a movimentação do professor efetivo e estável dentro do plano, tanto no mesmo nível, progressão horizontal, como de um nível para outro, progressão vertical.

**Art. 73.** A progressão vertical é a passagem do professor de um nível para outro imediatamente superior, desde que comprovada a habilitação exigida e a existência de vaga no nível em que se dará.

§1º. A progressão vertical não altera a referência em que o professor se encontrava no nível anterior.

§2º. Não será concedida progressão vertical quando o título tiver sido usado para gratificação de titularidade.

§3º. Não será concedida progressão vertical ao professor que estiver:

- I – em licença para mandato eletivo federal, estadual ou municipal;
- II – em licença para tratar de interesse particular ou afastado, a qualquer título, com ou sem ônus para os cofres públicos;
- III – cumprindo pena disciplinar;
- IV – em exercício fora do âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia;
- V – sujeito ao estágio probatório.

§4º. Depois de uma progressão vertical, o professor só poderá solicitar nova progressão vertical cumprido o prazo mínimo de três anos, período este em que será proibida a sua disponibilidade ou licença para interesse particular.

§5º. A progressão vertical dar-se-á nos meses de maio e outubro de cada ano, por ato do Chefe do Poder Executivo Municipal (ANÁPOLIS, 2009).

Os cursos que possibilitam a progressão vertical são: o de graduação, quando o professor passa do nível de PI (professores com formação em nível médio, na modalidade normal) e passa a professor PIII (professor com formação em nível superior); os de pós-graduação em *lato ou stricto sensu*. No caso de especialização *lato sensu* o professor passa do nível PIII para o nível PIV (professor especialista); em caso de cursos de *stricto sensu*, o curso de mestrado possibilita ao professor passar do nível PIV ao nível PV (professor mestre) e por

último, o curso de doutorado é o que condiciona o professor ao último nível previsto no Estatuto, o nível PVI, professor doutor.

**Art. 74.** Progressão horizontal é a movimentação, por merecimento e antiguidade do professor de uma referência para outra, dentro de um mesmo nível, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, art. 67, inciso IV, cumprindo simultaneamente as condições a seguir:

I - houver completado 05 (cinco) anos de efetivo exercício na referência;

II - obtiver resultado positivo na avaliação de desempenho relativa ao interstício de tempo referido no inciso anterior;

III – tiver participado com aproveitamento em programas ou cursos de capacitação, perfazendo carga horária de no mínimo 120 horas, na modalidade presencial ou à distância, que lhe dêem suporte para o exercício profissional, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia ou por instituição devidamente credenciada e reconhecida por órgão competente, com duração mínima de 20 (vinte) horas cada um.

§1º. Os critérios de avaliação de desempenho serão regulamentados pelos Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos, observando-se as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, considerando-se a assiduidade, a pontualidade, a participação, o comprometimento, o desempenho e a qualificação dos docentes.

§2º. Fica estipulado um percentual de 3% (três por cento) de uma referência para outra sobre o salário base (ANÁPOLIS, 2009).

No caso da progressão horizontal, a cada cinco anos de efetivo trabalho, o professor é classificado por letras que vão desde a letra A, professores com menos de cinco anos de trabalho; letra B até nove anos de trabalho; letra C de 10 a 14 anos de trabalho; a letra D de 15 a 19 anos de trabalho e, por último, dos 20 aos 25 anos de trabalho o professor é classificado na letra E, período em que goza do direito de aposentadoria. A progressão horizontal, em caso de cumprimento das horas de cursos solicitadas (120 horas) e avaliado pela Comissão destinada a esse fim, nos critérios de pontualidade, assiduidade e desempenho profissional, acresce três por cento (3%) ao salário base do profissional.

Embora haja articulação entre formação e valorização profissional, no que se refere à remuneração do professor vale ressaltar que há um fator interveniente desse processo, que provavelmente desmotive aos professores a procurarem por formação relacionada à progressão vertical, a limitação de vagas para cada nível conforme a indicação no Art.73 acima que faz referência à (in) existência de vaga. O Estatuto prevê, por exemplo, para o nível de PV, vinte (20) vagas e para o nível de PVI, dez (10) vagas. A vacância acontece mediante duas situações: a aposentadoria de um profissional dos respectivos níveis ou em caso de falecimento do profissional que ocupava a vaga.

Formação continuada e valorização profissional são instâncias indissociáveis, portanto, uma deve implicar na constituição da outra. A valorização profissional necessariamente passa por duas instâncias: a da formação e a das questões salariais dos

profissionais, uma vez que a formação por si só não encontra valor social (ALVES, 2010). Ainda em acordo com o autor, “[...] a formação contínua integra projetos e processos que estão em relação mais estreita com o campo do trabalho [...]” (p.122).

O Estatuto, em seu Art. 47, prevê ainda como articulação das instâncias de formação continuada e valorização profissional, a titularidade e a gratificação para aprimoramento profissional<sup>27</sup>. A titularidade é referente às horas de curso de formação continuada conforme:

**Art. 60.** Será concedida ao professor público municipal estável que estiver atuando no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, cumprido integralmente o estágio probatório no desempenho das funções de docência, gratificação de titularidade, mediante a apresentação de certificado ou certificados de aprimoramento, aperfeiçoamento profissional ou pós-graduação na área educacional ou na sua área de formação.

§1º. Para a concessão da gratificação que trata o caput deste artigo só serão considerados os cursos com duração mínima de 40 (quarenta) horas, oferecidos na modalidade presencial ou à distância, nos quais o professor tenha obtido aproveitamento igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

§2º. Para os cursos presenciais será exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total do curso.

§3º. Os cursos de que trata o § 1º deverão ser autorizados pelo Conselho competente ou ministrados por instituições de ensino oficial ou credenciadas por órgão oficial.

§4º. Para pleitear a gratificação de titularidade, não pode o professor utilizar o título de que lhe tenha resultado concessão de enquadramento ou progressão vertical.

§5º. Para requerer a gratificação de titularidade, os profissionais do Magistério Público Municipal, deverão dar entrada através de processos, com juntada da documentação, até 30 de maio e 30 de outubro de cada ano.

§6º. A concessão da gratificação de titularidade deverá ocorrer sempre nos dias 01 de julho e 01 de dezembro de cada ano civil.

§7º. Observado o disposto nesta Seção a gratificação de titularidade será deferida automaticamente.

O processo da titularidade é exclusivamente vinculado ao processo de formação continuada e concedido em porcentagens calculadas sobre o salário base do profissional. Como exigência há tanto a participação quanto o aproveitamento com qualidade dos conhecimentos previstos e, no caso dos certificados de no mínimo 40 horas, devem ser autenticados pelo Conselho Municipal de Educação em observância aos critérios: carga horária, conteúdos afins da área educacional, frequência e aproveitamento. Incluem nesse processo os cursos oferecidos pelo CEFOPE, que antes da oferta aos professores, sejam autorizados pelo Conselho Municipal de Educação.

**Art. 61.** A gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento na referência que o professor ocupar, à razão de:

<sup>27</sup> Para conhecimento na íntegra sobre o determinado, ver o documento: Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Anápolis-Go.

I - 5% (cinco por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 180 (cento e oitenta) horas;

II - 10% (dez por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 360 (trezentas e sessenta) horas;

III - 15% (quinze por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 720 (setecentas e vinte) horas;

IV - 20% (vinte por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.080 (um mil e oitenta) horas;

V - 25% (vinte e cinco por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.440 (um mil quatrocentas e quarenta) horas;

VI - 30% (trinta por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.800 (um mil e oitocentas) horas.

§1º. Os totais de horas de que tratam os incisos I a VI deste artigo poderão ser alcançados em um só curso ou pela soma da duração de mais de um curso, desde que observado o limite mínimo previsto no § 1º do art. 60.

§2º. As horas expressas nos incisos de I a VI deste artigo serão cumulativas, até o máximo de mil e oitocentas horas e com percentual máximo de 30% (trinta por cento).

§3º. As horas utilizadas para concessão de um percentual de titularidade não poderão ser utilizadas para nova titularidade, mesmo que excedentes.

Embora a relação formação continuada/valorização profissional esteja presente no documento e de forma consubstancial, há casos de cursos de formação continuada de instituições e formatos questionáveis no que diz respeito à qualidade dos cursos; a participação do professor tem ligação direta com a garantia da melhoria salarial e deve em tese promover aquisição e construção do conhecimento que possa proporcionar condições de mudanças na práxis pedagógica do professor.

É perceptível a importância dada ao processo de valorização profissional por meio da titularidade de que fala o texto da lei acima. É uma mola propulsora de grande importância para alavancar o processo de formação continuada. Contudo há a necessidade de avaliação de alguns cursos em formato de apostilamento e na modalidade à distância que podem ter questionada a qualidade e a participação efetiva do professor nesse processo formativo, o que não foi possível nesse trabalho, uma vez que os dados coletados por meio dos questionários enviados aos sujeitos dessa pesquisa referem às práticas formativas no formato presencial.

No que tange à Gratificação para Aprimoramento Profissional, é normatizada da seguinte forma:

**Art. 71.** Poderá ser concedida ao servidor estável do magistério, gratificação para aprimoramento profissional em cursos de Pós-Graduação lato sensu ou stricto sensu na área da Educação e áreas afins, com aplicabilidade voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com o tempo de duração do referido curso.

§1º. A concessão da gratificação de que trata o caput deste artigo fica a critério do Chefe do Poder Executivo Municipal, observado o interesse, a necessidade e a disponibilidade financeira, segundo os critérios e parecer da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, respeitados os parâmetros fixados na legislação municipal pertinente.

§2º. O curso a ser frequentado deve ser reconhecido e oferecido por instituição oficial ou credenciada por órgão competente.

§3º. São requisitos essenciais para requerimento da gratificação de aprimoramento profissional:

I – ser servidor estável, ocupante do cargo de professor, com no mínimo três anos de atividade no magistério municipal;

II – apresentação do título de habilitação específica acompanhado do comprovante de inscrição ou habilitação no respectivo processo de seleção.

§4º. A gratificação para aprimoramento profissional somente poderá ser deferida se, ao pleiteá-la, o professor se comprometer por escrito a apresentar mensalmente declaração de frequência, e a permanecer no efetivo exercício do magistério municipal por, no mínimo, 5 (cinco) anos após a conclusão do referido curso, sob pena de restituir integralmente, e de uma só vez, o valor recebido durante a concessão do benefício, acrescido de atualização monetária.

§5º. A gratificação para aprimoramento profissional não poderá ser concedida concomitantemente à licença para aprimoramento profissional em Pós- Graduação.

§6º. O professor ao término do curso deverá apresentar um projeto de repasse dos conhecimentos adquiridos para que sejam compartilhados com os demais professores da Rede Municipal de Ensino, a fim de que sejam colocados em prática.

Para o nível de formação continuada a que se destina a referida gratificação, ao contrário dos cursos que são utilizados para a titularidade, que podem ter carga horária de 40 horas, apresenta alguns critérios para a garantia de qualidade para esses cursos: a carga horária e o reconhecimento e autorização do MEC das Instituições de Ensino Superior nos programas de pós-graduação *lato e\ou stricto sensu*.

De acordo com levantamento feito junto ao Departamento de Recursos Humanos da SEMED, a partir de 2008, 15 professores foram beneficiados com a Gratificação para Aprimoramento Profissional para cursarem pós-graduação *strictu sensu* mestrado e\ou doutorado sendo que 01 professora (esta pesquisadora) conta atualmente com esse benefício. Embora não existam dados anteriores ao ano de 2008, de acordo com o Departamento de Recursos Humanos da SEMED, acredita-se que outros professores tenham recebido esse benefício, principalmente pelo fato de que o primeiro Plano de Cargos e Salários do Professor em 1985 já previa sua concessão.

Embora não tenham sido encontrados dados estatísticos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em relação a quantos pedidos foram indeferidos, o Departamento Jurídico da Secretaria Municipal de Educação, justifica o indeferimento pela não adequação dos projetos de pesquisa aos interesses e instâncias de atuação da rede municipal de educação, ou seja, não estão relacionados às questões inerentes à Educação Infantil e ensino fundamental.

O Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério prevê ainda as vantagens pecuniárias, que são benefícios relacionados tanto à formação, quanto ao cargo e função que o profissional exerce distribuídas em três classificações: gratificação, adicional e indenização. Conforme o disposto:

**Art. 47<sup>28</sup>.** Além do vencimento atribuído por lei ao seu cargo, o professor poderá perceber as seguintes vantagens pecuniárias:

I - gratificação:

II - adicional:

III - indenização:

**Parágrafo único.** Das vantagens previstas neste artigo, apenas o adicional por tempo de serviço e a gratificação de titularidade são incorporáveis ao vencimento para efeito de aposentadoria e disponibilidade.

Com exceção do previsto na alínea g, que trata da exclusividade do profissional, todas as demais são aplicadas. Vale ressaltar que a gratificação por dedicação exclusiva ainda não foi implantada o que de forma indireta ainda contribui para que os profissionais tenham que fazer jornada dupla e até tripla para complementar seus salários.

De acordo com dados do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, cerca de 118 professores fazem jornada dupla de trabalho em outras instituições educacionais da rede pública, seja em instituições de Educação Infantil ou em turmas de ensino fundamental; contudo acredita-se que esse número possa ser superior uma vez que existem casos de professores que atuam na rede privada e não constam no levantamento feito pelo Departamento. A extinção da jornada dupla sem dúvidas traria grandes benefícios diretos na práxis pedagógica dos professores, uma vez que teriam mais tempo para se dedicarem exclusivamente a uma instituição de ensino e, com isso, maiores condições de tempo para desenvolverem melhor sua prática em sala de aula, que certamente traria benefícios para uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

O Estatuto trata ainda da questão da jornada de trabalho do professor. Essa condição de trabalho é um elemento importante no processo de valorização e reconhecimento do profissional uma vez é garantido ao professor a oportunidade de se formar continuamente, trabalhar em uma única instituição e poder se dedicar melhor a ela sem a necessidade de locomover diariamente a mais de uma unidade educacional, possibilita horários para planejamento no ambiente de trabalho dentre outras vantagens inerentes ao direito da redução da jornada de trabalho ao profissional em pleno exercício do magistério conforme o disposto a seguir:

---

<sup>28</sup> Para conhecimento dos incisos referentes a cada uma das vantagens pecuniárias citadas no Art. 47, ver Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Anápolis-Go.

**Art. 104.** A jornada de trabalho do professor é fixada em 20 (vinte), 30(trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais nas unidades escolares, e em 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais na unidade centralizada e demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com o quadro de pessoal de cada setor, com vencimento correspondente à respectiva jornada.

**Art. 105.** O professor em efetiva regência de classe terá a cota de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho considerada como horas-atividades, benefício que consiste em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência e atendimento individual aos alunos, pais ou responsáveis e, formação continuada, que será cumprida, preferencialmente, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

**Parágrafo único.** No mínimo um terço do tempo destinado às horas atividades será cumprido, obrigatoriamente, na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada, recuperação e outras atividades pedagógicas.

**Art. 106.** A jornada de trabalho em regência de classe não poderá ser reduzida, salvo a pedido por escrito do professor ou por motivos resultantes de extinção de turmas, turnos, cursos ou fechamento da escola e avaliação de desempenho insatisfatório no período.

A implementação da jornada de trabalho, que é a regulamentação da carga horária de cada profissional e que está ligada diretamente à condição de dedicação exclusiva do professor, citada anteriormente na alínea g do Art.47 e que ainda não foi implementada no sistema municipal de ensino, tratada acima, é condição indispensável no processo de valorização do profissional da educação uma vez que atrela no seu conteúdo o direito do professor à formação continuada e prevê condições de tempo e remuneração para esse processo. Nessa perspectiva passa-se a valorizar a formação continuada no ambiente de trabalho, fugindo ao processo de responsabilização do professor como sendo o único responsável por sua formação, por meio de políticas indutoras de formação continuada como sendo aquela que deva acontecer geralmente aos finais de semana.

Não se pode pensar a formação continuada sem pensar nas condições concretas do trabalho e a jornada de trabalho possibilitará aos agentes sociais que atuam na esfera educacional a possibilidade de gerir e organizar os tempos e espaços educacionais articulados ao processo de formação e valorização do profissional do magistério. Nesse processo é indiscutível a importância das ações gestoras pública e educacional.

### **2.3.2 Plano Municipal de Educação**

O município de Anápolis, em atendimento ao determinado no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, que determina que os Estados, Distrito Federal e Municípios criem seus planos de educação, aprova seu Plano Municipal de Educação, por meio da Lei n.

3.218 de 29 de dezembro de 2006, aprovado quatro anos após o início de sua elaboração em 2002, por meio de audiência pública no dia 19 de setembro desse ano. O momento contou com a participação de vários segmentos da sociedade civil organizada como, por exemplo, as escolas municipais, que promoveram nesse mesmo mês discussões com os profissionais para a análise dos pontos positivos e negativos, e passa propor sugestões para a melhoria da qualidade da educação municipal.

Após várias outras reuniões que antecederam sua aprovação, em 2006 após passar por comissão de revisão, o Plano Municipal de Educação de Anápolis-Go, foi aprovado e encontra-se em vigor até o momento e, de acordo com informação do CME (informação obtida pela pesquisadora em visita à Instituição), passa atualmente por uma avaliação para sua segunda edição, desta vez, com menos representatividade da sociedade civil na amplitude que foi sua primeira elaboração.

O PME orienta todo o sistema educacional nos níveis e etapas educacionais, contudo, tomaremos nesse trabalho o proposto para a Educação Infantil, foco da nossa pesquisa. Vale lembrar que concebemos o documento como uma política pública municipal e que, portanto, traz em seu bojo concepções teórico-práticas sobre temas relevantes, como por exemplo, as concepções sobre educação e Educação Infantil, como é pensado e organizado o processo de formação continuada para os profissionais da educação, e em específico, da Educação Infantil. O PME apresenta como concepção de Educação Infantil:

[...] um direito fundamental, e como tal, um elemento chave do desenvolvimento sustentado pela paz e estabilidade em cada país e entre as nações e, por conseguinte, um meio indispensável na participação dos sistemas sociais e econômicos do século 21, afetados por uma rápida mundialização. Já não se deveria postergar mais o atendimento dos objetivos da Educação para todos (PME, 2006, p. 20).

A concepção sobre Educação Infantil apresentada pelo documento pouco diz sobre as especificidades da etapa educacional nem tampouco dos seus sujeitos. O binômio cuidar/educar como instâncias indissociáveis no atendimento da criança pequena, é reconhecido no documento conforme texto a seguir:

Falamos a respeito de uma nova visão sobre Educação Infantil, em que o cuidar e o ensinar devem estar sempre juntos, para o desenvolvimento integral das crianças e que essas não podem estar no Centro Municipal de Educação Infantil somente para se alimentar, repousar, brincar e adquirir hábitos higiênicos, tão importante quanto tudo isso é a aprendizagem. O bom Centro Municipal de Educação Infantil é aquele que oferece oportunidades para a criança construir conhecimentos em um ambiente onde sinta prazer. Ser feliz desde o nascimento é um direito. (PME, 2006, p. 21. grifos meus).

Embora trate da indissociabilidade do cuidar e educar, também apresenta uma visão de aprendizagem pautada concepção escolar pois ainda a localiza fora dos demais elementos fundamentais da educação das crianças pequenas como, brincar, alimentar-se, repousar e os hábitos de higiene como se esses não fossem aprendizagem, são essenciais à construção da segurança afetiva e emocional da criança.

O Plano ainda prevê a construção de algumas instituições de atendimento à Educação Infantil, bem como, os bairros que deveriam recebê-los: nove novas construções e quatro ampliações estão previstas no Plano. E apresenta ainda como sugestão a elaboração de um mini censo para coletar dados sobre o número de crianças de zero a cinco anos em Anápolis-Go

Assim como o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação apresenta um número considerável de metas para a Educação Infantil, 20 metas e objetivos que para facilitar o processo de análise, dividi- as em sete instâncias de organização:

**1. Acesso e permanência:**

- Ampliar gradativamente o atendimento à demanda da população infantil de zero a cinco anos nos prazos estabelecidos pela legislação afim.
- Ofertar a Educação Infantil no prazo de três anos para 30% das crianças de zero a três anos de idade, 60% das crianças de quatro e cinco anos ate o final da década e 90% para todas as crianças aumentando o número de creches, salas de aula e de professores;

**2. Estrutura física:**

- Garantir padrões mínimos de infraestrutura, quanto às instalações físicas em geral no que tange aos espaços interno e externo;
- Estabelecer uma dinâmica preventiva de conservação dos prédios;
- As Unidades Escolares deverão se adequar dentro de 03 anos após aprovação deste plano na parte física e pedagógica.

**3. Organização pedagógica e currículo:**

- O currículo de Educação Infantil deve levar em conta na sua concepção e implementação, o desenvolvimento físico e psíquico da criança e a diversidade social e cultural da população infantil;
- A avaliação na Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e às normas definidas pelo Sistema

Municipal de Ensino, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

- Preferencialmente, as crianças com necessidades educacionais especiais serão incluídas na rede regular das creches e pré-escolas.
- As Unidades Escolares deverão se adequar dentro de 03 anos após a aprovação deste plano na parte física e pedagógica.

#### **4. Formação de profissionais:**

- Criar e garantir formação inicial que atenda a formação mínima exigida por Lei e Plano de Capacitação para os profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estado e Universidades;
- Insistir, junto às Instituições de Educação Superior, para que ofereçam cursos de formação para a Educação Infantil;
- O profissional para atuar na Educação Infantil deve ser habilitado em nível superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena, admitida como formação mínima à oferecida em nível médio, na modalidade Normal, conforme disposto no Art. 62, da Lei n. 9.394/96;
- O Auxiliar de Educação deve ser habilitado no mínimo em curso de nível médio e receber treinamento em serviço.

#### **5. Financiamento:**

- Assegurar, que em todo município sejam garantidos recursos financeiros para a Educação Infantil.
- Garantir alimentação pautada em parâmetros nutricionais adequados a esta faixa etária;

#### **6. Responsabilidade administrativa:**

- As instituições de Educação Infantil mantidas e administradas por pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, atenderão às exigências legais a seguem as instituições públicas, autorização de funcionamento e avaliação pelo poder público e autofinanciamento;

#### **7. Conceitualização:**

- A Educação Infantil orienta-se pelos princípios básicos da educação em geral, preconizados no art. 3º da Lei n. 9.394/96;

- Compreende-se como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica;
- A Educação Infantil, direito da criança, é assegurada em Creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as de quatro e cinco anos de idade, preferencialmente, em estabelecimentos públicos mantidos pelo Município, Estado e/ou União, complementando a ação da família e da comunidade.
- A Instituição de Educação Infantil que mantenha, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche, e de quatro e cinco em pré-escolas constituir-se-á Centro Municipal de Educação Infantil;
- As ações de educação na creche e na pré-escola devem ser complementadas pelas ações de saúde e assistência social desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de projetos específicos, em parceria com outros órgãos públicos e/ou garantindo a presença desses profissionais no quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação.

O PME, em linhas gerais, segue a mesma proposta da Educação Infantil prevista nos documentos nacionais relativos à ampliação maior para a pré-escola (60%) e menor ampliação para a creche (30%); em dados físicos significa uma diferença considerável no número de matrículas no primeiro semestre de 2013: 1.519 matrículas na creche e 3.449 matrículas na pré-escola conforme o quadro n.03, p.86, deste documento e, o índice de ampliação é menor que o proposto no PNE 2001-2010 que é de 50% para creche e 80% para pré-escola até o final da década de 2000. No que diz respeito à estrutura física em que as unidades devem adequar-se no prazo mínimo de três anos, o Plano não esclarece de onde virão os recursos uma vez que cabe à prefeitura fazer essa adequação nas instituições públicas e cerca de 10 instituições ainda se encontram fora dos padrões mínimos de qualidade do espaço físico, de acordo com entrevistas formais sobre levantamento de necessidade de reforma das instituições de Educação Infantil, do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

O desafio para o Sistema Municipal de Ensino é enorme ao partirmos da análise dos números de matrícula de crianças na creche e na pré-escola no período de 2000 a 2006 ano de elaboração do PME, apresentado por Anderi e Suanno (2006),

No ano 2000, a rede municipal de ensino matriculou 453 alunos em creches e 428 na pré-escola e, em 2006, matriculou 531 e 403, respectivamente. Um dos grandes desafios para a rede municipal de ensino é aumentar substancialmente o número de vagas na Educação Infantil, principalmente na creche, de 0 a 3 anos. De acordo com o Plano Diretor da cidade (2006), com base nos dados do censo escolar de 2004, somando-se as matrículas da rede privada e da rede pública, o município de Anápolis não chegou a atender 4% das crianças em idade de frequentar a creche. Há, na rede municipal, somente nove centros de Educação Infantil, em função do que a municipalidade deverá fazer enorme esforço para aumentar o número de matrículas nessa etapa. Esse esforço deve contar, necessariamente, com a assistência técnica e financeira da União e do Estado.

No que concerne à parte pedagógica, de currículo e avaliação, o PME orienta as ações de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e determina um prazo máximo de três anos para essa adequação e tem na sua concepção um conceito de currículo participativo em que deve levar em conta a criança como sujeito histórico e social que se constrói e constrói a história e, um processo de avaliação para além da quantificação do saber e sim da qualificação da ação pedagógica dos profissionais que atuam com essa etapa.

Contudo essas questões ficaram apenas tangenciadas por não tratarem da parte prática da construção de um currículo, bem como, sem referência à participação da família nesse processo, tampouco à importância de uma gestão democrática e participativa que propusesse essa participação efetiva.

A formação dos profissionais da Educação Infantil é também orientada de acordo com LDB n.9.394/96 e não se referiu à formação continuada dos profissionais e nem tampouco a responsabilidade do município em oferecer essa formação principalmente levando-se em consideração que desde 1990 a Secretaria Municipal de Educação conta com um Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Diante do exposto é possível a dedução da pouca importância dada a essa instância de formação, que só recentemente faz parte do processo de valorização profissional e investimento do poder público municipal, o que corrobora ainda mais para acreditarmos que durante alguns anos, a Educação Infantil, a ação pedagógica direcionada a essa modalidade, se pautou no *habitus* primário dos seus profissionais, numa abordagem mais relacionada ao ensino fundamental.

Na análise do item sobre o financiamento não encontramos informações de fontes nem montantes desse recurso, forma de distribuição e nem faz-se referência à participação do município nas unidades conveniadas com instituições civis constituintes da esfera privada.

Cabe ainda ao Sistema Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, avaliar e autorizar o funcionamento das instituições privadas, mas não estabelece os meios ou os responsáveis para fiscalização das instituições que funcionam clandestinamente, em condições mínimas de segurança física dificultando o desenvolvimento global da criança pequena.

No campo conceitual, percebemos uma transcrição do que dispõe a LDB n. 9.394/96, contudo, as demais estratégias e objetivos propostos no PME demonstram pouca fundamentação teórica e alguns desajustes em relação à legislação nacional que pode estar relacionada ao pouco conhecimento dos agentes sociais, uma vez que a Educação Infantil, nesse momento, inicia o processo de transição para o âmbito da Secretaria Municipal de Educação, na elaboração de uma política pública que, ao menos em tese, norteará a educação das crianças pequenas, num período crucial de mudanças.

### **2.3.3 Resolução CME n. 015**

A Educação Infantil em Anápolis-Go, conquista no ano de 2007, quase onze anos após a promulgação da LDB 9394/96 e cinco anos após a sua assumência pela Secretaria Municipal de Educação, a normatização dentro do Sistema Municipal de Ensino, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução n. 015, de 06 de junho de 2007 que *Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal e dá outras providências*.

Este documento foi elaborado com base na legislação existente como a Constituição Federal de 1988; Plano Nacional de Educação 2001 e, entre outros, o Plano Municipal de Educação de 2006. Para tornar mais compreensível a análise desse documento, optamos por estudar cada um de seus capítulos, dissertando sobre os pontos que mais nos chamam a atenção tanto no que se refere à qualidade do documento e seus avanços como no que diz respeito às fragilidades que porventura se apresentem.

O Capítulo I, da Educação Infantil, apresenta a mesma conceituação dos documentos antes citados e o que chama a atenção é o exposto no Art. 3º: “A Educação Infantil poderá ser integrada a outras unidades escolares, respeitando-se a sua especificidade” (p.1), seguindo uma prática já existente desde a década de 1990 nesse município, como já dissemos. Essa forma de atendimento às crianças em idade pré-escolar, ou seja, menores de sete anos é fruto do Programa Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional (BRASIL, 1975b)

do Ministério da Educação elaborado pelo setor de Educação Pré-Escolar que fazia parte do Departamento de Ensino Fundamental. De acordo com Rosemberg (1992, p. 25),

Esse programa absorveu, na sua totalidade, as recomendações do UNICEF e da UNESCO: educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis na comunidade, a família e a comunidade fariam parte das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados como forma de atingir populações distanciadas do espaço escolar.

Assim, a proposta educacional para a pré-escola foi pautada no discurso de agências internacionais de acordo com a autora supracitada,

A similaridade entre a proposta da UNESCO e a que foi se gestando no MEC através de pareceres é evidente. “Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise equalizar as oportunidades educacionais” ( Parecer CFE 2018/74) através da adoção de modelos não convencionais, procurando mobilizar toda a comunidade (indicação CFE 45/74) (p. 25)

Ainda de acordo com Rosemberg (1992) esse modelo de atendimento à pré-escola se tornou uma política nacional até a Nova República. Contudo, ganhou maior espaço com a LBA – Legião Brasileira de Assistência - por meio do Projeto Casulo em 1977. Assim a educação pré-escolar desde a década de 1970 se pautou nos princípios do assistencialismo, o que vimos explicitando no decorrer desta pesquisa.

Tal situação seria mais tarde, em 2009, reformulada e atualizada pela Emenda Constitucional n. 59/2009 que, por conseguinte, normatizou o atendimento das crianças de 4 e 5 anos, a pré-escola, em escolas de ensino fundamental. Discussão essa, presente no cenário educacional brasileiro.

No Capítulo II, Das Finalidades e dos Objetivos, também foram transcritas as orientações dos documentos nacionais e o PME (2006) no que diz respeito à segurança física e o desenvolvimento integral da criança pequena e sua inclusão social por meio do acesso à educação e participação nos diferentes bens culturais no princípio da diversidade e subjetividade dos sujeitos criativos, pensantes e autônomos. Trata ainda das relações sociais das crianças e da articulação da Educação Infantil com as demais áreas da saúde e assistência social.

O Projeto Político Pedagógico é o tema tratado no Capítulo III, em que se determina que toda instituição de Educação Infantil deva elaborar, coletivamente, o seu Projeto e proposta pedagógica com base nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil: princípios éticos, políticos e estéticos. Cabe às instituições de Educação Infantil planejar, executar e avaliar o seu Projeto.

De acordo com a referida Resolução no Art. 9º, o Projeto Político Pedagógico de cada instituição, deve conter os itens:

- I. os seus fins e objetivos;
- II. as concepções de infância, pessoa humana, educação, especialmente de Educação Infantil, conhecimento, cultura, aprendizagem, desenvolvimento e de sociedade(Referencial Teórico);
- III. a característica da população a ser atendida e da comunidade nas quais a Instituição se insere;
- IV. a função social e política das Instituições em relação à criança, à família e à comunidade;
- V. o regime de funcionamento;
- VI. espaço físico, instalações, equipamentos e materiais pedagógicos;
- VII. os recursos humanos, especificando cargos, funções e habilitação profissional;
- VIII. parâmetros de organização de grupos e relação criança / auxiliar de educação, criança/ profissional de educação e criança / equipe multiprofissional;
- IX. organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;
- X. proposta de articulação da Instituição com a família e com a comunidade;
- XI. proposta da Programação Curricular;
- XII. processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança;
- XIII. processo de planejamento geral e avaliação institucional;
- XIV. processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. (Resolução n. 015/2007, p.03).

Tal determinação pode servir a duas instâncias, por um lado, a homogeneidade do Sistema Municipal de Ensino e por outro, menos positivo, o de “engessar” o processo de construção desse documento e levar a uma falsa coletividade e autonomia no processo de elaboração.

O PME (2006) trata ainda da organização do currículo, embora oriente que a elaboração do projeto político pedagógico e a proposta pedagógica de cada instituição deva pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI’s/1999 conforme o disposto no Parágrafo Único do Art. 7º, tomou por base de construção do currículo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (BRASIL, MEC/SEF, 1988) ao contrário das DCNEI’s (2009), é uma recomendação.

Nessa perspectiva, o currículo foi organizado por Eixos Temáticos, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação no documento anual: Guia de Orientações e, direciona o trabalho pedagógico para os conteúdos, atividades, vida cotidiana e estratégias pedagógicas adequadas ao longo tempo que as crianças passam na instituição. Algumas considerações são feitas por Cerisara (2002, p. 336) em relação ao RCNEI,

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na

delimitação da especificidade da Educação Infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área.

Contudo, a referida autora, faz um alerta ao fato de que embora o documento apresente bons conceitos no que se refere à educação da criança pequena, a organização curricular por ele proposta, os eixos temáticos, ainda seguem ao modelo do currículo do ensino fundamental, conforme análise abaixo,

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (p.337).

O Capítulo IV trata do regime do funcionamento, da avaliação e organização das Instituições de Educação Infantil. Em relação ao funcionamento, determina que pode ser feito em período integral ou parcial atendendo a necessidade da comunidade e em consonância com o que prevê as DCNEI's/2009. Vale destacar, ainda, que o documento permite o funcionamento das instituições educacionais de forma ininterrupta no ano civil, ou seja, inclusive no mês de julho de forma que não haveria fechamento das unidades para o período de férias coletivas, desde que resguardados os direitos dos profissionais.

Essa forma de atendimento, ainda não aconteceu e ainda há o período de férias coletivas no mês de julho em que as crianças também ficam de férias e o cuidado passa a ser somente das famílias. Essa é uma questão que merecerá uma discussão mais aprofundada por parte da gestão educacional, dos profissionais da educação e da sociedade civil no que se refere, desde os direitos dos profissionais que atuam nessa etapa, aos direitos das crianças de convívio com as suas famílias, e principalmente o caráter educativo da Educação Infantil.

Em relação à avaliação, a Resolução CME Nº 015/2007, pautada na LDB e no proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) segue as orientações de que deve ser por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem objetivo de promoção e deve avaliar a prática pedagógica da instituição e seu projeto político pedagógico.

Ainda, a avaliação deve usar de várias estratégias de forma a garantir a observação e registro do desenvolvimento integral da criança como: registros, produção

gráfica, gravação e outras que informem sobre a qualidade do desenvolvimento da criança e não sobre a quantificação desse processo. Deve ser um meio para aperfeiçoamento das estratégias educacionais e apoio no trabalho com as famílias.

No processo de organização das instituições educacionais, estabelece-se o número de crianças por turmas, também organizadas por faixa etária, conforme transcrição do Art.15:

- I. crianças de zero a dois anos – grupos de no mínimo cinco e no máximo dez crianças para um professor e um auxiliar de educação;
  - II. crianças de dois a três anos – grupos de no mínimo oito e no máximo quinze crianças para um professor e um auxiliar de educação;
  - III. crianças de quatro a cinco anos – grupos de no mínimo quinze e no máximo vinte e cinco crianças para um professor e um auxiliar de educação.
- §1º - O auxiliar de educação não substitui o professor nos seus impedimentos, ficando um outro professor responsável pelo grupo de crianças.
- §2º - Nas Instituições de Educação Infantil, modalidade creche e pré-escola, deverá ser assegurada a adequação de grupos conforme sua idade;
- §3º - Grupos de idades – Berçário crianças até 1 ano, Maternal I crianças de 2 anos, Maternal II crianças de 3 anos, Jardim I crianças de 4 anos e Jardim II crianças de 5 anos;
- §4º - Deve ser assegurada a presença de um (a) professor (a) de métodos e recursos à Instituição que tenha alunos com necessidades especiais, além do apoio da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação (p.4).

Contudo, a referida Resolução não trata da necessidade e importância do desenvolvimento de atividades que permitam a interação social, práticas educativas e experiências entre crianças de idades diferenciadas, ficando essa prática a cargo da organização pedagógica de cada instituição.

O tema, profissionais e formação é o mérito do Capítulo V da Resolução CME n. 015/2007, que trata dos sujeitos: diretor e secretário geral, auxiliar de educação e professores. A função de diretor e secretário geral deve ser exercida por profissionais com graduação em pedagogia ou pós-graduação em Educação. A formação exigida aos professores é de acordo com a determinação da LDB n. 9.394/96, com formação em nível superior em licenciatura plena e/ou em nível médio, na modalidade Normal.

Este Capítulo trata, ainda, da formação continuada desses profissionais imputando esse processo tanto aos sujeitos quanto às mantenedoras das Instituições de Educação Infantil conforme o disposto no Art. 20:

**Art.20** – As mantenedoras das Instituições de Educação Infantil devem promover ou viabilizar o acesso dos profissionais das áreas pedagógicas e administrativas, em exercício, a cursos de aperfeiçoamento contínuo de modo a assegurar a formação que atenda aos objetivos da Educação Infantil e às especificidades da criança de zero a cinco anos, conforme disposto no Art. 87, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, Lei nº 9394/96 e Resolução nº 3, de 3de Agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação.

**Parágrafo único** - A participação nos programas de formação continuada deve alicerçar-se no Projeto Político-Pedagógico, podendo ocorrer tanto na própria

Instituição, quanto fora dela, por meio de estudos, reflexões compartilhadas, orientações pedagógicas, assessorias, cursos, intercâmbios, seminários, simpósios, dentre outras modalidades alternativas (p.5).

Ao responsabilizar as mantenedoras, a Resolução imputa essa responsabilidade ao município, a oferta de cursos de formação continuada aos profissionais das instituições públicas e, às próprias instituições por meio da gestão das unidades, quando se refere ao projeto político pedagógico como orientador dessa prática, indicando que poderá ocorrer na própria Instituição.

Nessa perspectiva, entendo que a política pública educacional do município de Anápolis tem uma concepção ampliada de formação continuada e reconhece o ambiente de trabalho como um lócus formador. Contudo deixa essa responsabilidade a cargo da gestão de cada Instituição e não necessariamente garante que esse processo alcance a todas as unidades educacionais de foro mais coesa e igualitária possível.

Reconhece, ainda, a formação continuada como processo que se dá em várias práticas formativas como cursos, seminários, simpósios, orientações pedagógicas dentre outras. Essas práticas são reconhecidas como válidas e de grande importância, porém, acredito ser necessário alertar para o risco de se promover um processo formativo pautado na descontinuidade e pontualidade, características essas que tem constituído o processo formativo continuado dos profissionais docentes (TAVARES, 1991; NÓVOA, 2002; IMBERNÓN, 2009).

A responsabilização individual ao agente social desse campo no processo de sua formação está implícita no Art. 22 “O docente de Educação Infantil tem função de educar e cuidar de forma integral da criança na faixa etária de zero a cinco anos de idade.”

Esse perfil exigido legalmente dos docentes traz consigo uma necessidade de conhecimento sobre infância, desenvolvimento infantil, aprendizagem e tantos outros conceitos imbricados no binômio cuidar/educar que só poderão ser discutidos e apreendidos num processo contínuo de formação que privilegie a aprendizagem e mudança da prática pedagógica desses profissionais nas relações de ensino, aprendizagem de e com crianças pequenas.

O Capítulo VI da Resolução CME n. 015/2007, que trata das instalações físicas e dos equipamentos, orienta a construção física das Instituições de Educação Infantil de acordo com os padrões mínimos de qualidade atendendo as especificidades da criança pequena e às atividades relacionadas ao cuidado e integridade físicos dos pequenos. Determina ainda o

espaço físico interno dos ambientes regulamentando o número de crianças por sala, por exemplo, cuidado esse para evitar o número excessivo de crianças em uma mesma turma.

Em relação ao número de crianças por sala, a Resolução CME n. 015/2007 segue as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). No entanto, no município de Anápolis, apenas os mais recentes que abrigam instituições de Educação Infantil (tanto aquelas construídas em parcerias com o PRÓINFANCIA como outras poucas edificadas com recursos públicos municipais) seguem as normatizações municipais e federais.

Normatiza, ainda, a questão do espaço destinado às crianças pequenas em instituições que ofereçam outros níveis de ensino, como as escolas de ensino fundamental e/ou médio em que “essas devem reservar alguns espaços para uso exclusivo das crianças de zero a cinco anos” respeitando as suas especificidades e necessidades.

Essa questão traz consigo, a meu ver, a necessidade de pensarmos que espaços e tempos serão esses, se a dinâmica da instituição consegue atender a todos os níveis sem prejuízo, principalmente, para criança pequena, dentre outros aspectos como o de respeito à infância e a necessidade do brincar. Essa discussão volta à tona em relação à Emenda Constitucional n. 59 de 2009, tratada anteriormente nesse trabalho.

Esta mesma preocupação se apresenta no estudo de Barroso (2003) sobre a formação de professores e a mudança organizacional das escolas, em que afirma que as escolas têm se massificado, sem se democratizar, no sentido de ter condições de atender a todos com todas as especificidades inerentes às diferenças: “Na verdade, a escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, como todos e de todos” (p.118).

É nesse cenário que o atendimento à Educação Infantil nas turmas de pré-escola, de modo geral, tem se dado no interior das escolas de ensino fundamental, ou seja, não tem se preparado para a nova população que vem ampliando o universo de alunos: as crianças de quatro e cinco anos.

No mais, a Resolução n. 015 de 2007 trata das questões de cunho administrativo, que vão desde o processo de autorização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil, tanto da rede pública quanto da rede privada, ao processo de suspensão das atividades dessas Instituições.

É necessária ainda a compreensão de que a gestão pública da educação se apresenta como elemento de extrema importância na organização de um sistema municipal de ensino. É com base na concepção dessa gestão que todo o sistema se articulará e é também nesse nicho administrativo que serão elaboradas e implementadas as políticas públicas que normatizarão todo o processo educacional, inclusive, no que se refere ao processo de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

### **2.3.4 Gestão educacional: discutindo conceitos e princípios**

Pensar nas instâncias da gestão educacional<sup>29</sup> e da gestão escolar na Educação Infantil, é pensar em processos, ações e agentes novos no campo da educação das crianças pequenas, ou seja, é pensar em um aparato legal e ações políticas como elementos recentes no cenário educacional brasileiro e local, mais especificamente a partir do final da década de 1990, com a promulgação da LDB n. 9.394/96 que instituiu a Educação Infantil como um novo campo educacional (ARAÚJO, 2011).

Nessa perspectiva, a gestão nas instâncias educacional e escolar, ainda se encontra em processo de construção de sua identidade. Contudo, alguns elementos da gestão, em termos mais gerais, discutidos no âmbito educacional nos últimos tempos, servem de base teórica e prática para se pensar na gestão, da Educação Infantil. Assim, acreditamos, em concordância com alguns autores da área (DOURADO, 2001, 2009; VIEIRA, 2006; ALVES, 2006; FERREIRA, 2009, CHAUI, 2001; ARAÚJO, 2011) dentre outros, que a gestão democrática é a indicação mais acertada para se pensar no contexto da educação de crianças pequenas e nessa base é que pretendemos pensá-la nesse trabalho.

A gestão democrática da educação é prevista, desde 1988 na Constituição Federal no Art. 206, como sendo um dos princípios do ensino brasileiro. Contudo, deixa a cargo de cada ente federado a estruturação dessa gestão nos seus sistemas de ensino, baseados nos seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (LDB - Art. 14).

A gestão é um fenômeno político de disputa de poder e representação social, um locus de tomada de decisões em que se materializam as políticas educacionais, as políticas

---

<sup>29</sup> De acordo com Vieira (2007) gestão educacional diz respeito à gestão no âmbito governamental, a gestão do sistema e, a gestão escolar refere-se à gestão no âmbito das instituições educacionais.

locais institucionais, as concepções e os ideários sociais, no sentido da materialização do capital simbólico dos agentes que ali atuam.

Não raramente, a gestão democrática é compreendida erroneamente como sendo uma política do consenso. Esse engano, se dá em decorrência da compreensão de democracia, que ainda é um processo em construção, que de acordo com Chauí (2001, p. 13) no caso brasileiro, “[...] é uma coisa extremamente difícil: em primeiro lugar, sempre foi difícil em decorrência da estrutura autoritária da sociedade brasileira. Em segundo, ela se torna quase impossível diante da hegemonia econômico-político do neoliberalismo e da sua expressão social-democrata “terceira via”.

A dificuldade na construção da democracia, no processo de gestão, está ligada também ao que a autora chamou de terceira via, a noção de público não estatal, que na perspectiva da gestão em nível micro, ou seja, na gestão da instituição educacional, que de acordo com Hasckell (2005, p. 17) levou a um discurso de desresponsabilização do governo e responsabilização dos agentes locais em nome da participação democrática:

Esse discurso, impregnado nas instituições, especificamente de Educação Infantil, naturalizam práticas em que os pais, famílias, comunidade e o segmento dos profissionais são solicitados a participar de atividades voltadas para a obtenção de condições financeiras para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças matriculadas nas instituições educativas. Esse paradigma de participação descaracteriza, de certa forma, a participação política.

Nessa perspectiva, a gestão democrática tem sido uma prática de desresponsabilização, em nome da descentralização de poder. A concepção de gestão democrática é um dos últimos elementos do processo de democratização da educação brasileira que teve a sua efetivação tardia e que tem maior expressão no discurso educacional, nos últimos vinte anos.

Pensar a gestão democrática é compreender as disputas ali existentes como sendo legítimas no campo da disputa do poder simbólico conforme Chauí (2001, p. 10) ao afirmar que a democracia é “uma forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se”.

Ainda de acordo com Chauí (2001, p. 11), trabalhar numa gestão democrática é trabalhar numa concepção de lidar com e sobre os conflitos que nela surgirão, inerentes à conceituação que abaixo apresentada como:

Forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades antes apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem

como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a idéia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistaram a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Com a idéia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e a idéia de justiça.

Trabalhar com o significado dos direitos e da participação dos diferentes é dar vez e voz a esses agentes, em todo o processo de tomada de decisões, por meio da discussão e análise das instâncias que compõem o *locus* político que é o espaço da gestão. Contudo, devemos levar em consideração que o ambiente institucional da Educação Infantil é recente e pouco conhecido, do ponto de vista teórico e prático, o que exigirá dos agentes do campo uma compreensão dos embricamentos do processo de gestão democrática, como a atuação de todos.

No interesse de compreendermos o cenário político\educacional da criança pequena no município de Anápolis-Go, diante da exigência legal da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil, intenta-se conhecer e analisar o que o Sistema Municipal de Ensino tem feito para instituir essa forma de gestão nas instituições educacionais, uma vez que cabe à gestão educacional elaborar políticas públicas de normatização e regulamentação, organizar espaços físicos capazes de atender às especificidades da educação de crianças pequenas e constituir um quadro de profissionais para o atendimento à criança pequena preparados, profissionalmente, para o trabalho pedagógico específico ao processo de desenvolvimento integral dessas crianças, dentre outras atribuições.

Cabe, ainda, à gestão educacional organizar os tempos e espaços de atendimento em tempo integral das crianças, os tempos e espaços de formação continuada dos profissionais atrelados ao processo de valorização profissional, bem como, condições concretas de trabalho que contribuam para um processo de educação de qualidade, referenciado socialmente e contribuir para a construção de uma gestão educacional democrática do ponto de vista da participação coletiva no processo de tomada de decisões tanto em nível da instituição quanto no nível do sistema de ensino.

Ao pensarmos a gestão como um espaço essencialmente político no sentido mais amplo do termo é pensá-la numa perspectiva de disputa de poder e ideários representativos de uma determinada classe social e no caso específico da gestão do sistema municipal de ensino, como um campo político que apresenta disputas de interesses e ideários entre os agentes

sociais de um partido político, de forma geral e, comumente, a forma e objetivos dessa gestão é utilizada como plataforma política dos agentes desse campo.

O âmbito da gestão municipal representa os ideários dos sujeitos que ocupam esse campo e suas ações são representadas por meio das políticas públicas que orientam, normatizam todo o sistema de ensino. As políticas de governo demonstram o que esse governo concebe, conceitua como sendo os direitos constitucionais e sociais da população. No caso das políticas públicas educacionais, podemos perceber as concepções norteadoras desse direito social e daí a importância de conhecermos como o município de Anápolis-GO tem pensado a sua gestão e a gestão das instituições de educação de crianças pequenas, por meio das ações políticas e organizacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Na busca em atender à determinação legal para uma política de gestão democrática, o município de Anápolis-GO institui a eleição direta de diretoras das instituições educacionais, desde o ano de 2007. Assim a gestão das unidades educacionais é feita por pessoas eleitas pela comunidade escolar (profissionais, pais e alunos quando maiores de 12 anos) com mandatos de dois anos, podendo ser feita a recondução ao cargo por um segundo mandato de igual período.

O processo de escolha do diretor pela comunidade por meio de voto direto, eleição, é um processo que suscita posições favoráveis e contrárias, mas é afirmado por meio da participação coletiva e, de acordo com Paro (1996, p. 08),

[...] a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante- ao lado de múltiplos outros fatores – seja na condição de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.

O Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (2009) apresenta as bases da gestão democrática das instituições educacionais de ensino fundamental e de Educação Infantil, conforme apresentado a seguir:

Art. 8º. A gestão da unidade de ensino será estabelecida e exercida de forma democrática, com a finalidade de proporcionar autonomia e responsabilidade coletiva na prestação dos serviços educacionais, assegurada mediante a:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica;
- II – participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, direção, professores, pais, alunos e servidores nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e instituições escolares;
- III – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Art. 9º. Em cada unidade de ensino municipal haverá um Conselho Escolar – CE, devidamente instituído, estruturado e regulamentado, com base na legislação vigente e pertinente, composto por representantes da comunidade escolar e local.

Art. 10. A unidade escolar terá um gestor, eleito pela comunidade escolar, por voto direto e secreto, conforme estabelecido legislação específica e normatizado pelo Conselho Municipal de Educação (ANÁPOLIS, 2009, p.2-3).

De acordo com o apresentado acima, a democratização da gestão escolar se dará pelo processo de escolha direta do gestor pela comunidade escolar e terá como bases democráticas a participação dos profissionais na elaboração da proposta pedagógica, e em relação à comunidade escolar, principalmente aos pais e alunos, coloca-os no papel de participantes no processo de tomada de decisões e deixa claro ainda, a constituição do Conselho Escolar com representatividade de todos os segmentos da unidade escolar, uma gestão participativa.

Embora saibamos que essas características são importantes no processo de gestão democrática, compreendemos que por si só não garantem a democratização da gestão escolar. A democratização da gestão vai para além da constituição de um Conselho Escolar, está no âmbito da instituição desse processo, ou seja, na participação efetiva de todos os agentes sociais envolvidos diretamente no processo educacional e no cotidiano da instituição, nas discussões estabelecidas na coletividade e no processo de tomada de decisões cotidianas.

Esse processo está diretamente ligado à concepção que os agentes têm de democracia, educação, gestão, infância e criança, concepções essas que são fruto das condições concretas de vida social, de trabalho, os *habitus* embriados de um ideário social dominante. A consciência política é fruto das condições políticas sociais em que vivem os agentes do campo. E, assim, a consciência social, política e educacional do atendimento das crianças pequenas ainda está em formação, em construção.

Ainda é necessário pensarmos que, nessa perspectiva da gestão democrática, como política pública e educacional, segue o curso do que apresenta Vieira (2006) a de que o espaço escolar é na verdade o *locus* de reconstrução e reinvenção das políticas públicas uma vez que essas são construídas fora desse espaço escolar. Tal afirmativa é de suma importância para compreendermos a importância e as tensões da gestão nas instituições de Educação Infantil. Ao partirmos do princípio de que um campo social é composto por agentes e instituições, compreendemos que uma proposta de análise desse campo não pode ser feita levando-se em consideração apenas as partes em isolado, uma vez que o todo é o conjunto das partes.

Ao levarmos em consideração que a formação continuada de profissionais da educação está diretamente ligada à qualidade da educação nacional, o que dizer da

necessidade da formação continuada dos gestores escolares nesse processo de melhoria da qualidade educacional? Entrar nessa discussão implica a compreensão da gestão como uma área de atuação ampla e complexa em todos os ângulos de uma instituição educacional que não pode eximir-se do seu papel de articuladora de todas as instâncias presentes no ambiente de trabalho, conforme afirmação de Guedes (2010, p. 03):

A Gestão revela-se nos dias de hoje como área de conhecimento humano, cheia de complexidade e desafios, cada organização escolar requer a tomada de decisões, a coordenação de muitas atividades. Portanto a condução de pessoas, avaliação de desempenho dirigido aos objetivos traçados, em suma os gestores enfrentam novos e sérios desafios que vão surgindo ao longo de implantações de políticas públicas, que irão gerir os pressupostos técnicos / pedagógicos das instituições escolares, tal qual surgem para a Educação Infantil.

Nesse contexto da Educação Infantil é que localizamos o debate sobre a formação continuada dos profissionais dessa etapa da educação básica, e dentre eles a formação continuada das diretoras como liderança em todos os processos educacionais que surgiram no campo da educação de crianças pequenas e suas especificidades.

Partimos do pressuposto de que a educação de crianças pequenas tem em sua dinâmica algumas especificidades que a diferenciam das demais etapas da educação básica como o cuidar e educar na relação ensino e aprendizagem do processo de desenvolvimento integral de crianças pequenas. Processo esse que exige do diretor uma prática educativa para além das funções administrativas que geralmente são inerentes à função. Conforme apresenta Alves (2007, p. 103), “enquanto ação particular na escola, as formas de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem, a relação com a família e a comunidade escolar”.

A citação anterior aliada aos dados do Quadro 7 a seguir remete à necessidade de que o diretor e a equipe gestora seja articuladora de todas as instâncias de uma instituição educacional, de seus tempos e espaços e, que portanto, esses agentes devem ser imbuídos de um conhecimento teórico e prático do processo educacional de crianças na creche e pré-escola.

**Quadro 7 - Formação Inicial dos Gestores das Instituições de Educação Infantil em 2013**

Situação da Instituição	Pedagogia	Letras	História	Não informado	Total
CMEI – Municipal	17	----	-----	-----	17
CEI – Conveniada	07	02	01	---	10

<b>Escolas de Ensino Fundamental Com Turmas de Pré-Escola</b>	01	----- -	-----	02	03
<b>Total</b>	25	02	01	02	30

Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados do documento de modulação disponibilizado pelo Departamento de Recursos Humanos da SEMED- 2013

Nesta perspectiva, a formação continuada, além de direito, se apresenta como uma necessidade inerente ao cargo de diretora e coordenadora pedagógica.

### CAPÍTULO III

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O *HABITUS* PROFISSIONAL

*O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991).*

Neste capítulo, abordo questões gerais sobre a formação continuada dos profissionais da educação por meio de um levantamento estatístico da formação dos profissionais da Educação Infantil no sistema municipal de ensino, discuto também a relação entre a formação continuada e a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil. A ideia é discutir a formação continuada como um espaço tanto de aquisição e compartilhamento de conhecimentos específicos do campo, bem como, de análise e reflexão da atuação do professor de crianças pequenas.

Além disso, procuro conhecer as experiências formativas praticadas nesse município, a partir de 2002, ano em que o atendimento educacional das creches e pré-escolas passaram ao controle da Secretaria Municipal de Educação e, analisar por meio dos dados coletados, em que aspectos a formação continuada no município de Anápolis-Go tem contribuído na prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil. Discutir, ainda, a importância da gestão pública e escolar no que tange à elaboração e concretização de políticas públicas que incluam quanto ao processo de formação continuada no ambiente de trabalho e para tanto reconhecer a gestão como espaço de discussões e disputas de poder em que o processo democrático seja a possibilidade de participação de todos os agentes, na tomada de decisões.

Apresento ainda o que compreendo por formação continuada, bem como, a possibilidade desta formação estar ligada à mudança do *habitus* profissional dos professores que atuam na Educação Infantil.

### **3.1 As políticas de formação continuada para profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO: o que se tem feito**

Analisar a formação continuada torna-se um processo difícil de seguir sem que se faça referência à formação inicial bem como às dificuldades imputadas a ela. Diante desse fato optamos por averiguar junto às profissionais de Educação Infantil sobre a contribuição do curso de formação inicial às suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

A pesquisa, nesse aspecto, concretizou-se mediante um questionário endereçado a todas as unidades de Educação Infantil do Sistema público de ensino de Anápolis-Go e objetivou conhecer o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil, desde a questão de gênero às contribuições da formação inicial e continuada desses profissionais.

Os dados levantados mostram que 100% (cem por cento) dos profissionais são professoras, ou seja, um quadro plenamente feminino. Seguindo esse ideário social, a docência na Educação Infantil em Anápolis-Go ainda é “coisa de mulher”, faz parte do universo feminino, pelas características inerentes à mulher: instinto materno, meiguice/docilidade dentre outros, bem como, pela dimensão e construção da profissão que se tornou feminina em quase todos os níveis relacionados ao processo de acesso da mulher à escolarização e ao mercado de trabalho. Silva (2008, p. 79) quando trata do tema da construção do lugar da criança no espaço público, ressalta que esse processo está ligado à questão política de divisão social do trabalho e de gênero:

A naturalidade com que se associam mulher e criança, especialmente a criança pequena, dentro ou fora do ambiente familiar, decore da maneira como a constituição das esferas pública e privada segregou os sexos a partir da divisão social do trabalho, cujas bases não são apenas econômicas, mas também políticas, como vieram demonstrar os estudos que colocaram em xeque a naturalidade das relações entre homens e mulheres e suas respectivas posições na família e na sociedade.

De acordo com Arce (1997, p. 27), as mulheres ao exercerem a função docente desenvolvem a representação social do papel de mãe,

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal.

Contudo, segundo Cerisara (2002), há que se pensar nos pontos positivos e negativos da feminização do magistério, “como um processo que tem consequências contraditórias, tanto positivas quanto negativas, sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional dessas trabalhadoras (p.26)”. De acordo com a autora, essas considerações devem ser feitas, também, em relação à feminização do magistério na Educação Infantil.

A construção social da docência na Educação Infantil, como inerente ao universo feminino, está ligada às condições históricas da educação da mulher que foi influenciando a carreira docente. Cerisara (2002) alerta para o fato de que a presença feminina na carreira

docente, na Educação Infantil, é uma constituição histórica: “são profissões que se constituíram no feminino”. A autora alerta para o risco de naturalização do feminino na profissão docente na Educação Infantil ao se “ênfatizar o predomínio de mulheres” nas instituições de Educação Infantil. Segundo ela, discutir a presença feminina nessas instituições, segundo Scott (1990, p. 18 apud CERISARA, 2002, p. 28), “[...] significa a compreensão de que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade, já que “as estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretensamente natural entre masculino e feminino”.

Outra característica da categoria gênero (Cerisara, 2002) diz respeito “à sua limitação para explicar a realidade social sozinho”. Ou seja, discutir a profissão docente na Educação Infantil não pode ser feita somente pela constatação da feminização docente, embora esta seja importante, é necessário que se apresentem outros aspectos inerentes à profissionalização do campo como é o caso da formação desses agentes.

Uma vez que o universo das professoras é de quase a totalidade com formação em nível superior, conforme dados apresentados no Quadro 02, na página 58 deste trabalho<sup>30</sup>, foi necessário verificar qual a formatação do curso de graduação, bem como, analisar qual foi a contribuição dessa formação na prática docente com crianças pequenas.

### Gráfico 3 - Formação dos Professores

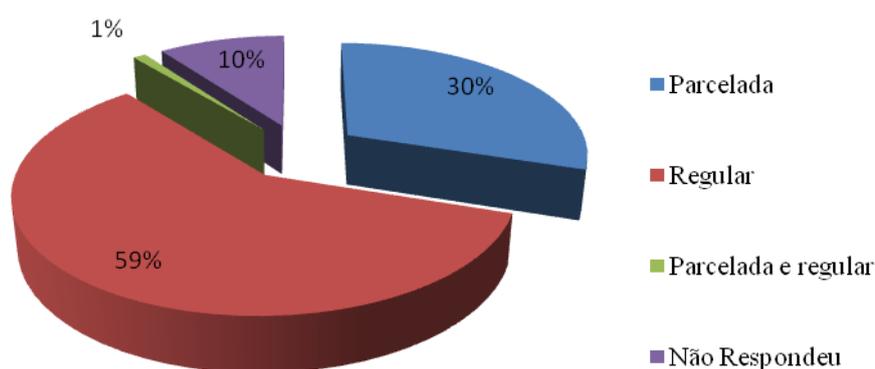


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados aos professores das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

<sup>30</sup> Vale lembrar que por exigência do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério as profissionais que ocupam os cargos de diretora e coordenadora pedagógica têm formação em nível superior.

Constata-se na análise do Gráfico 03 que a maioria das professoras (59% delas) fez a formação inicial em cursos regulares de licenciatura. Contudo, há um número considerável de professoras (30%), que cursou Pedagogia no formato de licenciatura plena parcelada (LPP).

Este dado está ligado à determinação da LDB/1.996 de que até 10 anos após sua promulgação os docentes deveriam ter formação em nível superior. Isso levou a uma substancial presença de cursos de formação em serviço, política inclusive financiada pelo governo municipal que, nesse período de 1997 até 2005, oferecia bolsa parcial e\ou total aos profissionais docentes, que cursassem a LPP.

### Gráfico 4 - Formação do coordenador pedagógico

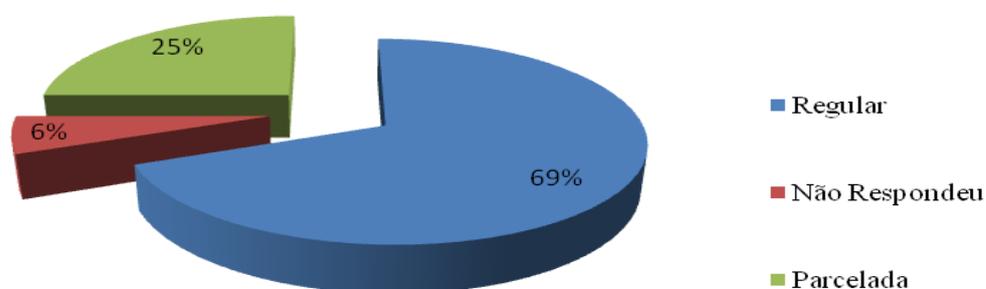


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados às coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Em relação às professoras que ocupam a função de coordenação pedagógica pode-se constatar no Gráfico 04 que a maioria, 69%, cursou a graduação no formato regular do curso, 25 % a LPP e 6% não respondeu.

### Gráfico 5 - Formação dos diretores

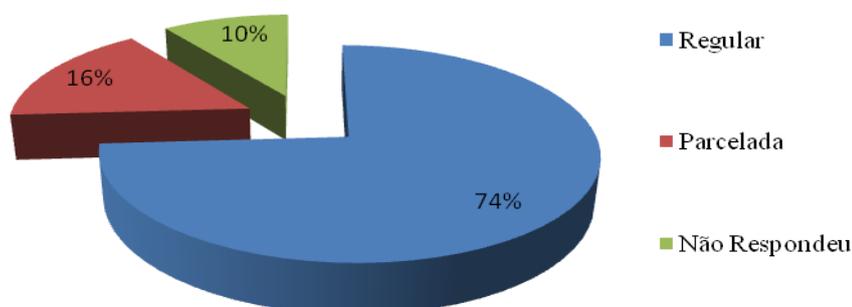


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados às diretoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

No que se refere à formação inicial das diretoras, 74% delas fizeram a graduação em cursos regulares, 16% no formato de LLP e 10% não respondeu à questão. O índice maior de formação inicial em cursos de regulares de graduação é o das diretoras seguido pelas coordenadoras pedagógicas e por último as professoras. Contudo como apresentados nos gráficos 06, 07 e 08 a seguir os dados indicam o formato do curso não foi determinante para a contribuição nas práticas dessas profissionais.

Ao analisar a contribuição da formação inicial para as práticas profissionais, conforme análise das respostas dadas à questão: *Qual foi a contribuição do curso de graduação na sua prática profissional na Educação Infantil?* As profissionais se posicionaram da seguinte forma:

### Gráfico 6 - Contribuição do curso de graduação para a prática docente na educação infantil

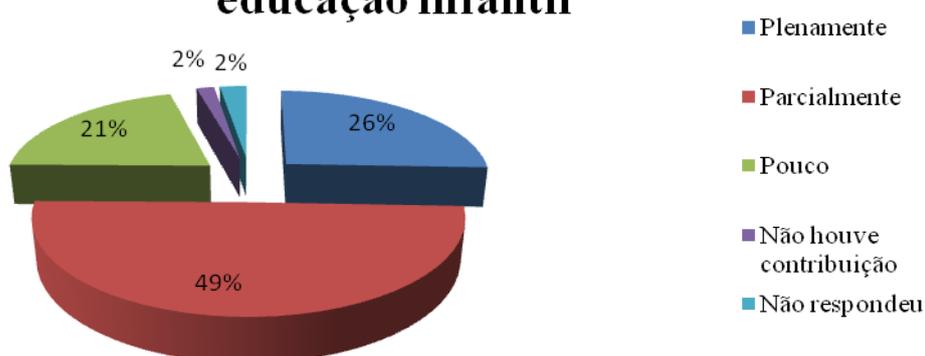


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário enviado às professoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

### Gráfico 7 - Contribuição da graduação para a função de gestora

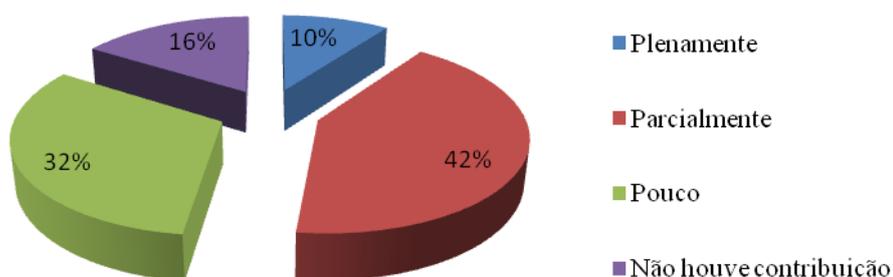


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário enviado às diretoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

### Gráfico 8 - Contribuição do curso de graduação para a função de coordenador na educação infantil

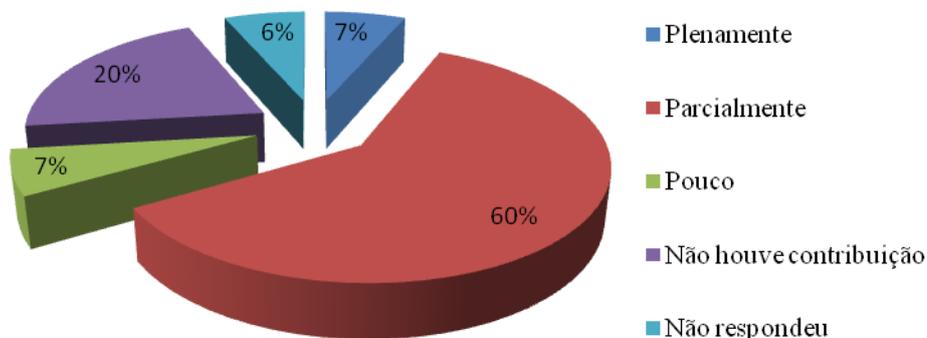


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário enviado às coordenadoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

A questão apresentada tanto às diretoras quanto às coordenadoras (Graf. 06 e 07), teve como resposta a falta de contribuição dos cursos de graduação para a prática na Educação Infantil. A opção “plenamente” foi escolhida por 26% das professoras, 10% das diretoras e 6% das coordenadoras pedagógicas.

O maior índice de satisfação encontra-se entre as professoras que consideraram como plena a contribuição do curso de graduação na sua prática docente (26%). Elas atribuíram esta satisfação às discussões de alguns temas ou eixos que compõem a matriz curricular do curso de pedagogia, como o estudo da didática (2 pessoas); a importância da ludicidade na educação (1 pessoa); o conhecimento proporcionado pelo estágio em Educação Infantil (2 pessoas) e, o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança e a compreensão da prática docente na Educação Infantil (12 professores).

O tempo/ano em que estas professoras concluíram o seu curso de graduação está diretamente ligado à maior contribuição do curso para a sua prática pedagógica, 27 professoras concluíram no período de 2006 a 2011, período em que a matriz curricular do curso de pedagogia da maioria das instituições formadoras incluía as discussões sobre a Educação Infantil, em decorrência da aprovação das diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Uma professora concluiu o curso de graduação em 1986, e alega que a contribuição do curso foi de forma “mais geral”, com discussões mais relacionadas à postura do professor. Outra professora o concluiu no ano de 2004 e faz relação ao conhecimento do desenvolvimento infantil tratado na disciplina de psicologia, desenvolvimento na infância.

A opção “parcialmente”, foi selecionada por 49% das professoras, 42% das diretoras e, 56% das coordenadoras pedagógicas. Das professoras que disseram que o curso de graduação contribuiu parcialmente para a sua prática pedagógica na Educação Infantil grande parte delas concluiu o curso de pedagogia após o ano de 2006, e ainda assim, afirmam a parcialidade de contribuição para sua prática reafirmando o discurso da insuficiência da formação inicial. Na opinião de dezesseis destas professoras, a relativa contribuição está ligada, em grande parte, às questões dos estudos sobre o desenvolvimento infantil. Seis professoras fazem referência ao estágio supervisionado como um componente curricular que ofereceu contribuição para o conhecimento da Educação Infantil. Há ainda algumas referências aos temas de cuidar e educar, planejamento, prática pedagógica e os espaços na Educação Infantil.

O argumento de uma professora ao explicar o porquê da contribuição parcial do curso de pedagogia na sua prática pedagógica, é uma sinalização da superficialidade da formação inicial: *Na graduação temos uma visão geral da educação. No decorrer da docência temos a oportunidade de unir prática e teoria e vice e versa.*

Outra professora afirma que, *A teoria contribui, porém, a prática traz situações inusitadas.* Com esta afirmação, a professora justifica o motivo de considerar que a formação inicial na graduação contribuiu pouco para a sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Ainda de acordo com os gráficos anteriores (números 06 e 07, p. 142), 21% das professoras, 32% de diretoras e 6% das coordenadoras pedagógicas consideraram “pouca” a contribuição do curso de graduação para a sua prática profissional na Educação Infantil.

Foram vinte e seis as professoras que disseram que a formação inicial, a graduação, pouco contribuiu para a sua prática pedagógica na Educação Infantil, um número considerável, mas que apresenta o diferencial de que grande parte delas concluiu o curso de pedagogia antes de 2006 em que a matriz curricular ainda não contemplava os estudos referentes à Educação Infantil.

Os dados apresentados no Gráfico 08 (p. 143), reiteram o discurso sobre a deficiência da formação inicial, uma vez que, de forma geral, contribuiu pouco para a prática gestora das profissionais que atuam na direção das instituições de Educação Infantil em semelhança ao que acontece com a formação inicial das professoras e das coordenadoras pedagógicas.

O que chama a atenção é o fato de que foram 10 anos, para que se adequasse, pelo menos até certo ponto, a matriz curricular de formação de professores nos cursos de

licenciatura em pedagogia aos estudos referentes ao atendimento educacional de crianças pequenas, a matriz de 2006, o que pode ter sido causado pela própria LDB n. 9.394/96 que, em seu Artigo n.62, permite que a formação do professor para a educação seja em nível médio, o curso técnico em magistério.

Por último, 2% das professoras, 16% das diretoras e 19% das coordenadoras afirmaram que o curso de graduação não contribuiu para a sua prática na Educação Infantil.

A explicação, para essa constatação, pode estar ligada ao fato de que a prática educacional não é pautada apenas na racionalidade das ações técnicas, mas também nas teorias científicas sobre o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças e nas ações específicas e únicas a que os profissionais são submetidos cotidianamente:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas e de conflito de valores (SCHON, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas* [...] (TAVARES, 1991, P. 26, grifos do autor).

As professoras que disseram não ter havido contribuição alguma, concluíram a graduação nos anos de 2005 e 2006. Mesmo sendo um número pequeno no universo das professoras respondentes é de se estranhar que um curso superior, de aproximadamente 4 anos de duração, não contribua sequer em linhas gerais para a condição mínima para a qual se destina, ser professora.

Diante das respostas analisadas, a diversidade de concepções sobre a contribuição ou não do curso de graduação na prática pedagógica das profissionais de Educação Infantil, reforça a ideia de que a formação destas professoras se deu mais nas condições práticas do trabalho e nos seus *habitus* primários do que propriamente pela formação de um *habitus* acadêmico. O profissional de educação se constitui histórica e conceitualmente na prática pedagógica, sua identidade ainda está em processo de construção diariamente, seu *habitus* se transforma no decorrer de sua atuação.

A análise dos dados leva à inferência que o *habitus* do professor de Educação Infantil ao iniciar nesta etapa educacional é o *habitus* primário e/ou os *habitus* constituídos na prática docente no ensino fundamental. Desta forma, a construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil se constitui, também, e de modo importante, na e com a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. A forma como se organizam a instituição e o trabalho com as crianças pequenas passa a fazer parte do processo de construção identitária mesmo que não, imediatamente, dado ao fator de tendência reprodutiva do *habitus*. Para Teodoro (2001),

O *habitus*, na asserção de BOURDIEU, é fundamentalmente a interiorização dos constrangimentos externos, a incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo. Talvez por isso, a formação contínua dos professores deve ser, em simultâneo, uma *formação cultural* das pessoas e uma *formação para a construção dos meios de acção* (In. TAVARES, 1991, p. 43. grifos do autor).

Na constituição desse novo campo e, portanto, de novos agentes e novos *habitus*, os conflitos de várias instâncias foram a mola motora nesse processo de construção da Educação Infantil: conflitos políticos e sociais, pessoais e profissionais, culturais, educacionais e tantos outros inerentes a uma situação de novidade.

Estas reflexões apontam para a importância do processo de formação continuada para estes profissionais, não como uma correção de uma formação inicial precária e sim como um locus de análise, discussão e transformação da prática profissional. Nesta perspectiva é necessário entender a formação tanto a inicial quanto a continuada para além do aprimoramento profissional e sim como direito dos profissionais da educação (KRAMER, 2005) e daqueles aos quais ela é destinada.

Contudo, acreditar que os cursos de formação continuada por si só poderiam mudar o *habitus* profissional de modo a promover a transformação do sistema escolar para que seja de fato de qualidade para todos e capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas como prevê a legislação vigente, seria ingenuidade conforme alerta Tavares (1991),

Torna-se cada dia mais evidente, nomeadamente no mundo do trabalho, que a formação é um excelente instrumento quando se trata de adaptar à mudança, mas que é insuficiente para a impulsionar (LE BOTERF, 1989). A formação quase nunca conduz diretamente à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste facto se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação das realidades educacionais (p. 22).

Não se trata de ceticismo e sim de reconhecer que as mudanças necessárias ao campo educacional, passam pela formação, enquanto espaço que contribui significativamente no processo de construção da identidade profissional. E de acordo com Tavares (1991), podem estimular os professores a terem maior controle sobre a sua profissão e sobre a vida institucional das escolas.

Assim, podemos concluir que os cursos de formação continuada em *lato sensu*, dos profissionais de Educação Infantil em Anápolis, pouco contribuíram para a aquisição do capital cultural específico do campo da Educação Infantil. Isto porque, a grande maioria, são cursos que não estão diretamente ligados à Educação Infantil e suas especificidades e,

portanto, com poucas oportunidades de discussões específicas sobre a educação da criança pequena, conforme apresentamos:

**Quadro 8** - Formação *Lato Sensu* dos Docentes da Educação Infantil.

<b>Curso especialização</b>	<b>Instituições municipais – CMEI's</b>	<b>Instituições conveniadas -CEI's</b>	<b>Escolas ens. Fund. Turmas de pré-escola</b>	<b>Total</b>
<b>Administração escolar</b>	06	04		10
<b>Educação Infantil</b>	20	15		35
<b>Filosofia</b>	01			01
<b>Gestão educacional</b>	07	03		10
<b>Inclusão</b>	01	01		02
<b>Metodologia do ensino superior</b>	01	01		02
<b>Métodos e técnicas de ensino</b>	01	03		04
<b>Não informado</b>	24	11	03	38
<b>Neuropedagogia</b>	02	02		04
<b>Orientação educacional</b>	01			01
<b>Planejamento educacional</b>	02			02
<b>Psicogênese da língua escrita</b>	03			03
<b>Psicopedagogia</b>	21	19	02	42
<b>Sem pós graduação</b>	47	21		68
<b>Total</b>	137	80	05	222 <sup>31</sup>

Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Departamento de Recursos Humanos da SEMED – maio 2013.

A participação das professoras em cursos das demais áreas que não a Educação Infantil, chegando a mais de 80 cursos, supera em grande proporção os cursos específicos da área, no total de 35. Esse fato pode ser explicado pelo fato de somente a partir de 2010 foi ofertado o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil. Diante do exposto, há uma necessidade de se ofertar mais cursos específicos para os profissionais da Educação Infantil que privilegiem a necessidade e interesse desses agentes no processo de aquisição e acumulação de capital específico ao campo, ou seja, que privilegie o conhecimento sobre o processo de educação de crianças pequenas e todas as facetas que envolvem essa etapa da educação básica.

Uma das grandes vantagens da formação continuada é de que não precisa de uma só vez, dar conta, da totalidade da atuação profissional e permite a discussão tanto no aspecto

<sup>31</sup> Vale ressaltar que algumas professoras fizeram mais de um curso de pós-graduação o que justifica o número de pós graduadas ser maior que o número de professoras respondentes.

amplo da educação quanto de questões específicas referentes à atuação do professor num processo de reflexão e ação de sua prática pedagógica. Assim, deve-se levar em consideração dois aspectos importantes na construção desse processo de formação, o de que o professor se forma na prática, mas não só por ela e nela; a teoria deve servir para explicar, justificar, transformar ou indagar a prática daí, a necessidade de uma formação inicial sólida, obtida em curso de licenciatura plena, realizado, preferencialmente, em universidades, bem como da formação continuada privilegiar vários espaços e formatos capazes de contemplar essas instâncias. “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (TAVARES, 1991, P. 24).

Atualmente, grande parte das professoras que atuam na Educação Infantil fez algum curso de formação continuada conforme gráfico abaixo:

### Gráfico 9 - Profissionais que fizeram curso de formação continuada

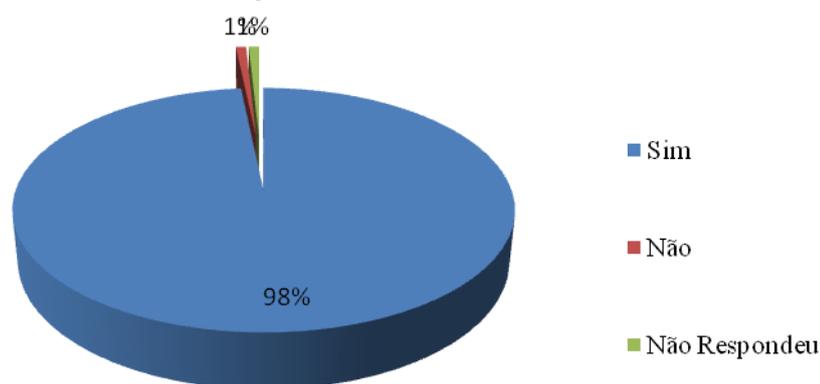


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados a todos profissionais das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO, para a presente pesquisa.

Das profissionais, professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas, 98% delas já fizeram algum curso de formação continuada em alguma época de sua carreira docente; apenas 1% das profissionais não fez algum curso de formação continuada e 1% delas não respondeu à questão (Gráfico n. 9).

Uma vez que quase a totalidade destas professoras, 98% delas, disseram ter feito algum curso de formação continuada ao longo da sua carreira de docente coube questionamento: *Você fez algum curso de preparação específico para iniciar a prática na Educação Infantil?*

## Gráfico 10 - Curso preparação específica das professoras

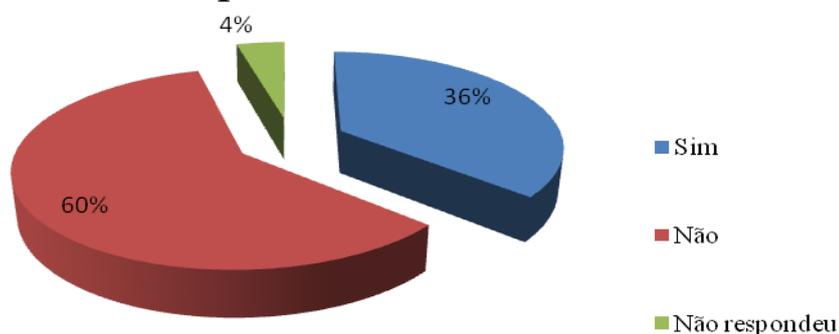


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados às professoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Embora um número considerável, (36%) das professoras (Gráfico n.10), afirme que fizeram algum curso de formação para iniciar a prática docente na Educação Infantil, o número das professoras que não fizeram nenhum curso específico (60%) é quase o dobro, uma diferença considerável. Esse fato pode ser explicado pelo fato de que os cursos de formação continuada para a Educação Infantil se intensificaram no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, a partir de 2010.

Diante destes fatos, podemos dizer que o *habitus* constituído dessas professoras foi ao mesmo tempo constituinte de sua prática e constituído nela. Atuavam de acordo com o conhecimento geral de educação, principalmente de ensino fundamental, pautados ainda no seu *habitus* primário de família, na sua experiência de vida escolar e também no processo formação inicial, embora esta formação não tenha apresentado em seu escopo teórico as discussões e estudos específicos da educação de crianças pequenas, considerando que demandou tempo para se compreender e se aprender o que é Educação Infantil e como deveria ser a prática pedagógica voltada a este público de crianças pequenas.

Frente ao exposto, dois aspectos se apresentam como fundamentais na discussão sobre a formação continuada desses profissionais: a formação continuada no ambiente de trabalho se apresenta como necessária e importante e as práticas formativas implementadas nas políticas de formação continuada devem levar em consideração as experiências profissionais.

### Gráfico 11 - Curso de preparação específica das coordenadoras

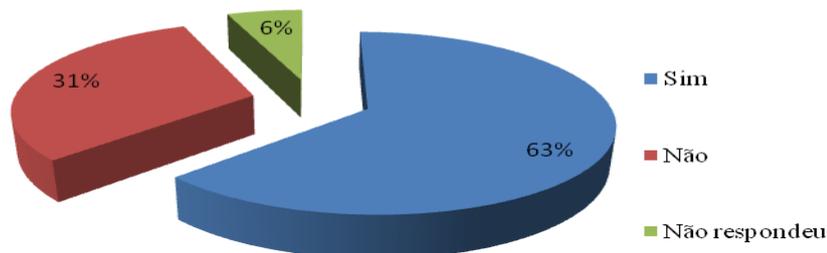


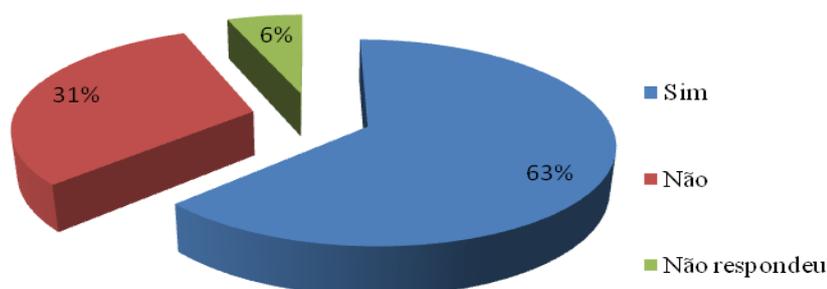
Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados às coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os dados relacionados às respostas das coordenadoras pedagógicas (Gráfico 11), se apresentaram como o inverso dos apresentados nas respostas das professoras. Sendo que 63% das coordenadoras dizem ter feito curso específico na Educação Infantil antes de iniciar a sua prática de coordenadora.

Esse dado pode estar ligado à forma de escolha dessa profissional que, não raro, ou na maioria das vezes, é a professora que atuava em sala de creche ou pré-escola e que muito provavelmente fez algum curso específico enquanto atuava como professora.

Ainda assim, um número considerável de coordenadoras pedagógicas não fez nenhum curso específico anterior à sua prática pedagógica o que se apresenta como uma contradição na função que ocupa uma vez que um de seus papéis é orientar e acompanhar e avaliar a atuação do professor, a sua prática pedagógica junto às crianças de creche e pré-escola.

### Gráfico 12 - Curso de preparação específica das diretoras



Questionários respondidos pelas diretoras das instituições de Educação Infantil.

Os dados das respostas das diretoras são iguais aos das coordenadoras pedagógicas. Esse fato pode ser explicado por um fator específico à função de diretora que são os cursos para diretores ministrados sempre no início do ano em que acontecem as eleições. Trata-se de um curso de formação de diretores promovido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e com as Universidades.

Diante do exposto, dois elementos se apresentam nessa análise: a formação continuada no ambiente de trabalho se fez necessária e as práticas formativas devem considerar as experiências dos profissionais conforme alerta Tavares (1991):

Não basta por isso falar das *concepções*. É preciso também interrogar *as práticas*. E aqui o fosso é imenso. Como se a elaboração das ideias e a realização das práticas fossem dois universos à parte, configurando um duplo processo de legitimação no seio da comunidade científica e profissional (p. 28, grifos do autor).

A dupla legitimação a que se refere o autor diz respeito a tomar a formação continuada na rapidez das inovações e das produções das ideias e tornar obsoletas as linhas de investigação e correntes de pensamento e com isso correr o risco dos modismos e, por outro lado, a legitimação da tradição com práticas pautadas por “cânones acadêmicos e por lógicas escolarizadas”, aqui corre-se o risco da conservação sem uma interrogação crítica (TAVARES, 1991)

Em relação à quantidade de cursos de formação específicos na área da Educação Infantil, estes foram assim classificados:

### Gráfico 13 - Cursos específicos em educação infantil: professoras

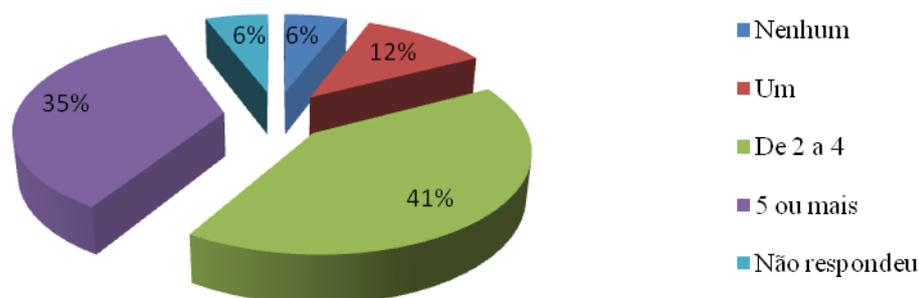


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

A maioria das professoras fez mais de dois cursos específicos na área da Educação Infantil, 41% fez de dois a quatro cursos; 35% fez cinco ou mais cursos; 12% apenas um curso específico; 6% das professoras alega não ter feito nenhum curso específico na Educação Infantil e por último, 6% não respondeu à questão.

### Gráfico 14 - Cursos de formação continuada específicos em educação infantil: coordenadoras

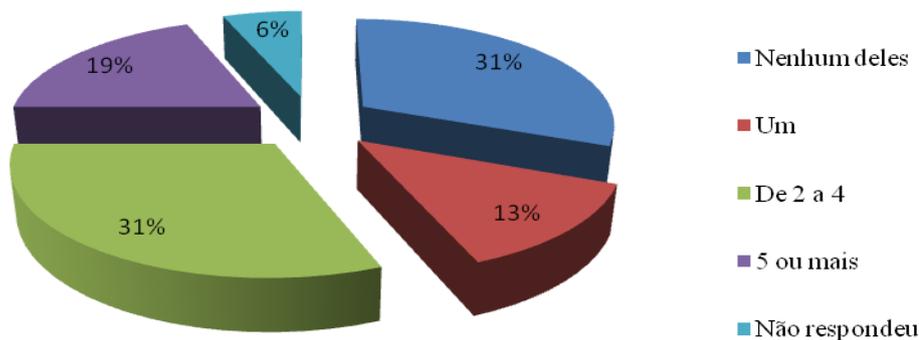


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

### Gráfico 15 - Cursos de formação continuada específicos em educação infantil: diretoras

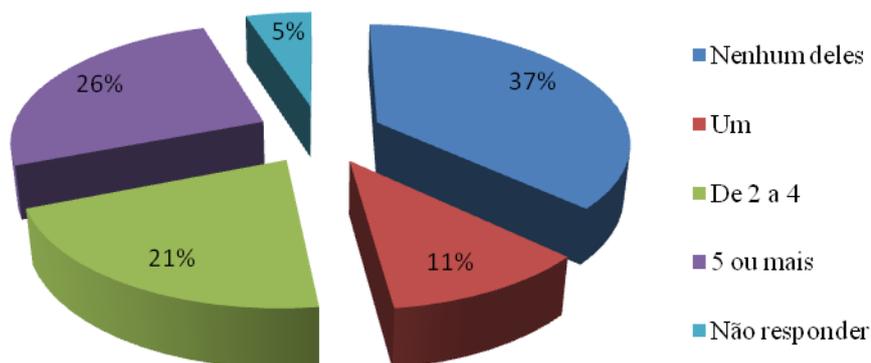


Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários enviados às diretoras das instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os dados do gráfico 16, a seguir, indicam que possivelmente o número de professoras que fizeram algum curso específico para a Educação Infantil esteja localizado na parcela de profissionais que iniciaram sua prática na Educação Infantil nos últimos anos, ou seja, no período de 2 até 5 anos, o que corresponde a 47% das profissionais.

### Gráfico 16 - Tempo de atuação na educação infantil: professoras

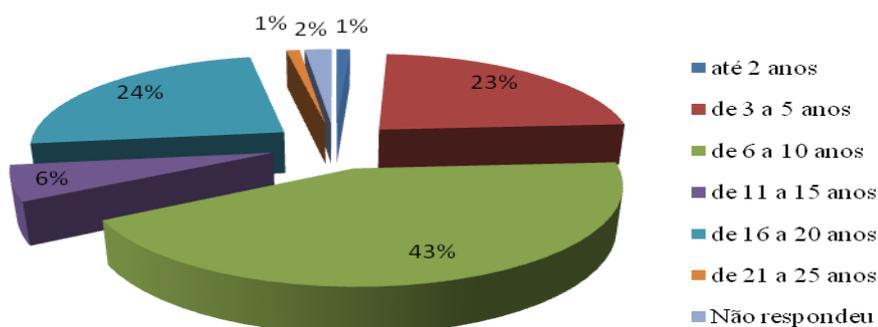


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado aos professores de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os demais 53% das professoras atuam na educação há mais de seis anos, período em que a formação continuada para a Educação Infantil era escasso. O grande número de professoras que afirmaram atuar na Educação Infantil há mais de 20 anos, embora não esclarecida a informação, está relacionado às professoras que atuaram nas turmas de pré-escolar que existiam nas escolas de ensino fundamental, conforme informado no Capítulo I e, foram recolocadas para as instituições de Educação Infantil a partir de 2002. Questiona-se ainda o fato de muitas professoras participantes da pesquisa terem respondido erroneamente à questão, relacionando a resposta ao tempo de atuação no magistério, tempo de trabalho como professora, incluindo aí o tempo de trabalho no ensino fundamental.

Os cursos de formação continuada específicos para Educação Infantil a que se referem as professoras, foram assim classificados:

### Gráfico 17 - Curso de formação continuada: professoras

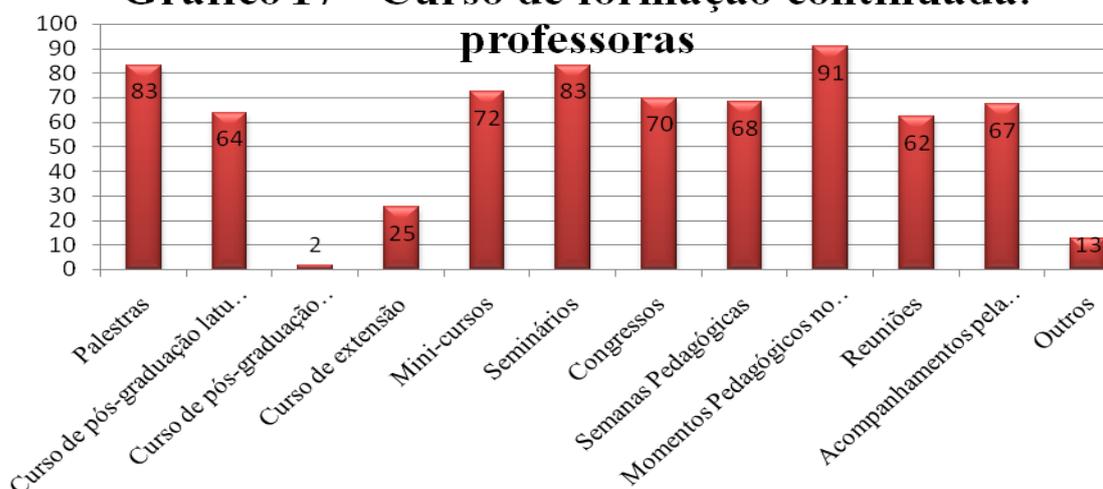


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os cursos de formação continuada dos quais as professoras de Educação Infantil participaram, quase que na totalidade, se referem à formações aligeiradas, rápidas em que, com exceção, dos momentos pedagógicos no local de trabalho, acompanhamentos pela coordenação pedagógica e reuniões, se fez em momentos embora coletivos, com pouca possibilidades de discussão da prática pedagógica e das especificidades do ambiente de trabalho que, por conta da característica de cada um deles, por exemplo, palestras, seminários, congressos e semanas pedagógicas, as quais agrupam um número elevado de profissionais, mas com uma carga horária reduzida. Estas circunstâncias dificultam a troca de experiência entre profissionais, bem como, o estabelecimento de uma discussão teórica consistente.

Estes cursos de formação continuada foram organizados e ministrados por instituições de diversas naturezas conforme visto no gráfico a seguir:

### Gráfico 18 - Instituições formadoras: professoras

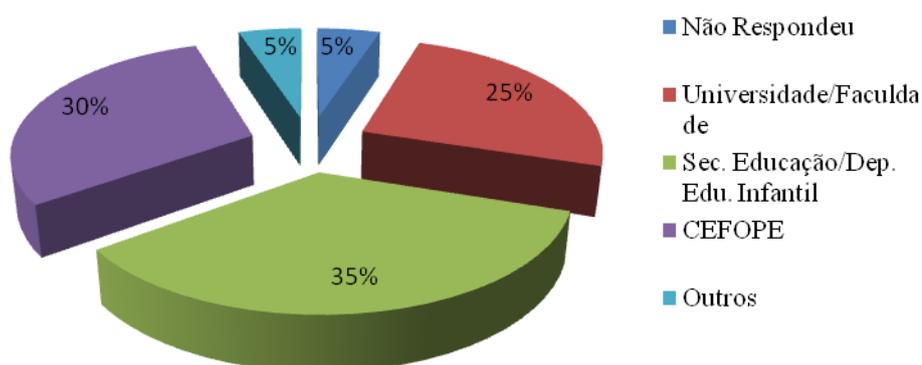


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

A participação considerável de todas as instituições formadoras na formação continuada das profissionais da educação deveu-se ao fato de que cada professora poderia citar mais de uma delas.

A instituição de maior participação na formação das profissionais foi a Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento de Educação Infantil, referido por 35% das professoras. O Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação ficou em segundo lugar citado por 30% das professoras. A Universidade/Faculdade foi responsável pela formação continuada de 25% delas e, por último, 5% das professoras mencionaram outras instituições sem as especificar e 5% não responderam à questão.

Chamou a atenção o fato de que, grande parte das professoras, fazem referência ao CEFOPE, instituição pública de natureza formadora para os profissionais da educação de Anápolis-GO, o que direciona para a importância dessa instituição como um elemento da política pública empreendida pelo governo municipal embora essa instituição tenha começado a ofertar cursos específicos para a Educação Infantil só a partir do ano de 2012.

O Departamento de Educação Infantil, também, representa grande importância no processo de formação continuada das profissionais da Educação Infantil pela sua prática de organização de palestras e encontros pedagógicos, reuniões de diretoras e coordenadoras pedagógicas. A observação aqui, se faz, à redução do tempo desses encontros e reuniões e à limitação dos temas de discussão. Contudo, é ressaltada a importância desse Departamento no processo de formação continuada.

Uma questão que se apresentou pertinente diante desse contexto de formação, que vem se desenhando nas análises dos gráficos anteriores, é saber quais foram os pontos positivos e negativos desses cursos ofertados pelas instituições citadas anteriormente.

**Gráfico 19 - Pontos Positivos levantados pelos professores**

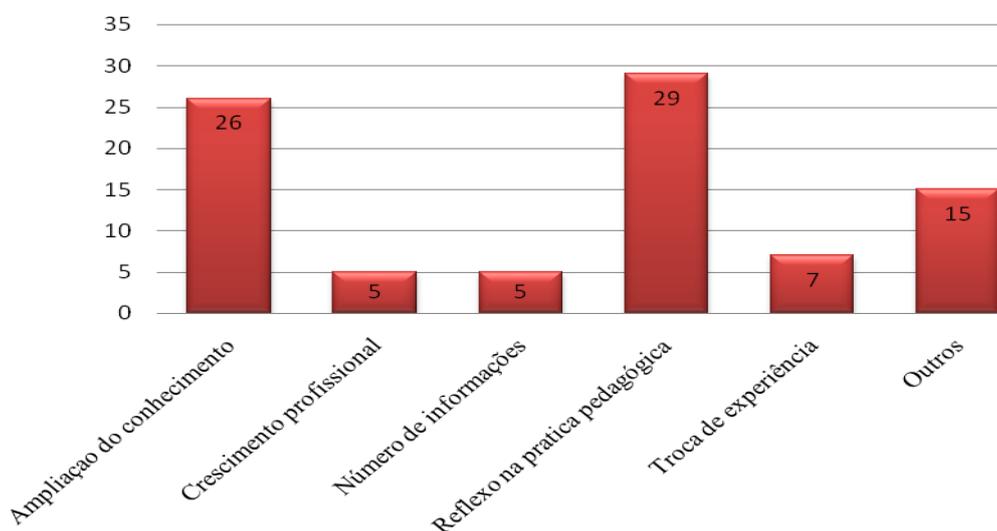


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado aos professores de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os dados indicam a importância da formação continuada em todos os aspectos da vida profissional das professoras, sendo que a instância em que elas se consideraram mais atendidas e com maior contribuição desse tipo de formação, tratou-se da prática pedagógica. Outro dado relevante é o número considerável de professoras que viram a formação

continuada como processo de crescimento, por sua vez, diretamente ligado à aquisição e/ou acumulação do capital cultural dos agentes do campo.

Chama a atenção o fato de apenas 5% das professoras mencionarem o “crescimento profissional” como um ponto positivo, fato que pode ser explicado a não vinculação da maioria desses cursos ao processo de valorização salarial uma vez que não possuem certificação necessária ao direito de gratificação previsto no Estatuto e Plano de Carreira e Valorização dos Profissionais do Magistério.

Em contraponto, aos aspectos positivos desses cursos de formação continuada, as professoras também apresentaram os aspectos negativos, dentre eles, os relacionados à curta duração dos cursos e a distância entre teoria e prática.

### Gráfico 20 - Pontos Negativos indicados por professores

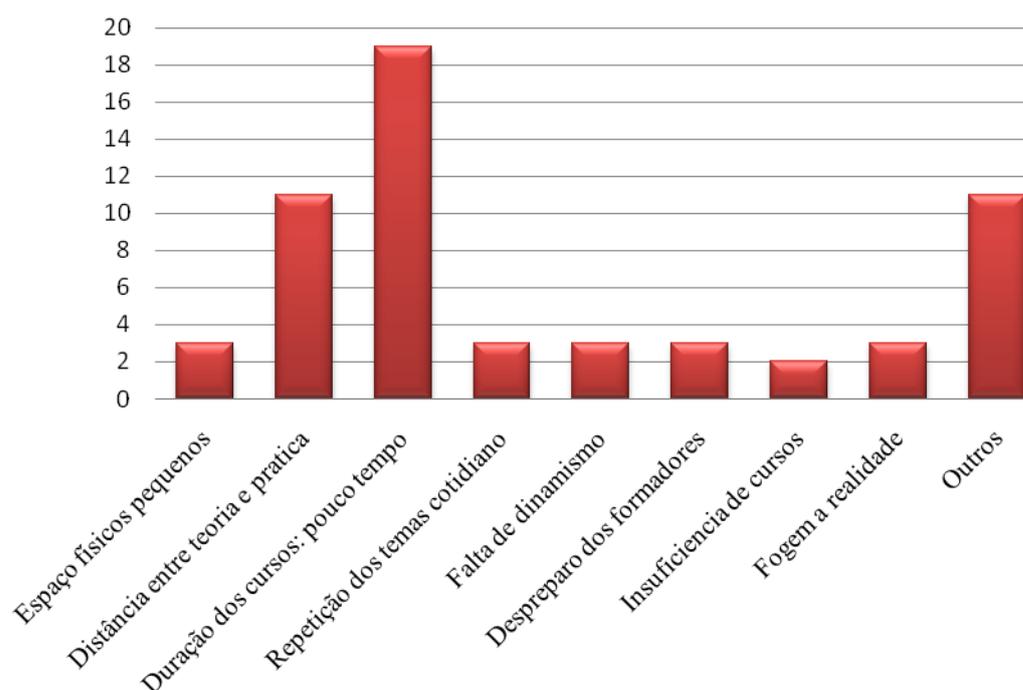


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado aos professores de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

A referência aos aspectos de duração dos cursos e distanciamento entre teoria e prática está diretamente ligado ao formato da grande maioria dos cursos ofertados pelo sistema municipal ensino, conforme visto no gráfico n. 17 (p. 153) em que os formatos mais representativos foram as palestras, seminários, minicursos e congressos.

Em linhas gerais, algumas considerações feitas com base nos dados apresentados indicam que há um grande número de professoras que fizeram algum curso de formação continuada, contudo a maioria deles não foi específica para a Educação Infantil. Dos cursos específicos para a educação das crianças pequenas foram feitos em um formato aligeirado e com pouca proximidade entre teoria e prática. Assim, interessa, nesse momento, analisar a formação continuada ofertada ao público profissional da Educação Infantil, citando, a partir de agora, as experiências formativas, ou seja, a materialização da política pública de formação e valorização do profissional, conforme tratada anteriormente no Capítulo I desse trabalho, em relação à melhoria da qualidade da educação no município de Anápolis-Go. Esta análise coaduna-se com o que apresenta Ferreira (1991) sobre o processo de formação continuada em Portugal:

Por isso, e no que respeita à formação organizada pelas escolas, o que tem existido são acções meramente pontuais, desligadas de um plano global de formação (peça essencial), respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores. São acções desgarradas em que, pese embora a boa vontade, a intenção e o esforço com que se organizam, tudo corre ao sabor da inspiração momentânea dos seus animadores e do seu entendimento próprio das questões, uma vez que, eles também, carecem normalmente de preparação específica para a função, debatendo-se ainda com a escassez de tempo e de meios para apresentar trabalho com validade e sequência (p. 62).

Compartilhar da ideia de Ferreira (1991) apresentada acima, não deve ser confundido com o desmerecimento das instituições formadoras e ou do contexto local da formação continuada e sim compreender que os problemas e entraves desse tipo de formação dos profissionais da educação, em especial dos profissionais da Educação Infantil, é inscrito nacionalmente e até em outros países conforme o estudo citado.

Ao mesmo tempo, é pertinente referenciar o fato de que a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, neste município, é uma realidade que vem ganhando espaço e consistência nos últimos três anos, haja vista a maioria dos profissionais afirmarem que já fizeram algum curso de formação continuada.

A formação continuada de professores é um processo que se dá ao longo da vida, contudo, é um erro pensar, que nessa perspectiva, esse processo se daria sem objetivos e resultados em curto prazo ou sem ações práticas no tempo presente, pois essa compreensão poderia diluir a formação continuada pautada em (ir)responsabilização dos agentes públicos e individuais e correr o risco da não necessidade de análise, discussões e transformações de algumas práticas diante da dinamicidade da sociedade. Existem “coisas” que devem ser pensadas e transformadas agora.

Em contrapartida, é fundamental compreender que, ser professor na Educação Infantil, é deparar-se com vários constructos sociais, político-educacionais e culturais de uma dinâmica educacional para além das práticas convencionais de educar. São questões e concepções de grande amplitude em que não podem ser resolvidas, na totalidade, no âmbito da formação continuada dos professores, nem mesmo em um processo de formação pautado na valorização de competências e práticas para “o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediate” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola” (BRZEZINSKI, 2008, p.153).

O processo de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, no município de Anápolis-GO segue, de modo geral, uma lógica de formação descontínua e pontual por meio de atividades isoladas, tendo em vista que existe no município um Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – CEFOPE – inaugurado em 1997 (nesta época, com o nome de Teleposto da Superintendência Municipal de Educação de Anápolis) e embora a existência dessa instituição signifique um ganho no campo da política pública para a formação continuada dos profissionais da educação, não houve avanço significativo direcionado aos profissionais da Educação Infantil no processo de formação continuada que promovesse a discussão de temas inerentes ao atendimento educacional às crianças pequenas.

Parte desse fenômeno pode ser explicada pela morosidade de concretização das políticas públicas, como foi o caso da transição do atendimento das crianças pequenas da assistência social para a educação, o que se deu somente no ano de 2002, 6 anos após a LDB. Contudo, era de se esperar que uma instituição de formação continuada dos profissionais da educação promovesse uma formação para os profissionais que “chegavam” à Educação Infantil, principalmente, diante do fato da novidade, desconhecimento e inexperiência dos profissionais que iriam atuar nessa modalidade educacional.

Com a criação do Departamento de Educação Infantil em 2002, na Secretaria Municipal de Educação, a elaboração e a articulação da formação continuada para os profissionais da Educação Infantil ficou a cargo do citado Departamento, que a realizava, por meio de reuniões de diretores e orientação feita por duas coordenadoras pedagógicas que visitavam, esporadicamente, as nove instituições de atendimento à creche e pré-escola existentes. Nos anos seguintes, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil ganhou outros formatos: oficinas, palestras, seminários e cursos de contação de histórias e

arte, bem como outros no mesmo formato, oferecidos aos professores do ensino fundamental e que de forma indireta serviam aos profissionais da Educação Infantil, que buscavam alguma orientação para a sua prática pedagógica com crianças pequenas.

Nesta perspectiva, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no município segue a mesma lógica de formação continuada do país em geral, ou seja, um processo de descontinuidade e fragmentação do processo de formação continuada conforme nos apresenta o estudo sobre o estado da arte das políticas docentes no país, realizado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 198), que identificaram:

No que tange os **tipos de ações de formação continuada**, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. (grifo das autoras).

Esse formato, ações formativas, ainda é o realizado pela Secretaria Municipal de Educação agregando, recentemente, a partir de 2011, a parceria com a Universidade Federal de Goiás para a oferta de curso de formação continuada *lato sensu*, especialização em Educação Infantil que iniciou a primeira e única turma em 2011 e, somente nesse ano de 2013, foram oferecidos dois cursos destinados aos profissionais da Educação Infantil (professores, gestores e auxiliares de educação) com cargas horárias de 120h e 180h, ambos com encontros nos finais de semana, sexta-feira à noite e sábado matutino e vespertino.

Embora, desde o ano de 2002, a formação continuada para a Educação Infantil em Anápolis tenha se dado de forma pontual e descontínua no formato das palestras, mini-cursos, oficinas e seminários, a partir de 2010 percebeu-se uma maior consistência dessa formação conforme apresentado a seguir.

O Sistema Municipal de Ensino por meio do Centro de Formação Continuada dos Profissionais de Anápolis – CEFOPE começou a ofertar cursos de formação continuada especificamente para a Educação Infantil somente no ano de 2013, o que pode parecer curioso diante das mudanças que estas instituições sofreram ou precisavam sofrer em todos os aspectos.

Recentemente, a política de formação continuada do MEC, Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da SEB/MEC materializa-se no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-Go, por meio da parceria entre Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Goiás, representada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Sua Educação em Diferentes Contextos- NEPIEC- que

ofertou dois Cursos de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil: curso 1- Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e, curso 2: Educação Infantil, Infâncias e Arte; os dois cursos juntos disponibilizam 200 vagas destinadas a todos os profissionais da Educação Infantil.

Os Cursos se organizaram em encontros presenciais semanais às sextas-feiras, no período noturno e aos sábados nos períodos matutino e vespertino. Embora não seja possível, nesse trabalho, a análise dos resultados de tais cursos, na práxis pedagógica e nas demais instâncias do trabalho dos profissionais cursistas, haja vista só terminarem após o período para a realização desse estudo, acredito na importância de citarmos essa experiência formativa pelo fato de ser a primeira no formato apresentado abaixo e ser especificamente voltada aos profissionais da Educação Infantil.

**Quadro 9** – Profissionais inscritos em Cursos de Extensão para Profissionais da Educação Infantil - 2013

<b>N. inscritos por cargo/função</b>	<b>Curso1: Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil</b>	<b>Curso 2: Educação Infantil, Infâncias e Arte</b>	<b>Total de inscritos por cargo.</b>
<b>Carga horária</b>	180 horas	120 horas	
<b>Professoras</b>	16	18	34
<b>Diretoras</b>	02	02	04
<b>Coord. Geral</b>	04	01	05
<b>Coord. Pedagógica</b>	04	01	05
<b>Auxiliar de Educação</b>	05	02	07
<b>Demais cargos administrativos</b>	01	01	02
<b>Total inscritos por curso:</b>	32	25	57

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pelo Departamento de Educação Infantil da SEMED-2013.

Ao analisar o número de profissionais inscritos nos cursos acima citados, chamamos a atenção o número de profissionais inscritos. Nos anos anteriores, de 2002 a 2012<sup>32</sup>, a

<sup>32</sup> Neste período, no ano de 2010, foi ofertado aos profissionais da educação infantil com curso superior de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, um curso de pós-graduação *lato sensu* em educação

formação continuada para profissionais da Educação Infantil, a formação continuada se deu de forma alternada e pontual em formatos aligeirados, como por exemplo, oficinas, palestras, encontros pedagógicos organizados pelo Departamento de Educação Infantil da SEMED, Seminários em quatro (4) edições com carga horária de 15 e/ou 8 horas cada um e oficinas realizadas pelos próprios profissionais.

Houve uma experiência de formação continuada em ambiente de trabalho em que o projeto piloto atendia a duas instituições de Educação Infantil, em parceria com o Instituto Federal Goiano no ano de 2011. Foram selecionadas duas instituições próximas a sede do IFG, às quais nos referiremos como instituição A e instituição B.

O curso - “Afetividade na Educação Infantil: contribuição das múltiplas linguagens no processo educativo” ocorreu no período de quatro (4) meses, mais especificamente, de 16 de fevereiro de 2011 a 16 de junho de 2011 e acontecia nas próprias instituições de Educação Infantil das 18 horas às 21 horas, duas vezes na semana. Participavam desse momento todos os profissionais do ambiente de trabalho: docentes, equipe gestora (diretora e coordenadora), merendeiras, vigias e auxiliares de serviços de higiene.

Com exceção da equipe gestora, os demais profissionais recebiam cerca de três (3) horas extras acrescidas aos seus salários para participarem do referido curso. Contudo, essa experiência de formação continuada se deu apenas nessas duas instituições embora o resultado na prática profissional demonstrou bons resultados conforme avaliação feita pela equipe de cada instituição e relatada pelas gestoras conforme transcrito abaixo:

*O curso foi considerado muito bom por toda a equipe. Houve melhoras na prática pedagógica dos professores e de todos os profissionais, ajudou na compreensão do processo educativo das crianças e contribuiu muito para a alta estima dos profissionais, principalmente os do segmento administrativo (Diretora 1).*

A avaliação do curso, do projeto de formação continuada em serviço a que nos referimos acima foi considerada boa, lamentando-se a falta de continuidade para as demais instituições de Educação Infantil o que não foi explicado à comunidade.

Outra experiência de formação continuada no ambiente de serviço tem sido denominado de “Momentos Pedagógicos”. Esses “momentos” são dias previstos no calendário escolar, porém não são considerados dias letivos, em que as instituições de Educação Infantil não atende as crianças e reúne todos os profissionais para atividades relacionadas ao dia a dia das instituições. Em algumas instituições (de acordo com o

---

infantil em parceria com a Universidade Federal de Goiás no qual cerca de 39 profissionais receberam a titulação.

Departamento de Educação Infantil, não são todas as instituições que se organizam dessa forma) os profissionais promovem momento de estudo de temas diversos relacionados aos interesses da Equipe de cada instituição.

Contudo, de acordo com uma das gestoras municipais entrevistada, houve duas dificuldades em sua realização: o tempo que poderia ser preenchido com estudo foi utilizado para decoração da instituição e a ausência de alguns profissionais nesse dia: outra dificuldade era a utilização desses dias para reuniões e/ou palestras, que embora tivessem relação com o trabalho pedagógico na Educação Infantil, não faziam parte do cotidiano de cada instituição, não eram específicos dos “problemas diários” de cada unidade educacional, o que de certa forma descaracteriza a formação continuada no ambiente de trabalho.

Outra experiência formativa em Anápolis-Go direcionada aos profissionais da Educação Infantil, os Seminários, tiveram as três primeiras edições organizadas pelo Departamento de Educação Infantil da SEMED, os dois primeiros com carga horária de 16 horas cada um e o terceiro com 8 horas de atividades; a quarta edição deu-se em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME), Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis –SIMPMA- e do Sindicato dos Professores dos Estabelecimentos de Ensino Privado de Anápolis- SINPROR com carga horária de 12 horas; as quatro edições tiveram temas, formatos, tempos diferentes conforme o quadro abaixo:

**Quadro 10 – Seminários de Educação Infantil em Anápolis-GO de 2008 a 2013: Público, Temas e Certificação**

<b>Seminário e data</b>	<b>Público alvo e nº de participantes</b>	<b>Palestras</b>	<b>Oficinas</b>	<b>Certificação</b>
1º = Seminário de Educação Infantil – 01,02/09/2008	Professores, Auxiliares de Ed. Infantil, Coordenadores e Gestores = 300 participantes	- Brincadeiras na Educação Infantil; - Primeiros socorros; - Os cuidados essenciais para o bebê.	- Brincadeiras na Educação Infantil; - Matemática na Educação Infantil; - Natureza e sociedade; - Reciclagem; - Música na Educação Infantil; - Sexualidade infantil; - Psicomotricidade; - Arte na Educação Infantil.	Certificado sem direito à Titularidade
II Seminário: os desafios do professor de Educação Infantil nos dias atuais. 02 e 03/09/2010.	Professores, Auxiliares de Educação, Coordenadores e Gestores. 300 participantes	- A visão do desenvolvimento neuropsicomotor; - Os desafios do professor de Educação Infantil nos dias atuais; - Saúde vocal do professor	- O lúdico no desenvolvimento infantil; - Combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes; - A importância da música na Educação Infantil; - Trabalhando	Certificado de comparecimento sem direito à titularidade.

			matemática na Educação Infantil; - A arte de contar história; - A saúde vocal do professor; - Pintura facial; - Primeiros socorros; - Psicomotricidade.	
III Seminário – Quem ensina sempre aprende: o aperfeiçoamento profissional como tarefa cotidiana. 29/09/2011.	Professores, Auxiliares de Educação, Coordenadores e Gestores.	- Desenvolvimento Neuropsicomotor; - Identidade do profissional da Educação Infantil; - Sexualidade infantil; - Como desenvolver a inteligência da criança, os fatores do desenvolvimento emocional e cognitivo.	Não houve oficinas.	Certificado de comparecimento
IV Seminário de Educação Infantil de Anápolis: infância em foco – desafios e perspectivas 24 e 25/05/2013	Profissionais da Educação Infantil. 300 participantes.	Educação Infantil no contexto atual	- Avaliação na Educação Infantil; - Psicomotricidade; - Ler, contar e recontar para encantar; - Currículo na Educação Infantil: interações, brincadeiras e arte; -Atividade de berçário; - Construindo brinquedos que divertem e que se movem; - Rotina das atividades para Educação Infantil em tempo integral; - Cuidados no dia a dia da criança. - O olhar do gestor na Educação Infantil (somente para gestores e Coordenadores gerais); - Políticas públicas para a Educação Infantil (soamente para gestores e coordenadores gerais).	Certificado de comparecimento sem direito à titularidade.

Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Departamento de Educação Infantil da SEMED, 2013.

A experiência formativa em curso de Pós-Graduação em Educação Infantil *lato sensu* foi presencial com encontros quinzenais aos finais de semana nas sextas-feiras à noite e sábados nos turnos matutino e vespertino, que aconteceram tanto em Anápolis-Go quanto em

Goiânia-GO. O curso tinha a duração de pouco mais de um ano com início no final do ano de 2010 (01/09/2010) e finalização no final de 2012 (30/06/2012) com carga horária de 502 horas cujo certificado dava direito aos benefícios no plano de carreira do magistério, à progressão vertical ou titularidade.

Participaram dessa formação professores, diretores, coordenadores gerais, coordenadores pedagógicos, auxiliares de educação que tivessem concluído o curso de pedagogia. O curso foi uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis com a Universidade Federal de Goiás; foi totalmente gratuito e atendia também alguns municípios vizinhos, 39 profissionais concluíram o curso.

Ainda como experiência formativa, o Departamento de Educação Infantil da SEMED, apresenta os mini cursos organizados e ministrados pela Equipe Pedagógica do Sistema Positivo<sup>33</sup>; esta parceria fazia parte do contrato de compra do sistema de apostilamento do material didático da referida empresa nos anos de 2008, 2011 e 2012. Neste período, em que as instituições de Educação Infantil utilizavam junto às crianças os livros didáticos desse sistema, os encontros eram bimestrais com os professores da pré-escola e apenas os professores do último agrupamento da creche, coordenadores pedagógicos e gestores para estudos de temas diversos, bem como, sanar dúvida sobre o modo operacional da assessoria pedagógica *online* oferecida pela empresa Positivo.

Nesses encontros as palestras/mini cursos apresentavam temas diversos, geralmente com carga horária de quatro (4) horas em que os temas eram: brincadeiras na Educação Infantil, psicomotricidade, leitura na Educação Infantil, matemática na Educação Infantil, o uso da informática na Educação Infantil.

A partir desse ano de 2013, o município não usa mais o sistema de apostilamento nas instituições de Educação Infantil, uma vez que tanto os professores quanto os gestores após um longo período de discussões promovido pela SEMED, por meio do Departamento de Educação Infantil, optaram por não mais utilizar esse material.

Aconteceu nos anos de 2009 e 2010 o curso sobre leitura na Educação Infantil denominado Projeto Encontros de Leitura com carga horária de 180 horas em parceria com a Empresa Natura/SEDAC. Os encontros eram mensais no horário de trabalho para professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e gestores e dessa parceria foram doados acervos literários às instituições de Educação Infantil que participavam do curso; o acervo era composto por cinquenta (50) exemplares de livros de literatura infantil. Os cursistas

---

<sup>33</sup> Empresa fornecedora do material apostilado.

receberam certificados, sem, contudo, poder usá-los para os benefícios do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais.

Ainda para o ano de 2013, o Departamento de Educação Infantil da SEMED tem programado para todo o ano, encontros pedagógicos bimestrais com as coordenadoras pedagógicas e/ou diretoras com os seguintes temas: Rotina na Educação Infantil; Musicalização na Educação Infantil; Literatura infantil; Jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Bem como, encontros de estudos para professores, auxiliares de educação e cuidadores das turmas de Berçário (crianças menores de 2 anos) e Maternal I (crianças de 2 anos).

Compreender a formação continuada como valorização profissional é pensá-la para além de atividades episódicas, pontuais e descontínuas. Esse tipo de formação continuada é o mesmo formato avaliado por Kramer (1994) como algo a ser superado ao tratar da política de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil (1994) no documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994)*, uma proposta capaz de:

Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, em médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que têm periodicidade e que estão organizados num projeto mais amplo de qualificação, com avanço na escolaridade e progressão na carreira. (KRAMER, 1994, p.74).

A assertiva de Kramer (1994) é cabível na análise das propostas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil em Anápolis-Go. Já que a grande maioria das estratégias formativas eram organizadas de forma pontual e descontínua, bem como, o fato de não conferir aos profissionais a certificação mínima necessária para progressão salarial de acordo com o Plano de Carreira.

Há, também, um Grupo de Estudos de Educação Infantil, formado por meio de edital de convocação de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. O Grupo composto por nove (09) integrantes dentre diretoras de IEI, representantes do Departamento de Educação Infantil, professoras e professoras formadoras do CEFOPE, tem encontros semanais, no período matutino, no horário contrário ao horário de trabalho dos professores. Esses professores recebem mensalmente, acrescidos aos seus salários, cinco (5) horas aulas para participarem do Grupo. As diretoras que participam do Grupo, o fazem como convidados e não recebem horas aulas uma vez que podem fazê-lo no seu horário de trabalho.

Por último, está previsto para o segundo semestre desse ano (2013) um curso de formação continuada para os profissionais de Educação Infantil, elaborado pelo Departamento de Educação Infantil, Profissionais (professores, diretoras e coordenadoras pedagógicas) convidados para a elaboração e CEFOPE, denominado: Educação Infantil e suas especificidades – o curso terá carga horária de 40 horas e certificação com direito à titularidade; poderão participar professores, gestores e auxiliares de educação de creche e da pré-escola.

Ainda como previsão para o segundo semestre de 2013, em outubro com dias previstos no calendário escolar, haverá o Simpósio de Professor para Professor, com carga horária de 12 horas e subdivido em dois momentos, sendo o primeiro de palestras e o segundo de oficinas ministradas pelos próprios professores.

Grande parte das experiências formativas ofertadas pelo sistema municipal de ensino tem ocorrido fora do ambiente escolar e os tempos dessa formação ainda são fora da carga horária do profissional, deixando o processo de formação continuada no ambiente de trabalho, a cargo das equipes gestoras de cada instituição.

### **3.2 Concepções e práticas de formação continuada no âmbito da gestão educacional**

A realização dessa pesquisa aqui relatada, conta, além do referencial teórico, com as questões tratadas por meio de entrevistas realizadas com as gestoras municipais: Secretária de Educação, Gerente do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Diretora do Centro de Formação Continuada dos Profissionais em Educação de Anápolis-Go (CEFOPE).

A concepção de formação continuada, de acordo com as gestoras municipais, está relacionada a três instâncias: ao processo de continuidade, à relação teoria/prática/ambiente de trabalho e às mudanças sociais e do contexto educacional, como apresentado abaixo:

É um processo que deve ser contínuo, aliando teoria e prática, desenvolvido preferencialmente dentro da Unidade Escolar. (Entrevista 1, 2013).

A formação continuada dos professores e profissionais da Educação Infantil é de fundamental importância ao longo da vida profissional, pois a formação inicial prepara para o ingresso do ofício, e a educação está sujeita a mudanças constantes de acordo com as necessidades do contexto. (Entrevista 2, 2013)

As concepções apresentadas acima coadunam-se com os conceitos e concepções apresentadas como orientadoras desse estudo, contudo, é necessário saber quais são as ações e

propostas de formação continuada implementadas pela gestão municipal como materialização dessas concepções.

A Secretaria tem procurado parcerias com a Universidade Estadual de Goiás quanto com as Universidades Federais da região (UnB e UFG) e o IFG, para oferecer cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão, organização de grupos de estudo e pesquisa. (Entrevista 1, 2013)

Até então era estruturada pelo Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo. Atualmente, é através do CEFOPE em parceria com as universidades (UFG). (Entrevista 2, 2013)

Contudo, ainda não há uma proposta estruturada de formação continuada enquanto política pública local. O que se tem visto ao longo dos anos são propostas governamentais e não programas concretos e duradouros, haja vista, que os cursos de formação específicos, para os profissionais da Educação Infantil, datam apenas dos últimos três anos.

Há, de acordo com as gestoras municipais, uma necessidade, ou ao menos, importância, de que a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil se pautem em questões, discussões e análises teórico/práticas que visem às especificidades da Educação Infantil, conforme explicitações das gestoras municipais ao serem questionadas se deve existir alguma especificidade, seja na formação e/ou na atuação prática dos profissionais, que atuam com crianças pequenas:

Sim, por constituírem a base do processo de escolarização. Para que compreendam as especificidades do cuidar e educar crianças, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social; para que aprendam a enxergar as crianças em seu processo de desenvolvimento: para que aprendam a escutar essas crianças; para que sejam capazes de identificar rupturas no processo de desenvolvimento e possam supri-las; para que entendam a importância do lúdico, do movimento, da música, da leitura, no desenvolvimento e aprendizagem da criança (ENTREVISTA 1, 2013).

Na formação não, mas na atuação e identidade dos profissionais sim, pois os mesmos devem apresentar competências polivalentes capazes de atuar de forma a refletir constantemente sobre sua prática pedagógica (ENTREVISTA 2, 2013).

Pensar na formação continuada para os profissionais da Educação Infantil torna-se um grande desafio. É necessário formar professores, diretores, coordenadores conscientes das práticas pedagógicas necessárias e da reflexão sobre as mesmas para superar as dificuldades (ENTREVISTA 3, 2013).

A resposta dada entrevista de número 1, embora faça referência à necessidade da especificidade formativa dos profissionais da Educação Infantil como importante ao trabalho com crianças, em situação de vulnerabilidade social, dando a entender que essas crianças necessitem de atendimento educacional diferenciado, deixa escapar o fato de que todas as características formativas que a entrevistada relaciona, se aplicam à ação pedagógica de todos

os profissionais, para todas e quaisquer crianças, se apresentam como uma resposta completa no que se refere à natureza do fazer pedagógico inerente à educação de crianças pequenas. A resposta dada pela entrevistada guarda ainda os resquícios de uma visão discriminatória da criança pobre de que essa, necessariamente, exige dos profissionais da educação, um cuidado e uma educação diferenciada, como requisito específico por ser pobre e não por ser uma necessidade intrínseca à criança.

A fala da gestora municipal na entrevista n.2 destaca-se em contradição à primeira e à terceira entrevista quando diz que não é necessário tratar das especificidades da Educação Infantil na formação e sim na prática pedagógica

Dias (1997), em pesquisa acerca dos saberes essenciais ao educador da primeira infância, abordando o que denominou “protagonistas da Educação Infantil”, ressalta que tal profissional deve apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar de criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe (In: GOMES, 2009, p.51).

Nesse sentido, cabe à gestão do sistema a construção de uma política de formação continuada que privilegie as instituições de ensino, como um ambiente formativo e alie essa formação ao processo de valorização profissional, conforme indica Teodoro (1991), uma política que tenha uma nova concepção:

Defendemos que essa outra concepção deve assentar no facto de que a formação contínua é uma forma particular de educação de adultos, o que pressupõe um modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do professor, e conduzindo a um modelo organizacional baseado na escola apoiado por um sistema de recursos. (In TAVARES, 1991, p. 45).

Em Anápolis-Go, a política de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, de acordo com a informação de uma das gestoras municipais, tem sido desenvolvida por meio de parcerias com instituições de ensino superior para os cursos de extensão e, embora, esse processo pareça atender ao proposto por Kramer (1994) na citação anterior, esse modelo de formação a que se refere a Gestora municipal é bem recente, aproximadamente a partir do ano de 2012, e não se encontra estruturado enquanto política em nenhum dos documentos municipais analisados, anteriormente, no Capítulo II, ficando mais na concepção de programa de governo do que propriamente de uma política pública.

Reconhecer o ambiente educacional como espaço de aprendizagem dos profissionais, exige de seus agentes conhecer a essência dessa instituição, a finalidade social,

política e educacional. Para tal, a dinâmica e a organização, por meio da gestão dessas instituições de Educação Infantil deve levar em consideração a sua natureza, a razão de ser com se expressa Oliveira (2009, p. 134):

*Desta maneira a razão de ser das instituições que atendem a criança pequena não é ajudar a mulher a ir para o trabalho, reconhecer o direito que esta tem de fazê-lo, ser depósito de crianças ou apenas proteger a criança, tirando-a das ruas, ou, ainda, superar os limites da estrutura familiar. Sua razão de ser é a criança enquanto sujeito histórico, cultural, que tem direitos sociais, que produz cultura nas relações que estabelece. É favorecer a familiarização desta criança consigo mesma, com os instrumentos necessários para sua vida presente, respeitados seus limites e potencializadas suas possibilidades de viver coletivamente e aquelas individuais de inteligência, de criatividade, de sentimentos e físicas.*

Nesta perspectiva apresentada por Oliveira (2009), o conhecimento dessa natureza das instituições de Educação Infantil é fundamental para as práticas nelas desenvolvidas e cabe à gestão escolar organizar os tempos e espaços reconhecendo-a como espaço de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e, portanto, necessita de práticas pedagógicas e administrativas que assegurem essas características. A concepção que se tem sobre as instituições de Educação Infantil, seu objetivo e sua natureza está diretamente ligada às práticas nelas instituídas.

## **CAPÍTULO IV**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA E O AMBIENTE DE TRABALHO: RELAÇÕES POSSÍVEIS E/OU ESPAÇOS E TEMPOS DISTANTES?**

Fez-se necessário tratar da gestão no âmbito do Sistema de Ensino e da gestão no âmbito escolar para compreendermos como a formação continuada para os profissionais de Educação Infantil tem sido pensada em Anápolis-Go, bem como, analisar a possibilidade da formação continuada no ambiente de trabalho contribuir para a síntese da relação teoria/prática. Alguns autores como Ferreira (2009), por exemplo, chamam de formação em contexto, ou seja, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, no próprio espaço educativo, como locus privilegiado de aprendizagem não só das crianças, mas, de todos os agentes que ali atuam.

Alguns autores compreendem o ambiente escolar como espaço de aprendizagem de todos os agentes que ali estão. Hargreaves e Fullan (2000) consideram a escola como uma organização “aprendente”; Canário (1998) compreende a escola como o locus privilegiado de aprendizagem do professor por expressar a realidade de sua prática profissional e, portanto, lugar que contribui para a construção de sua identidade.

É nessa perspectiva que procurei compreender o que os profissionais da Educação Infantil em Anápolis-Go, do sistema municipal de ensino concebem a formação continuada no ambiente de trabalho, quais as possibilidades e as formas de construção desse processo no ambiente escolar; qual seria o papel da gestão pública e da instituição educacional na construção desse modo de formação e qual a contribuição dessa formação no ambiente de trabalho para a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil.

#### **4.1 Constituição do ambiente de trabalho como espaço de formação continuada**

No intuito de compreender as possibilidades de formação continuada no ambiente de trabalho é que o questionário da pesquisa enviado aos sujeitos professores, diretores e coordenadores pedagógicos contemplou as questões que se seguem na configuração dos gráficos analisados.

A possibilidade da formação continuada acontecer no ambiente de trabalho foi referendada pela maioria das professoras que responderam ao questionário, conforme dados a seguir.

### Gráfico 21 - A formação continuada pode acontecer no ambiente de trabalho: professoras

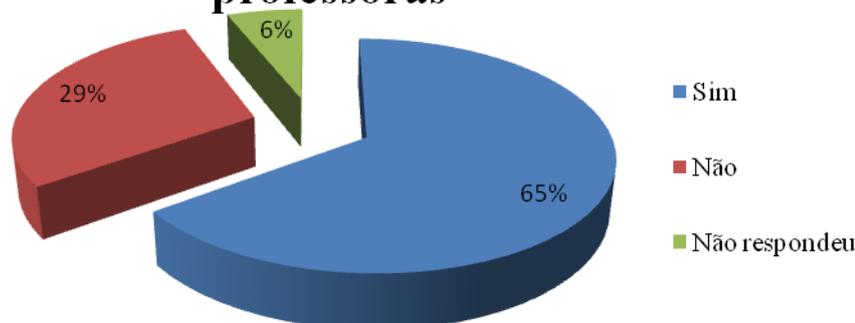
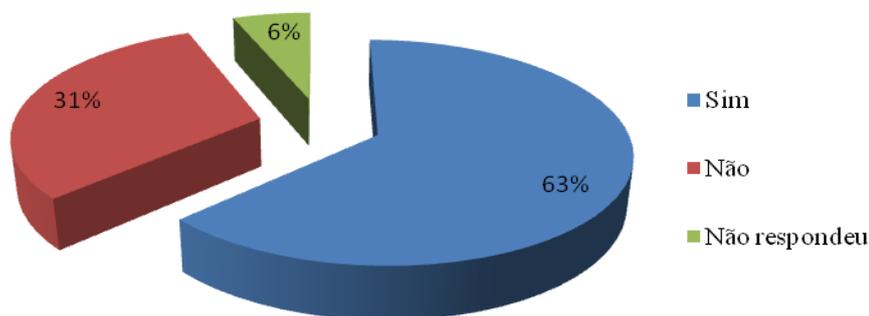


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Embora a maioria das professoras respondentes, 65%, compreenderem o ambiente de trabalho como *locus* formador ainda há um número de professoras que não compartilham dessa ideia, 29 %, e há as professoras que não responderam à questão e é um número que merece atenção e suscita algumas considerações: não responderam por falta de conhecimento sobre o tema, não se interessaram por esse tipo de formação, dentre outras considerações possíveis.

### Gráfico 22 - Formação continuada no ambiente de trabalho: diretoras



Questionários respondidos pelas diretoras das instituições de Educação Infantil.

Na perspectiva de constituição do ambiente de trabalho como espaço de formação continuada, o dado de 29% das professoras (gráfico n. 21) não aceitarem essa ideia e compreenderem-na, como possibilidade de discussão, análise e síntese da prática pedagógica,

pode ser um indício de que pouco se tem feito nesse sentido nos ambientes educacionais ou a falta de compreensão da própria prática, bem como a dificuldade de organização dos tempos e espaços. Vale lembrar que o calendário educacional prevê momentos bimestrais para reunião da equipe escolar e deixa a cargo de cada instituição a organização desses momentos.

Depois de questionadas sobre a possibilidade da formação continuada acontecer no ambiente de trabalho, outra questão foi apresentada às professoras que responderam à pergunta: *Como seria o processo de formação continuada no ambiente de trabalho?*

### Gráfico 23 - Processo de formação continuada no ambiente de trabalho: professoras

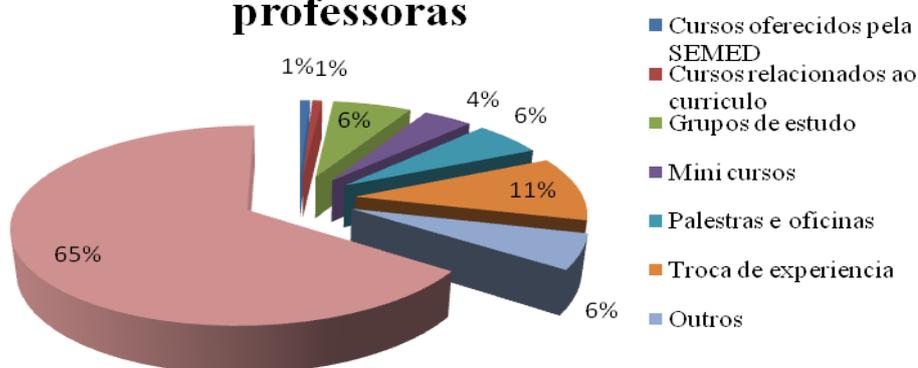


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Os dados apresentados no gráfico 23 apresenta o inverso do gráfico anterior, uma vez que 65% das professoras não responderam como seria a organização dessa formação no ambiente de trabalho, enquanto que dos 35% que responderam apresentou uma diversidade de possibilidades e/ou áreas de atuação: 1% das professoras sugerem que sejam por cursos oferecidos pela SEMED; enquanto que a mesma porcentagem, 1%, gostaria de que fossem cursos que tratassem do currículo na Educação Infantil; 6% apostam na criação de grupos de estudos; 4% gostariam de mini-cursos; outros 6% , palestras e oficinas; 11% acredita que esses momentos seriam para a troca de experiências e por fim 6% outras formas diversas de instituir a formação continuada no ambiente de trabalho.

Das oito parcelas de sujeitos respondentes uma parcela composta por 1% refere-se ao processo em pauta aliado à Secretaria Municipal de Educação, como articuladora dessa formação e os demais, 34% das professoras respondentes concebem a instituição de Educação Infantil, o ambiente de trabalho, como a organizadora responsável pela articulação dessa proposta.

Quando questionadas sobre em que momentos aconteceria essa formação no ambiente de trabalho, a maioria das professoras, 55%, assim como no gráfico anterior não respondeu à pergunta; 23% indicam os momentos pedagógicos e de reuniões para a realização da formação; 3% das professoras sugerem no horário de trabalho sem a presença das crianças; 6% refere-se apenas no local de trabalho sem especificar que momentos seriam esses; 8% acredita que o melhor momento seria no contra turno de trabalho e, 5% outros momentos que não especificados.

É necessário que se faça uma verdadeira transformação no significado do ambiente educacional passando, por certo, pela mudança de concepção de formação continuada, uma vez que a forma como se concretiza uma proposta é a materialização de como essa proposta é pensada. Canário e Barroso (1999, p. 84) apresentam em sua obra a chave para a mudança da escola e de seus professores, a centralização da escola para a formação continuada:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

### Gráfico 24 - Momento de formação continuada no ambiente de trabalho: professoras

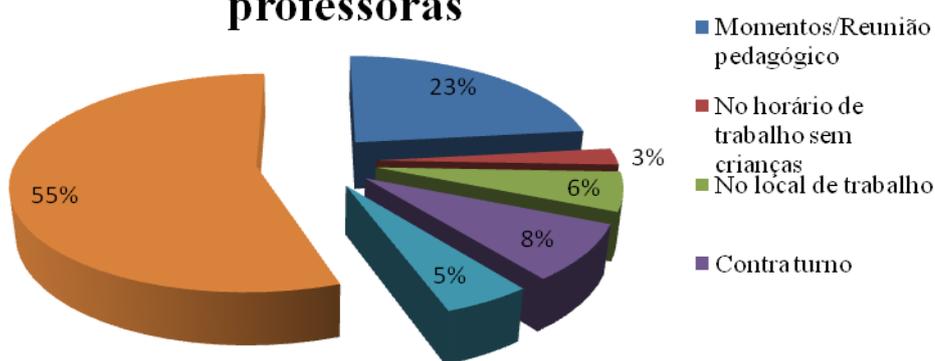


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO.

O atendimento às propostas de momentos de formação continuada, no ambiente de trabalho, exige uma organização dos tempos e espaços para a sua concretização, responsabilidade em especial da direção da instituição, contudo, não é e não pode ser uma tarefa solitária, necessita da participação da gestão municipal, principalmente no que diz

respeito ao cumprimento do previsto no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, que seria a implementação da jornada de trabalho, condição essa para que as professoras tivessem, incluídas na sua carga horária, um terço disponível para atividades no local de trabalho, conforme análise feita neste trabalho no capítulo III.

Nessa perspectiva, a formação continuada no ambiente de trabalho vai para além da organização interna das instituições por meio da direção e equipe de trabalho como todo, se instaura diretamente no âmbito das políticas públicas e da gestão do sistema no que se refere ao processo de valorização profissional vinculado ao Plano de Carreira do Magistério.

Se os dados anteriores evidenciam a importância da gestão escolar na organização do ambiente institucional como espaço de formação contínua dos profissionais, estabelecer relação entre a gestão e a formação continuada no ambiente de trabalho dos profissionais da Educação Infantil não é uma tarefa fácil uma vez que não é o interesse, nesse trabalho, responsabilizar um ou outro agente ou instância de gestão e sim, analisarmos a importância de cada um e o papel desses em um processo de formação que considere o saber, as experiências, angústias e sucesso de cada um e de todos os profissionais que atuam nesse campo, uma vez que de acordo com Ferreira (2009, p. 75) esse processo de formação é compreendido da seguinte forma:

Numa perspectiva de *formação em contexto*, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é seu horizonte. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel activo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos de formação (grifo do autor).

Assim, não é possível pensar na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no ambiente de trabalho sem pensar na participação coletiva e na importância da gestão seja no âmbito do sistema, seja no âmbito escolar. No âmbito do sistema, grosso modo, podemos pensar na criação das condições de trabalho e carreira como calendário escolar e jornada de trabalho que não exclusivamente compete à gestão escolar.

#### **4.2 O papel da gestão na efetivação da formação continuada no ambiente de trabalho**

Pensar a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil é pensar nas especificidades da educação para as crianças pequenas e na construção da identidade desses profissionais.

Em relação à pergunta sobre qual seria o papel da gestão educacional na efetivação da formação continuada no ambiente de trabalho, as professoras apresentaram as seguintes atribuições à gestão:

### Gráfico 25 - Papel da gestão na formação continuada: professoras

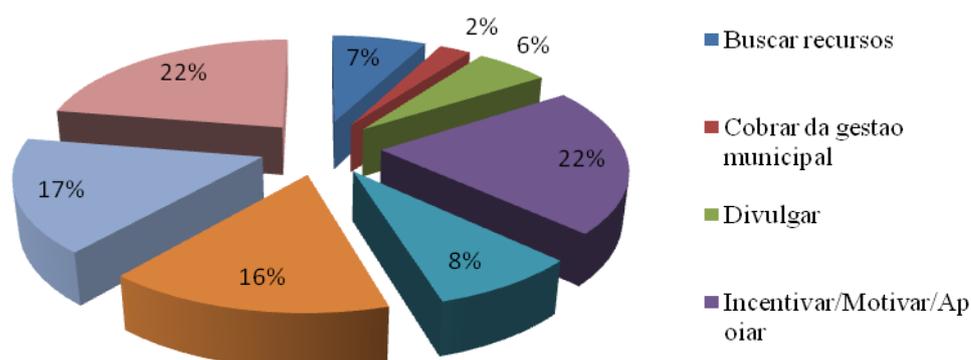


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário enviado às professoras de instituições de Educação Infantil de Anápolis-GO

Embora um número considerável de professoras, 22%, não tenha respondido à questão, 61% das professoras que responderam à questão: *Na sua opinião, qual seria o papel da gestão da escola, CMEI, CEI na efetivação da formação continuada em geral e, em especial, no ambiente de trabalho?* atribuiu à gestão institucional vários papéis: 7% acredita que o papel da gestão institucional é buscar recursos para a efetivação dessa formação; 2% relaciona o papel da gestão à necessidade de cobrar junto à gestão municipal a efetivação de um processo de formação no ambiente de trabalho; 6% afirma que o papel da gestão é manter a equipe sabedora das formações existentes; já a maioria das professoras, 22%, credita à gestão a responsabilidade de incentivar, apoiar e motivar a equipe; para 16% das professoras, cabe à gestão promover cursos de real necessidade dos profissionais; 8% das respondentes afirma que o papel da direção é orientar e interagir com a professoras e 17% das professoras fizeram referências a outras formas de participação da gestão semelhantes aos papéis já mencionados.

Embora as respostas dadas ao questionamento estejam todas relacionadas ao papel da gestão institucional, cada uma delas exige, em seu contexto, ações e concepções específicas dos agentes que compõem a equipe gestora. Para a busca de recursos para a efetivação de uma formação continuada no ambiente de trabalho, pode por exemplo, implicar a efetivação de parcerias com as demais instituições formadoras como as Universidades, o

CEFOPE e/ou ainda a consulta e deliberação conjunta, Conselho Escolar e comunidade escolar, como um todo, responsável pela aplicabilidade dos recursos públicos destinados às instituições educacionais.

Estabelecer um canal de comunicação com toda a equipe, bem como incentivar, apoiar e motivar os profissionais, se assemelham e exige da equipe gestora, a priori, o interesse e o reconhecimento da necessidade da formação continuada como espaço de construção do conhecimento, bem como, da análise e discussão da prática pedagógica considerando as experiências vividas individuais e coletivamente. Exige, ainda, que esses agentes também estejam engajados, participantes desse processo.

A promoção de cursos de real necessidade dos profissionais, por sua vez, exige da equipe gestora conhecer com propriedade a realidade da instituição em que atuam, bem como, o conhecimento dos elementos norteadores da ação pedagógica na Educação Infantil, que vai desde o conhecimento da comunidade local, até a definição da proposta pedagógica, teórica e prática, que norteia o trabalho de toda a equipe.

As instâncias da orientação e interação com as professoras estão relacionadas à capacidade da gestão ser presente na esfera pedagógica da instituição, bem como, exige desses agentes um conhecimento teórico e prático do processo de ensino e aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

#### **4.3 O *habitus* profissional do professor de Educação Infantil: um processo de construção de identidade.**

Neste item, discuto a possibilidade de uma identidade do profissional da Educação Infantil, o professor que atua na creche e na pré-escola e o diretor de instituição de atendimento educacional à criança pequena, bem como, a relação da formação continuada com a construção desta identidade profissional, os *habitus* profissionais presentes na prática pedagógica. Pretende-se ainda verificar a possibilidade de mudança do *habitus* profissional, entre outros, por meio da formação continuada.

Constituir a identidade profissional dos docentes da Educação Infantil, de acordo com Cerisara (2002), passa necessariamente pelas questões sócio-culturais em que se deu a constituição dessa profissionalização, ou seja, pelas questões de gênero e da relação entre

maternagem<sup>34</sup>, trabalho doméstico e profissionalização. Em relação às características ligadas ao trabalho doméstico, Cerisara (2002) utiliza das contribuições de Piza (1992) para relacioná-las às características do trabalho no magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Piza (1992 apud CERISARA, 2002, p. 39) apresenta três características, sendo elas:

- 1ª) crença de que a professora possui um saber natural para ensinar as crianças, o que dispensa o embasamento teórico ou a reflexão crítica;
- 2ª) busca de fórmulas práticas que vão sendo testadas no dia-a-dia;
- 3ª) confiança em um sistema de repetição de regras neutras

Ainda de acordo com Piza (1992) citada por Cerisara (2002) o trabalho doméstico está diretamente ligado às atividades, ditas femininas, e mais que isso, segundo a autora, é definidor dessas atividades. Portanto, pensar no trabalho docente feminino implica considerar esses aspectos na construção da profissionalização e identidade profissional das professoras da Educação Infantil; nessa perspectiva a assertiva de Nóvoa (1992, p. 16) explicita o contexto em que se constrói o processo identitário do profissional da Educação Infantil:

A identidade [profissional] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de **constituição** de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A construção da identidade está ligada ao ato de perceber-se enquanto tal, enquanto pessoa, identidade pessoal, construída e construindo-se nas relações sociais no campo em que se vive, identidade social, enquanto profissional que também se relaciona no campo em que atua, identidade profissional. A construção da identidade profissional está na interrelação dessas duas instâncias: a pessoal e a social. Galindo (2004) em seu estudo sobre a construção da identidade profissional docente, toma por base a conceituação feita por Penna (1992 apud GALINDO, 2004 p. 15-16) em que afirma:

[...] a identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia e da Psicanálise. A identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos. É nesse sentido, pois, que estamos tomando a identidade profissional como um tipo de identidade social. A concepção de identidade social defendida por Penna, ao reunir indivíduos diferentes num mesmo grupo, compartilhando a mesma

---

<sup>34</sup> O conceito de maternagem é encontrado em Carvalho (1992) como: O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto (p.3).

identidade social, não pode, portanto, ser fundamentada no princípio de igualdade lógica, onde  $A = A$ . Ao invés dessa relação que não admite diferença, ela sugere uma relação de semelhança, pela qual os “pares” que compartilham algumas semelhanças não necessariamente precisam estar diante de iguais.

A concretização da identidade profissional do docente da Educação Infantil segue a mesma lógica apresentada acima e, de acordo com Sarmiento (2009, p. 48), a construção da identidade faz parte de um processo social,

[...] refletir sobre as identidades profissionais de educadoras de infância obriga analisar um processo de construção social no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e agir. [...] A identidade profissional corresponde a um construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.

Embora a citação acima faça referência às educadoras de creche, acreditamos que esta definição seja cabível aos profissionais que atuam na pré-escola, ou seja, aos profissionais da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, vale pensar se há uma identidade profissional dos sujeitos que atuam na Educação Infantil. Se analisarmos do ponto de vista legal, podemos dizer que a construção dessa identidade é recente quando, em especial dois documentos nomeiam a atuação desse profissional como docente, a LDB n. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores do Curso de Pedagogia (2006).

Contudo a identidade profissional não se dá apenas pela instituição legal do termo docente e/ou pelo processo de formação desses agentes, também na inserção desse agente no grupo profissional em que atuará assim, a identidade profissional é a indissociabilidade da identidade individual e da identidade coletiva manifestada e construída no campo, conforme Sarmiento (2009, p. 49),

A incorporação numa identidade individual de uma identidade social, implica uma ação concertada do ator social, por adesão e/ou confronto com outras identidades sociais, quer do próprio grupo (os pares profissionais), quer de outros grupos (as crianças, as famílias, os professores de outros níveis educativos, etc.), numa dinâmica constante entre o eu e os outros, em que cada ator social delinea estratégias para, de uma forma autónoma, conseguir a sua inserção no coletivo profissional.

É nesse processo de pertença coletiva e desenvolvimento de sua profissão, de atuação enquanto profissional da educação de crianças pequenas que o docente desenvolve também a sua profissionalidade que Segundo Contreras (2002, p. 74), “[...] refere-se às

*qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.* [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão”.

Assim, a profissionalidade só pode ser analisada no contexto social e de trabalho em que inserem os profissionais e no exercício desta profissionalidade é que se apresenta o profissionalismo que ainda de acordo com Contreras (2002, p. 40), é a “representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso”.

Levando em consideração que as qualidades da prática profissional estão imbricadas dos *habitus* dos docentes, valem as reflexões sobre o papel do *habitus* na vida profissional do professor de Educação Infantil, uma vez que o *habitus* formado, construído é a internalização, pelo agente, das condições históricas e sociais ao longo de sua vivência profissional.

Para entrar no campo, é necessário um novo saber fazer, uma estratégia de conversão, em que os agentes novos no campo precisam aprender suas regras específicas, transformá-las e serem transformados por elas. Nesta perspectiva, compreendemos que a formação continuada pode constituir-se em um processo de análise, discussão e produção de conhecimento teórico e transformação da prática pedagógica.

A forma como o agente social apreende as regras específicas do campo e age nesse campo demonstra o seu interesse em jogar o jogo. A esse processo, Bourdieu (1996) chama de *illusio*, o corpo de regras que são aceitas pelos demais agentes do campo e tais regras são tácitas, subentendidas, implícitas nos agentes.

Tratando-se do processo de construção da identidade do professor da Educação Infantil, deve-se considerar a indissolúvel associação entre o professor cuidador e o professor educador, aspectos inerentes à educação de crianças pequenas: o cuidar e o educar.

Pensar nessas instâncias constituintes da identidade do professor de Educação Infantil é pensar no *hábitus* desses profissionais e o lugar que esse *habitus* ocupa no processo identitário.

O *habitus* refere-se às práticas sociais individuais e coletivas e, as práticas educacionais, o que chamamos de prática pedagógica, são o *hábitus* profissional/professoral.

Baldino e Lima (2011, p. 266) ao analisar a questão do *habitus* professoral dos professores universitários dos cursos tecnológicos, fazem a relação entre o *habitus* e a

experiência, cabível de analogia à prática pedagógica dos professores de Educação Infantil conforme abaixo:

Portanto, os professores constroem suas rotinas ao longo de suas trajetórias, e estas são utilizadas nos momentos necessários de forma inconsciente. [...] As mediações dialéticas entre a lógica da noção de *habitus* e experiência são culturalmente necessárias, ou seja, inseridas numa prática historicamente construída, uma não existe sem a outra, já que *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa. As diversas funções docentes horizontalizam o universo constitutivo do *habitus* professoral expresso fundamentalmente pelos modos de ensinar e aprender, relacionar-se com os saberes e com os estudantes, enfim, pela sua própria concepção de docência e finalidades educativas (p. 267).

Pensar, então, no perfil do professor de Educação Infantil é pensá-lo como um profissional, em sua prática pedagógica, diferenciada dos demais professores de outras etapas, nível e modalidades educacionais. A este perfil, condicionado à forma de ensinar e à forma de aprender, podemos chamar de *habitus* profissional e uma vez que anunciamos que a prática pedagógica na Educação Infantil, a sua dinâmica deve ser diferenciada e tem uma natureza própria é de se esperar que os professores de Educação Infantil devam adequar seu *habitus* profissional à nova forma de se educar, o que acreditamos seja possível por meio da formação continuada e da própria experiência docente com as crianças de creche e pré-escola e demais fundamentos da formação universitária ou da graduação que não devem ser dispensados.

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do processo histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor (CUNHA, 1994, p.157).

Para substanciar a compreensão sobre identidade docente, buscamos Garcia (2009), onde afirma que os futuros professores entram nos cursos de formação com as crenças e imagens do que seja ensinar, do que seja “professor” e da imagem de si mesmos como professores. Segundo o autor citado, estas imagens e crenças que se formam na convivência familiar, social e, nas experiências com a educação, permanecem ao longo da formação e da vida e servirão de filtros das suas ações e dão o sentido a sua prática pedagógica, são constituintes de sua identidade.

A forma como concebemos o que ensinamos influencia na forma como praticizamos o ato de ensinar, assim a forma como concebemos a educação em geral e a educação de crianças pequenas, influencia na forma como desenvolvemos a nossa prática pedagógica. As pesquisas citadas reforçam nossos argumentos sobre a importância de compreender o *habitus* constituído e instituído, as crenças internalizadas ao longo da vida condicionantes da profissão, do *modus operandi* dos professores.

Para compreender o *habitus* profissional dos professores de Educação Infantil, é necessário entender o espaço social em que estes agentes se constituíram e se constituem ao atuarem como tal: um campo recente em que o profissional se constitui, fazendo a sua prática com base muito mais nas experiências passadas, que servem de referência numa situação nova, em que ainda não se construiu um *habitus* próprio de se pensar, enquanto novidade de ação e pensamento.

Como exemplo, podemos inferir, que o uso do *habitus* dos professores ao iniciarem sua prática pedagógica na Educação Infantil, muito possivelmente, se pautam nas experiências advindas de uma prática docente do ensino fundamental, ou ainda, nas experiências formativas (teóricas ou práticas como o estágio) dos cursos de formação inicial e que, tanto em uma quanto em outra instâncias, serão reformuladas e ou reforçadas frente à nova prática de educar e cuidar na Educação Infantil. .

Contudo, essa relação de construção do *habitus* não é tão simples como se possa imaginar, uma vez que, segundo Bourdieu, o agente não percebe o *habitus* como resultado de suas ações no campo, no mundo, mas, é, ao contrário, compreendido como algo que lhe é imposto, conforme Bourdieu (apud MICELI, 1987, p. XL) conceitua *habitus*:

[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados.

Nesta perspectiva, torna-se compreensível o fato de os professores de Educação Infantil transporem seu *habitus* profissional das práticas pedagógicas advindas do ensino fundamental e de suas experiências de família, a concepção de educação em que foram “criados”. As experiências de vida, fora da vida profissional, são sem dúvidas mais substanciais, mais duradouras cronologicamente, do que as experiências profissionais e, segundo Nóvoa (1991, p. 107), “os professores ensinam não só aquilo que sabem, mas aquilo que são.” Conseguir transformar estes *habitus* em uma nova prática não é tarefa fácil e

embora o conhecimento, científico, psíquico e filosófico, entre outros e a formação, possam contribuir na construção dessa nova síntese, o conhecimento sem a mudança das condições concretas em que se constitui o *habitus*, é infrutífero.

Considerando que, segundo Bourdieu, o *habitus* tende à reprodução e, segundo Garcia (1996), as crenças permanecem ao longo da vida, podemos apreender a complexidade da formação continuada como possibilidade de análise e discussão da prática pedagógica dos professores numa perspectiva de transformação consciente desta prática. Isto vale para todo o processo de Educação que começa no nascimento e, passando pela Educação Infantil até a graduação, ou seja, toda a vida.

Neste conflito, levantam-se as hipóteses de que há possibilidade de mudança do *habitus* e, que o conhecimento adquirido especificamente por meio do processo de formação continuada entendido como um espaço de análise crítica e da reflexão sobre a prática docente, seja um fio condutor desta transformação; embora o *habitus* tenda à repetição e permanência das práticas interiorizadas ao longo da vida, a mudança é passível de acontecimento, uma vez que os agentes sociais acumulem capital simbólico, o conhecimento específico para atuação nas demais áreas do campo que são: formação, condições concretas de estudo, trabalho, valorização profissional, políticas públicas dentre outras.

A pesquisa, a seguir, toma o rumo de resposta às hipóteses apresentadas nessa exposição uma vez que, a forma como é feito o trabalho do professor, no cotidiano escolar, adquire importância para a compreensão da formação continuada na escola. Sobre isso, outras considerações relevantes, apontadas pela pesquisa de Nascimento (1996, p. 144), põem em destaque o fato de que:

A formação continuada de professores precisa estar, preferencialmente, voltada para a escola, por ser este o espaço de contato, de convivência e de comunicação entre os profissionais que ali trabalham. [...] a escola é o contexto do trabalho do professor, ou seja, é nesse espaço que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e, certamente, as possibilidades de encontrar soluções.

Com base nessa assertiva, cabe questionar até que ponto a escola pode constituir-se como o local privilegiado de formação continuada? E que condições deveriam existir para que essa formação realmente se efetive?

Para que o ambiente de trabalho se constitua como *locus* de formação continuada, seria necessária a construção de um clima institucional favorável, com a seleção de conteúdos reais e significativos e uma organização que favoreça uma reflexão coletiva da prática escolar. Além disso, os aspectos preponderantes que podem favorecer a constituição de uma formação

continuada que atenda aos professores, devem estar delineados no projeto político-pedagógico da escola.

Assim ao tratarmos de *habitus professional*, nos referimos ao *modus operandi* de uma coletividade, as professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas e que de acordo com Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 75) refere-se:

Falar de *habitus* de classe (ou de “cultura”, no sentido de competência cultural adquirida em um grupo homogêneo) é, portanto, lembrar, contra todas as formas da ilusão ocasionalista, que consiste em relacionar diretamente as práticas às propriedades inscritas na situação, que as relações “interpessoais” não são senão aparentemente relações de *indivíduo* e que a verdade da interação nunca reside inteiramente na interação.

Assim o *habitus* de classe reflete e é composto por relações individuais e que não necessariamente representam a coletividade na igualdade de suas ações e práticas. Cada agente num ambiente coletivo, traz consigo os *hábitus* próprios, reflexos de sua vivência nas instituições primárias: família, escola, igreja dentre outras.

Nesta perspectiva é perceptível e compreensível o fato de, numa mesma coletividade, haver diferentes ações dos agentes sociais e é nesse contexto que se deve pensar um processo de formação continuada, desses agentes, considerando-se as diferenças existentes entre eles, bem como, das diferenças dos ambientes como determinantes dos espaços e tempos dessa formação.

Ao pensar nas diferenças, nas individualidades dos agentes na coletividade é possível pensar nas ações individuais, como sendo o reflexo dos capitais que esses sujeitos possuem, e o campo social como sendo o espaço de disputa entre esses sujeitos e seus capitais, na concepção dos estudos de Bourdieu.

Se o campo é considerado pelo capital a ele inerente e seus agentes reconhecidos pelo capital cultural acumulado, a formação continuada está diretamente ligada ao reconhecimento, à distinção, tanto dos agentes quanto do campo. Desta maneira, a formação continuada é o meio para a aquisição e acumulação de capital cultural, de conhecimento que são elementos fundamentais para a transformação, no sentido da melhoria de qualidade do objeto centro, ou seja, da educação.

A educação de crianças pequenas, em tão tenra idade, é nova no âmbito da educação institucionalizada e na formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Contudo, o processo de internalização destas mudanças e das ações no *hábitus* profissional, deve levar em consideração *habitus* “antigo”, anterior uma vez que esse *habitus*

“*antigo*” carrega consigo as contradições que são a base para o novo *hábitus* deste profissional. A mudança de *habitus* é uma construção processual.

Deste modo, compreende-se que é no processo de aquisição e acumulação de capital e na ação dos agentes, frente a esse novo capital, que se apresenta a possibilidade de transformação do campo.

No caso específico do campo da Educação Infantil o capital é simbólico, o conhecimento, que deve ser acumulado pelos agentes, em virtude de sua necessidade de permanecer no jogo, e mais que isso, de se posicionar melhor nesse jogo, conforme Brandão (2010, p. 231):

Os agentes só conseguem participar do “jogo” se dotados de um mínimo de capital específico do campo em que se situa. Os campos, por onde os agentes circulam levados pela necessidade de estar no jogo social, são o lócus onde operam, capitalizam-se e alteram-se os *habitus* em consequência da mobilização de tipos diferentes de capital.

É necessário conhecer as relações que se estabelecem dentro do campo. O conhecimento tem um efeito libertador, como afirma Paulo Freire, em sua obra Educação com Prática (1967) em que conclui que ninguém transforma aquilo que não conhece ou compreende e, uma vez que se desvenda os processos de dominação, oferece ferramentas de transformação, é nesse escopo que podemos fazer a relação da formação continuada, como aquisição e acumulação de capital, às mudanças das práticas educativas, ou seja, as mudanças do *habitus* e por conseguinte à mudança do campo, conforme afirmam Bourdieu e Wacquant (1992, p. 108), “O *habitus* [...] sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”.

Na perspectiva apresentada pelos autores da citação anterior, ao tratar da transformação do *habitus* por meio de experiências novas e “reflexivas e racionais” sobre as próprias disposições, às ações dos agentes, é que acreditamos que a formação continuada por meio da aquisição do conhecimento específico da área e realizada numa perspectiva de análise e discussão da práxis pedagógica, possa contribuir para a mudança do *habitus* profissional desses agentes que atuam na educação de crianças pequenas e, assim, promover uma mudança qualitativa no campo.

Ao pensarmos a prática educativa como uma prática social, fruto de uma formação social, política e acadêmica, além de experiências individuais e coletivas, o *habitus*,

podemos pensar então na mudança dessa prática ao se mudar o *habitus* que a orienta, ainda, em acordo com Brandão (2010, p. 232):

Assim, as práticas sociais não são ações mecânicas produzidas pelas estruturas sociais, mas o resultado das transformações dos *habitus* decorrentes das relações estabelecidas pelos agentes em sua mobilização no interior dos campos específicos, e pelas redes de relação que constroem ao circular pelos campos no espaço social.

A mudança do campo deve-se ao fato de que este é um espaço de lutas e disputas e, como afirma Louis Pinto (1998, p. 10): “Pierre Bourdieu jamais comparou um campo a um jogo de forças cegas. Num campo existem reais possibilidades de transformação, mas que são muito diferentes conforme a posição ocupada”.

De acordo com Garcia (1996), o que determina a posição de um agente ou grupo de agentes, em um ou outro pólo da relação “dominantes-dominados”, é tanto sua posição relativa no interior do campo, dada pela posse de um determinado capital específico, pela posição conquistada com fruto das lutas anteriores no campo, quanto pela própria posição do campo considerado em relação aos demais campos de produção e circulação de bens culturais e simbólicos e, ainda, pela posição do campo em relação ao campo do poder (social, político e econômico).

#### **4.4 A formação continuada como construção da identidade profissional**

Pensar a formação continuada de professores e/ou profissionais da Educação Infantil exige das instituições formadoras, a priori, conhecer e reconhecer que a educação das crianças pequenas não se pauta nos mesmos moldes do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. Campos (2007) ao analisar os desafios de atendimento educacional à creche no Brasil, elenca uma série de diferenças estruturais e pedagógicas na organização dos tempos e espaços, bem como na condução do adulto/ professor nessa tarefa, e tomamos essas diferenças como sendo comuns à pré-escola, ou seja, à Educação Infantil nas duas etapas. Vejamos:

[...] a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto-, dentro do qual foi construída a carreira do professor. Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. [...] Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano

ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (p. 127).

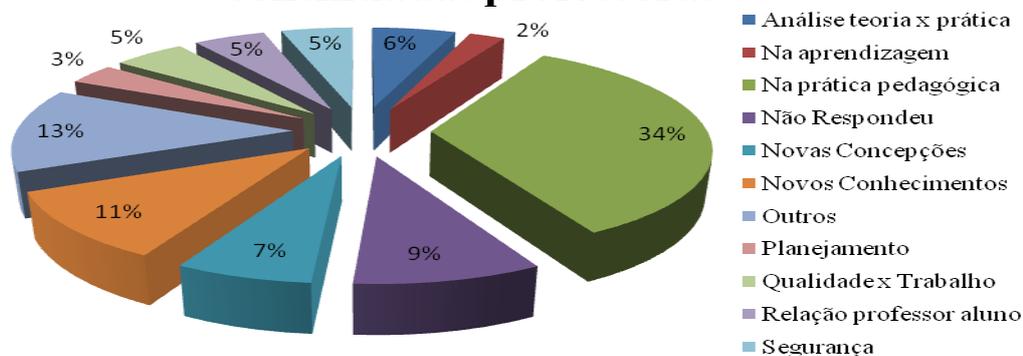
Ao delinear o processo educacional da criança pequena como sendo “diferente” do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino fundamental, a autora delinea também o perfil do profissional para atuar nessa etapa educacional com as características acima apresentadas; segundo a autora o modelo de profissional também não se assemelha ao do profissional do ensino fundamental, conforme apresenta:

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos. Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseia-se em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo, os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de “ensino”. Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos (idem, p.127).

Diante do exposto acima, é que se alega necessária a construção de uma nova identidade profissional que compreendesse e fizesse o professor de Educação Infantil se compreender com o agente com um novo papel no processo educacional da criança pequena. Nesse sentido, a formação continuada age como componente importante da construção da identidade profissional uma vez que, segundo Sarmiento (2009), não é possível falar em identidade profissional e sim em identidades profissional “na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (p.48).

Vejamos em que aspectos a formação continuada no município de Anápolis-Go tem refletido na prática dos profissionais:

**Gráfico 26 - Reflexos da formação continuada: professoras**



Questionários respondidos pelas professoras das instituições de Educação Infantil

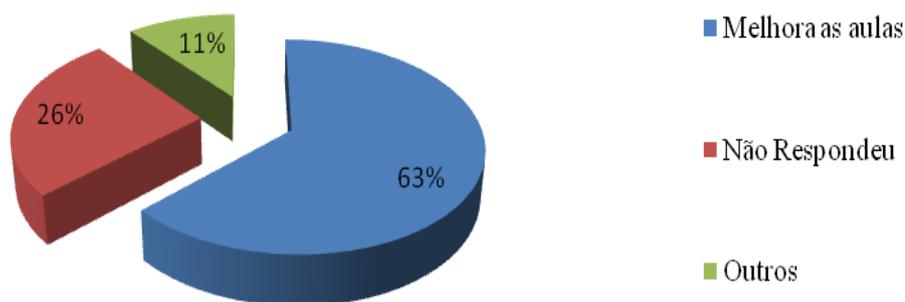
**Fonte:** pesquisa da autora para este trabalho.

A maioria das professoras, 34% delas, considera que a formação continuada de que participaram teve maior contribuição na sua prática pedagógica, 11% afirma ter contribuído para a aquisição de novos conhecimentos, 6% referem a capacidade de análise e relação entre a teoria e a prática, 7% reconhecem como importante na mudança de concepções e ou construção de novas concepções, 3% das professoras perceberam mudanças na capacidade de planejamento, 5% afirma ter contribuído para a qualidade do seu trabalho, 5% percebe melhoras na relação professor aluno e 6% afirma que os cursos de formação continuada contribuíram para dar lhes maior segurança no exercício da função docente.

Embora tenham sido apresentados vários aspectos importantes constituintes da prática docente, todos eles estão interligados e de modo geral são responsáveis por mudanças significativas como por exemplo, as de concepções, aquisição de novos conhecimentos e melhoria na relação professor/aluno fatores que refletem as diferenças necessárias aos professores e ao ambiente educacional para Educação Infantil conforme citações anteriores de Campos (2007).

Já as diretoras de instituições de Educação Infantil são mais objetivas quando questionadas sobre se a formação continuada apresentou algum reflexo na prática pedagógicas das professoras.

## Gráfico 27 - Reflexos da formação na pratica docente: diretoras

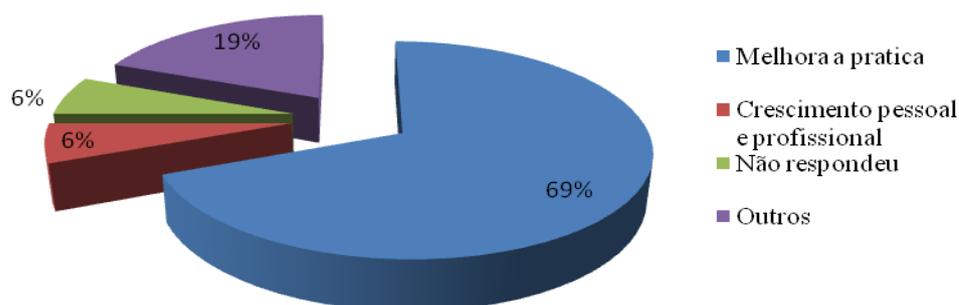


Questionário respondido pelas diretoras das instituições de Educação Infantil  
**Fonte:** pesquisa da autora para este trabalho

Grande parte das diretoras disseram que a formação continuada teve reflexos na melhoria das aulas ministradas pelas professoras, 26% não respondeu à questão e 11 % se referiu a outros aspectos que não foram especificados.

Dois pontos merecem maior atenção: o de que na maioria das respostas as diretoras perceberam mudanças positivas nas aulas corroborando com uma das premissas desse trabalho, a de que a formação continuada pode contribuir para a mudança da prática e do *habitus* dos profissionais. Outro ponto é o fato de que um número considerável de diretoras, não respondeu à questão, o que pode direcionar para alguns apontamentos: em algumas instituições ainda se faz necessária maior atenção da diretora no âmbito pedagógico o que dificultou a percepção de possíveis mudanças; não considerarem a formação continuada como a responsável pelas mudanças ou, ainda, não houve mudanças significativas nas práticas pedagógicas dessas instituições, entre outras.

### Gráfico 28 - Reflexos da formação continuada na prática pedagógica: coordenadoras



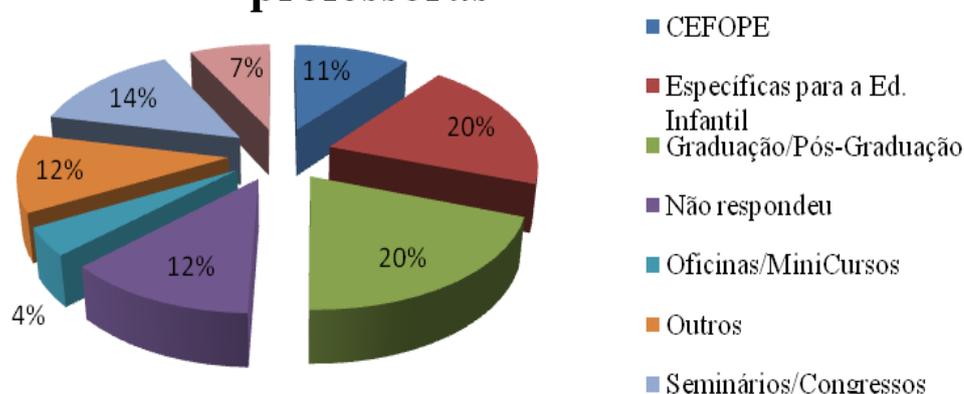
Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil

**Fonte:** pesquisa da autora para este trabalho.

Semelhante às respostas das diretoras, grande parte das coordenadoras, 69%, afirmam que os cursos de formação continuada contribuíram na melhoria da prática pedagógica das profissionais e, 6% percebeu mudança no crescimento profissional e 19% fazem referência a outros aspectos não especificados nas questões e por último, 6% das coordenadoras pedagógicas não respondeu à questão.

Os dados apresentados nos Gráficos 26, 27 e 28 são unânimes em considerar que a formação continuada refletiu em mudanças, em alguns aspectos, e de forma mais significativa no aspecto da melhoria da prática pedagógica.

## Gráfico 29 - Tipo de formação que mais contribuiu para a prática pedagógica: professoras



Questionário respondido pelas professoras das instituições de Educação Infantil

**Fonte:** pesquisa da autora para este trabalho.

Os resultados do Gráfico anterior mostram que, de uma forma geral, as várias experiências formativas contribuíram na prática pedagógica dos profissionais, sendo mais expressivas as formações específicas em Educação Infantil, 20% e a formação *lato sensu*, 20%. Os seminários e congressos tiveram uma menção significativa com 14% e os cursos ministrados no CEFOPE representou 11% das respostas das professoras.

Nessa perspectiva a formação continuada ao promover a aquisição e ampliação do capital simbólico, o conhecimento, pode se tornar fator de distinção social à medida que o conhecimento pode transformar a prática social do trabalho, a práxis pedagógica. O estudar, o formar-se continuamente, pode significar uma mudança ou contribuição na identidade do profissional na medida em que o leva a pensar, refletir sua prática docente e/ou transformá-la quando e no que for necessário.

Dessa forma, comungamos da ideia da identidade como construção social em constante transformação conforme apresenta Oliveira (2006, p. 550),

[...] a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada professora em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e lingüísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente.

Uma vez que o processo de construção da identidade ocorre por meio das práticas sociais específicas, o conhecimento é o que poderá contribuir na construção não só de um discurso social sobre a sua prática, mas também a participação política consciente no campo em que atua ou no campo social, a sociedade em geral.

Contudo a construção dessa identidade por meio do conhecimento exige do profissional uma mudança e/ou a defesa de concepções e práticas sociais, ou seja, no mundo do trabalho ou fora dele. Para Gomes (2009) a construção da identidade está diretamente ligada ao espaço de trabalho conforme apresenta a seguir: “Assim, a construção das identidades apresenta-se inseparável da existência de espaços institucionais de empregabilidade e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalho (p. 37)”.

Em Anápolis-Go, a concepção apresentada na instituição responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, CEFOPE, direciona para o tratado acima, conforme resposta de uma das gestoras municipais quando questionada sobre a importância da formação continuada na construção da identidade profissional na Educação Infantil:

Sim. Porque é meio da formação que o profissional pode compreender como sua profissão se constituiu historicamente e também sobre a dinâmica das relações, da organização do trabalho e das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, assim como a reflexão sobre a prática pedagógica. (ENTREVISTA 3, 2013.)

Ao mesmo tempo, que o conhecimento representa uma distinção social uma vez que pode aproximar os agentes do “gosto” cultural considerado culto, é também excluyente quando impossibilita que todos os agentes sociais tenham acesso a ele. Na sociedade capitalista e valorativa em que vivemos, o conhecimento que apresenta maior valor é aquele que garante ao agente o reconhecimento, tanto de si quanto dos seus pares, o que se dá na maioria das vezes por meio das titulações que o conhecimento escolar, acadêmico oferece.

No campo do conhecimento acadêmico, os titulados: especialistas, mestres e doutores são distintos dos demais, o poder da titulação. Nesse sentido, é interessante perceber que a formação que não ofereça essa certificação, com as realizadas em ambiente de trabalho, não são reconhecidas e/ou valorizadas socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta deste trabalho de compreender quais as tendências, concepções norteadoras, tensões, rupturas e permanências no processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO, foi necessário percurso teórico metodológico que permitisse conhecer alguns aspectos da constituição de campo da Educação Infantil que, em nível nacional, se apresentou em linhas gerais e buscou ainda conhecer essa constituição em nível local, do *lócus* da pesquisa.

Parti da premissa de que o campo da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, foi constituído recentemente e, como todos os campos, é formado por tensões e contradições históricas, políticas e socioculturais entre os agentes e as instituições deste campo. Ao longo do tempo essas instâncias constituíram e construíram tanto o *habitus* de seus agentes quanto a configuração das instituições que compõem esse campo.

O campo da Educação Infantil, como espaço de disputas de poder e de tensões, promove em seus agentes formas, estratégias de permanência, de legitimação desse espaço por meio da aquisição ou do acúmulo de capital cultural específico ao campo.

O campo da Educação Infantil em Anápolis-GO, de modo geral, seguiu o mesmo curso da constituição do campo em nível nacional, ou seja, foi espaço de lutas, disputas, tensões e contradições sociais, políticas, conceituais, entre elas, uma característica chamou a atenção, a morosidade no processo, uma vez que levaram seis anos para que o atendimento educacional à criança pequena passasse ao campo da educação, ainda assim necessitando de muitos e constantes aperfeiçoamentos.

Com a transição desse atendimento do campo da assistência social ao âmbito da educação, mudanças se fizeram necessárias, dentre elas a constituição social e política de importantes agentes inerentes ao campo como foi o caso dos profissionais da Educação Infantil. No início dos anos de 2000 o município de Anápolis constitui o sistema municipal de ensino e a partir de 2002 passa a ter em seu rol de profissionais da educação, os professores, diretores, coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

Essas mudanças impulsionadas pela legislação vigente reflete diretamente na ampliação do número de instituições de atendimento educacional às crianças até seis anos em creches e pré-escolas. Embora a categoria “profissionais da educação” e a profissão docente tenha sido instituída há muito, a atuação desses agentes na área do cuidar e educar crianças

pequenas, exigiu destes, mudanças e adaptações que ocorreram, a princípio, na própria prática desses profissionais, haja vista que na formação inicial ainda não contemplava essa nova etapa da Educação da Infância.

Com o reconhecimento de concepção de criança como sujeito de direito, dentre eles o direito à educação, ganha corpo nas políticas públicas com a Constituição Federal de 1988. Ao longo dos anos após CF/1988 o campo das políticas públicas com seus embates, contradições e lutas sociais no processo de institucionalização do direito educacional das crianças menores de 7 anos, passou por mudanças de concepções e orientações que se materializaram nos documentos legais e oficiais das últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI.

As políticas públicas educacionais são fruto das relações estabelecidas um campo social de disputas de poder e contradições, o Estado. Por esse motivo as políticas são dinâmicas e mudam de acordo com as mudanças dos campos sociais ou com o surgimento de novos campos.

As políticas educacionais para a Educação Infantil são recentes e, ainda trazem em seu bojo as diferenças histórico-sociais e as contradições que sempre envolveram a creche e a pré-escola ao longo da história do atendimento a criança pequena. Estas instâncias, tensões, contradições, rupturas e permanências estão presentes na constituição da profissão docente e devem ser levadas em consideração na formação continuada de professores.

Atualmente o município de Anápolis-Go tem uma política pública que normatiza e organiza o sistema municipal de ensino, regulamenta a carreira e a valorização dos profissionais do magistério por meio do Plano de carreira e salários de acordo com a exigência legal nacional.

Em Anápolis-Go, há um Sistema Público Municipal de Ensino constituído e instituído por legislação própria, Conselho Municipal de Educação, Secretaria de Educação e instituições de educacionais.

No que se refere à Educação Infantil, existe legislação própria de normatização dessa etapa. Contudo, conta com as mesmas tensões e avanços presentes na legislação nacional e presentes no cenário educacional do país e, portanto, necessita de mais estudos e melhor orientação e normatização no que se refere, por exemplo, à avaliação das crianças na creche e pré-escola, o currículo da Educação Infantil, bem como, de maior consistência política e pedagógica no documento Plano Municipal de Educação uma vez que estas discussões são ainda bem insipientes.

Destacamos a política pública de formação continuada para os profissionais da educação em Anápolis, aplicada aos profissionais da Educação Infantil. Esta surgiu de forma tardia e em muitos momentos foi estruturada com estratégias formativas, pontuais, pulverizada em pequenos cursos, palestras, seminários e reuniões pedagógicas o que dificultou a contabilização e avaliação, mais profunda, destes eventos. Tal situação está relacionada ao processo de valorização profissional previsto e regulamentado pelo Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal.

A política pública municipal para a Educação Infantil em Anápolis-GO, traz em seu bojo as mesmas tensões e avanços das demais políticas públicas nacionais.

As políticas públicas educacionais para formação de professores ou as que normatizam a Educação Infantil trazem determinações que, por sua repetição, tornaram-se básicas no discurso político: qualidade da educação, profissionalização e valorização dos profissionais da educação. Contudo não é tão simples perceber como estes elementos se efetivam na prática, já que estão diretamente ligados a outras instâncias como, financiamento da educação, condições de trabalho que vão desde a estrutura física das unidades educacionais à jornada de trabalho a que estes profissionais são submetidos.

Cabe, ainda, analisar se a política de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil leva em consideração e/ou atende à necessidade real das condições de trabalho destes profissionais (horários, dias da semana, outros) ou se seguem a lógica neoliberal de responsabilização dos sujeitos.

A importância que os profissionais da Educação Infantil dão ou não à formação continuada, está relacionada ao ideário social sobre a educação das crianças pequenas, bem como à política de formação continuada desses profissionais.

A gestão educacional é de extrema importância na constituição e organização de um sistema municipal de ensino que propicie à sociedade uma Educação Infantil de qualidade e aos profissionais as condições de carreira e valorização aliadas ao processo de formação continuada e a condições concretas de trabalho inclusive com a implementação da jornada de trabalho prevista no Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

Defende-se que um processo de formação seja inicial ou continuada deve levar em consideração os saberes adquiridos ao longo da vida social e profissional, os *habitus* dos professores e, portanto, deva se instaurar de forma que possa privilegiar a discussão e análise da prática em relação à teoria não apenas para repetir o comum clichê que se tornou o

binômio teoria/prática, mas, principalmente, que os profissionais possam, com todas as condições de tempo, local e coletividade, refletir sobre suas práticas docentes e, assim, transformarem-na no seu ambiente de atuação.

Contudo, um alerta deve ser feito no sentido de que não se pretendeu nesse trabalho defender uma formação e ou qualificação profissional pautadas apenas nas experiências pragmáticas da construção do conhecimento, que só a experiência seria suficiente para produzir o conhecimento. Acreditamos que a experiência, seja um elemento importante no processo de qualificação, se situada no âmbito das discussões teórico-metodológicas e compartilhada com os pares e outros agentes sociais do campo em que se atua, e da sabedoria e experiência daqueles que as possuem.

Partindo do princípio de que a profissionalização é uma construção social, vários fatores devem ser levados em conta nesse processo, sem se abrir mão da formação acadêmica. Dentre eles, vale destacar, por exemplo, a escassez deste profissional, o reconhecimento dos agentes que compõem o campo, o tempo de formação escolar, o *status* social, a legitimação dos seus pares. Tais elementos dificultam ou impossibilitam pensar a profissionalização por um único prisma, o que, afinal, é enriquecedor, porque o conflito faz parte de uma discussão coletiva.

No aspecto da formação inicial das profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO, foi possível compreender que não há profissionais sem a formação mínima exigida por lei, ou seja, a de nível médio na modalidade normal e que a formação inicial em nível superior é predominante. Somente 13 professoras tem formação apenas em nível médio. O curso de graduação, no formato regular, teve maior representatividade na formação inicial das profissionais da Educação Infantil.

Contudo, a contribuição do curso de graduação para as práticas profissionais dos agentes, foi considerada pela maioria, como sendo parcial e ou pouco significativa, fator que esse que demonstra a presença de grande espaço para a necessidade e possibilidade de atuação do campo da formação continuada.

As experiências formativas a que a maioria dos profissionais participaram: seminários, oficinas, palestras, encontros pedagógicos propiciam elementos culturais, teóricos e práticos capazes de promover a construção e/ou acumulação de conhecimento - capital simbólico - de forma a determinar um *habitus* profissional diferente para o contexto educacional em que atuam? Em que aspectos o formato de formação continuada tem contribuído na prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil? O profissional de

Educação Infantil tem de fato uma prática pedagógica diferenciada e distinta dos demais profissionais das demais etapas, modalidade e nível educacional?

Essa compreensão leva a quatro caminhos para pensarmos a formação do *habitus* profissional dos professores da Educação Infantil: o de que os docentes que iniciaram sua carreira há mais tempo trazem consigo um *habitus*, um *modus operandi* arraigado à educação do ensino fundamental, que não a de crianças pequenas, por esta ser recente; a segunda, a de que os profissionais mais novos de carreira constroem agora seu *habitus* profissional pautado no seu *habitus* primário de família, religião e formação inicial recente ainda; em terceiro, os profissionais habituados a uma prática em instituições assistencialistas voltadas a atender crianças carentes, filhas de mães trabalhadoras; por último, a formação continuada, o estudo e o conhecimento adquirido como capital cultural, pode em ambos os casos promover condições de mudança ao longo do tempo, na prática docente e, assim, uma mudança do *habitus* profissional.

As políticas e/ou práticas de formação continuada, para os profissionais da Educação Infantil, implementadas no município, recentemente, a partir de 2012, têm levado em conta as especificidades do processo de cuidar e educar crianças de creche pré-escola, como não poderia, no caso, deixar de ser.

Em relação à formação continuada no ambiente de trabalho, embora a maioria das profissionais acredite que possa ser possível de acontecer, há uma dificuldade em pensar como seria concretizada neste ambiente, bem como, em que momentos aconteceria essa formação.

O campo da formação deve levar em consideração outras instâncias que não só a de formação dos professores e que tem relevância na vivência profissional e no processo de efetivação de uma Educação Infantil de qualidade como, por exemplo, a formação de diretores e coordenadores pedagógicos que exercem o papel de orientadores e avaliadores da prática pedagógica do professor nas instituições educacionais.

Vale ressaltar que, embora, haja questões estruturais, processuais, conceituais e políticas que necessitam ser repensadas e reorganizadas por parte da gestão educacional, associada à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil está amplamente relacionada à profissionalização e valorização dos profissionais da educação.

Há um espaço institucionalizado para formação continuada, CEFOPE, mas durante muitos anos a formação continuada específica para a Educação Infantil foi deixada no esquecimento, ou desconsiderada na sua especificidade.

Vale dizer que a formação continuada por si só não conseguirá cumprir ou alcançar sucesso no que prescreve as políticas públicas educacionais, seja no que se refere à qualidade da educação, seja na efetivação do processo de profissionalização e valorização dos agentes sociais do campo. Esses são fatores que devem ser pensados e executados em conjunto ou perderão a força individualmente: a sua força está na sua coletividade.

A transformação do campo, dentro da teoria da ação de Bourdieu, se daria por meio do capital cultural na dinamização do campo na ação dos movimentos sociais que devem aumentar seu capital. A transformação do campo só pode acontecer no seu conjunto: campo, *habitus*, capital e a dinâmica dos movimentos sociais.

Uma vez que o *habitus* é formado pela cultura, não será possível mudar o *habitus* dos profissionais da Educação Infantil apenas por meio da formação continuada. É necessária a mudança do ideário social sobre a representação social do que seja Educação Infantil, infância, criança e profissional da Educação Infantil. Para mudar o *habitus* profissional, além de uma política articulada e contínua de formação básica e continuada, é preciso mudar o contexto em que ele é construído, é necessário mudar as suas condicionantes: cultura, condições concretas de trabalho, educação, etc. É necessário mudar os campos e as instituições.

A formação continuada dos profissionais da Educação Infantil deve ser pensada, em diversos modelos e experiências formativas, como meio de estabelecer novas relações dos saberes práticos aos científicos, sem, contudo, intitulá-lo um modelo, o único capaz de promover a mudança na ação do professor ou do sistema de ensino, conferindo-lhe a qualidade social referendada de que trata os discursos educacionais.

Ao analisar os dados desta pesquisa foi possível perceber que, de acordo como os agentes partícipes, a formação continuada contribui para a mudança na prática profissional, contribui também na construção da identidade desses profissionais uma vez que os agentes transformam suas práticas, são também por elas transformados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE, Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. **Documento final IX**: 1998, Campinas, 1998.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses**. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil, 1992a.

\_\_\_\_\_. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **As identidades profissionais em educação de infância**. Locus social. 2/2009. p. 47-65.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**: pela discussão do gosto, Bourdieu denunciou as distorções na produção da cultura e na sua difusão educacional. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **1930**: Sociologia. Org. Renato Ortiz. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Travail et travailleurs en Algérie**. Paris: Mouton, 1963.

\_\_\_\_\_. **1930-2002 A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. (Tradução de: *La distinction: critique sociale du jugement*).

ALVES, N.N.L. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil**: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação – Goiânia-Go, 2007, 286p.

ALVES, W.F. **O trabalho dos professores**: saberes, valores, atividade – Campinas, São Paulo, SP: Papirus, 2010. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANDERI, E.G.C.; SUANNO, M.V.R. **Processo de municipalização da educação básica na rede municipal de Anápolis-GO**: análise do período de 1999 a 2006. 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/97.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/97.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

ARAÚJO, D. O Projeto-Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA S.V. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha**: a realidade dos mitos. Campo Grande, 1997. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bagaço, 2006.

BALDINO, J.M.; LIMA, V.C. **Habitus professoral da docência tecnológica**. Faculdade de Tecnologia de Bauru, n. 01, v. 01, dez. 2011, p. 258.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n. 59/2009**: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. Os desafios da universalização da educação básica-Ano XXI Boletim 16 – Novembro, 2011.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTENCOURT, A.B. **Sobre o que falam as coisas lá fora**: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Z. **Operando com conceitos**: com e para além de Bourdieu. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006**, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Brasília: CNE, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil Brasília**: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 2006.

BRASIL, Congresso Nacional, **Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Projeto de Lei n. 8535/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BRASIL/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL/IBGE. PNAD Síntese dos Indicadores. **Aspectos Complementares de Educação e Acesso e Transferências de Renda de Programas Sociais 2004**, Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**. Brasília/DF, 1996.

BRASIL/MEC. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília, 2004. Extraído de <[http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/catalogo\\_rede\\_2004.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/catalogo_rede_2004.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2011.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc. 2008, v. 29, n.105, pp. 1139-1166. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

BUTTELLI, F.G.K. **Pierre Bourdieu e o culto cristão**: diálogo entre a sociologia de Pierre Bourdieu e o culto cristão: em busca de um conceito herético. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2009. 148f.

CAMPOS, M.M. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. In: **Retratos da Escola**: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 2, n. 2/3, jan./dez, 2008. Brasília: CNTE, 2007.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas**: das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

CARREIRA, T. Marcas de identidade e qualidade em educação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “INVESTIGAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO”, 6., 1999, Porto, **Anais**, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Entre a casa e a escola: educadoras do 1º grau na periferia de São Paulo**. São Paulo, 1992 (mimeo).

CARVALHO, S.P.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. **Bem Vindo ao Mundo!**: criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CERISARA, A.B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CHAUÍ, M.S. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001. 440 p.:il [3 exemplar(es)].

CNE/CEB. **Parecer CEB n. 04** (16/02/2000). Brasília, MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000.

CNE/CEB. **Parecer CEB n. 22** (17/12/1998). Brasília, MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998.

CNE/CEB. **Resolução CBE n. 1** (7/04/99). Brasília, MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Educação Infantil ainda é um desafio pelo alto custo e o baixo financiamento Qui, 19 de Julho de 2012 10:41 **Agência CNM** - Disponível em: <<http://www.cnm.org.br/index.php?...educacao-infantil...custo...financiamento...>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, I.S.A. Recursos. **ADM. MADE**, Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, a. 9, v. 13, n. 1, p. 20-37, jan./abr., 2009.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

DARBILLY, L.V.C.; KNOPP, G.; VIEIRA, M.M.F. Revista **ADM. MADE**, a. 9, v. 13, n. 1, p. 20-37, jan./abr., 2009.

DOURADO, L.F. (Org.) et al. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003. (Nedesc – Coleção Políticas Educacionais). 71p.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliações e perspectivas. In: **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. Goiânia: UFG/Autêntica, 2011.

FERREIRA, F. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora: 2009. (Col. Currículo, Políticas e Práticas).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. (Didática e

prática de ensino. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010).

FRADE, I.C.A.S. et.al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: SILVA, I.O. (Org.) SILVA, I. O. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. (Didática e prática de ensino) livro III ENDIPE.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.  
GALINDO, W.C.M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GARCIA, M.M.A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUEDES, E.S. **Gestão escolar da Educação Infantil perfil dos profissionais que atuam na gestão das unidades de Educação Infantil de Maringá**, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/gestao-escolar-da-educacao-infantil/52070/#ixzz2XHExLx1W>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HASCKEL, S. **Gestão democrática na Educação Infantil: a eleição para diretor de creche**. 2005, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Santa Catarina, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JÓFILI, Z. Aprimorando-se com Paulo Freire no Quefazer Educativo. Recife, PE: Bagaço, 2006.

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

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, v. 36, p. 13-20, 1995.

MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (volumes I, II e III). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. **Revista Nova Escola**, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

MUNERATO, R. S. Educação Infantil: a importância dos anos 80 e os desafios atuais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14, 2002, Campo Grande. **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil**, Campo Grande: Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, 2002, 1 CD.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência.** Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

NIAS, J. “Changing Times. Changing Identities: Grieving for a Lost Self”. In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** Em *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro: Universidade de Aveiro (1991b).

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida: histórias de vida, perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Lisboa, Porto, 1992, 20p.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua Formação.** 3. ed. Portugal: Porto, 1997.

OLIVEIRA, N.H.D; FILHO, M.J. O trabalho social com famílias repercussões, possibilidades e desafios. **Revista Serviço Social & realidade.** v.18, n.2, p. 59-86, 2009.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p.307-332.

PARO, V.H. **A eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu et la théorie du monde social.** Paris: Albin Michel, 1998.

POLONIAL, J. **Introdução da história política de Anápolis (1819-2007).** Goiânia: Kelps, 2007.

ROSEMBERG, F. A Educação Pré-escolar Brasileira Durante os Governos Militares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1994<sup>a</sup>, p. 51-63.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças. In: BARBOSA, M.C.S. **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SALLES, F.C.; RUSSEF, I. Formação continuada do professor de Educação Infantil e identidade profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14, 2002, Campo Grande. **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil**, Campo Grande: Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, 2002, 1 CD.

SARMENTO, M. **A vez e a voz dos professores**. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** n. 20, Rio de Janeiro, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. n. 20, Mai./jun./jul/ago., 2002.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, I.O. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M.A.S. A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**, n. 1, v. 2, ago. 2008.

SIQUEIRA, R.M. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

TAVARES, J. **Formação Continua de professores: Realidades e Perspectivas**. Universidade de Aveiro, Campo Universitário de Santiago- Aveiro, 1991.

THIRY-CHERQUES, R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática (Pierre Bourdieu: the theory in practice). **Revista de Administração Pública**, v.40, n.1, Rio de Janeiro, jan./feb., 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-6122006000100003>>. Acesso em: 07 set. 2011.

TOSCHI, M.S. A nova LDB. In: *Adufg*: LDB comentada. Goiânia, 1997.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A.L.F. Quanto custa a educação básica de qualidade? **RBP**AE, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 229-252, jul./dez. 2007.

VIEIRA, S.L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP**AE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, L.M.F. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. (Didática e prática de ensino) Textos selecionados.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE-A

### Questionário – Perfil do professor de Educação Infantil de Anápolis-GO



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação  
 Curso de Doutorado em Educação  
 Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade  
 Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
 Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, Professora atuante na Educação Infantil, afirmo que fui esclarecida sobre a pesquisa: A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO. Bem como, todos os aspectos nela desenvolvidos e, aceito fazer parte desta pesquisa como sujeito participante e autorizo a utilização das informações para fins de publicação desta pesquisa por meio escrito e eletrônico sem restrições de citações, uma vez que foi garantida a total a preservação da minha identidade.

\_\_\_\_\_  
 Sujeito ciente/participante

Anápolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

## QUESTIONÁRIO

Prezado Professor(a),

Este questionário tem por objetivo colher informações diversas sobre a formação, profissionalização e outras questões sobre os professores /professoras que atuam na Educação Infantil, creche e pré escola, nas unidades de Educação Infantil de Anápolis-Go, bem como, apreender as concepções que estes professores têm em relação à formação continuada no processo de contribuição à sua práxis pedagógica enquanto professores de crianças pequenas e ainda, a relação, o papel da gestão no processo de formação continuada.

### 1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1 - sexo

masculino     feminino

1.2 – idade

menos de 25 de anos     de 26 a 30 anos     de 31 a 35 anos     de 36 a 40 anos      
de 41 a 45 anos     de 46 a 50 anos     mais de 51 anos

### 2 – FORMAÇÃO

Curso	Instituição formadora	Ano de início	Ano de conclusão
Ensino Médio	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Graduação	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Pós-graduação latu sensu (especialização)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----

2.1 – Modalidade de seu curso de graduação:

Presencial     semi presencial     à distância

2.2 – Formato do curso de graduação:

regular     parcelada

### 3– ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 – Tempo em que atua na educação, no magistério:

menos de 5 anos     de 6 a 10 anos     de 11 a 15 anos     de 16 a 20 anos

de 21 a 25 anos     mais de 26 anos.

3.2 – tempo de atuação na Educação Infantil

- ( ) até 2 anos ( ) de 3 a 5 anos ( ) de 6 a 10 anos ( ) de 11 a 15 anos ( ) de 16 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) mais de 26 anos.

#### 4 – DISCUSSÕES TEMÁTICAS:

4.1- À época da graduação, você teve oportunidade de discutir sobre temas específicos da Educação Infantil: políticas públicas, concepção de infância e criança, psicologia e desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, tempos e espaços na Educação Infantil?

- ( ) sim ( ) não

- em caso afirmativo, especifique quais temas? -----  
-----

4.2- Você fez algum curso de preparação específica para iniciar sua prática pedagógica enquanto professora na Educação Infantil?

- ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, especifique quais os cursos? -----  
-----

4.3 – O curso de graduação contribuiu para a sua prática pedagógica específica na Educação Infantil?

- ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) pouco ( ) não houve contribuição

Em caso afirmativo de contribuição, especifique em que aspectos esta contribuição se efetivou:-----  
-----  
-----

#### 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA:

5.1- você fez algum curso de formação continuada?

- ( ) sim ( ) não

Qual/quais:

- ( ) palestras  
( ) cursos de pós-graduação *latu sensu* (especializações)  
( ) cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e/ou doutorado)  
( ) cursos de extensão  
( ) mini-cursos  
( ) seminários  
( ) congressos  
( ) semanas pedagógicas  
( ) momentos pedagógicos no local de trabalho  
( ) reuniões de estudo e discussão da prática pedagógica  
( ) acompanhamento da prática pedagógica e do planejamento de ensino pela coordenação pedagógica ou direção da Unidade  
( ) outros. Quais ? -----  
-----

5.2 – Quantos dos cursos de formação continuada foram específicos na área de Educação Infantil?

- ( ) nenhum deles ( ) um ( ) de 2 a 4 ( ) 5 ou mais

5.3 – em caso afirmativo, explicita qual o formato e/ou a modalidade deste (s) curso (s).-----  
-----

5.4 – Quais os principais pontos positivos e negativos dos cursos de formação continuada de que participou? -----  
-----

5.5 – Qual/quais órgão (s) responsável pela promoção destes cursos de que participou?

- ( ) Universidade/faculdade

- ( ) Secretaria de Educação/Departamento de Educação Infantil  
 ( ) Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis – CEFOPE  
 ( ) Outros – Quais? -----  
 -----

5.6 – Como você percebe os reflexos da formação continuada na sua prática pedagógica? -----  
 -----

5.7 – Que tipo de formação continuada mais contribuiu para melhorar a sua prática pedagógica?-----  
 -----

5.8 – Você acredita que o processo de formação continuada possa acontecer no local de trabalho?

( ) sim                    ( ) não

Em caso afirmativo, como e quando se daria essa formação continuada no local de trabalho?-----  
 -----  
 -----

5.9 – Na sua opinião, qual seria o papel da gestão da escola (CMEI/CEI) na efetivação da formação continuada, no geral e, em especial no local de trabalho? -----  
 -----

## 6 – SUGESTÕES

Na sua opinião, como deveria ser o processo de formação continuada do docente e da equipe gestora da Educação Infantil, de forma a contribuir para a sua prática enquanto professor/professora de crianças pequenas?: -----  
 -----

Atenciosamente,

Edna Aparecida de Oliveira  
 Doutoranda/Pesquisadora

**APÊNDICE – B**  
**Questionário – Perfil do diretor de Educação Infantil de Anápolis-GO**



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação  
 Curso de Doutorado em Educação  
 Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade  
 Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
 Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

### QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Diretor, Diretora

Este questionário tem por objetivo colher informações diversas sobre a formação, profissionalização e atuação na prática gestora, bem como, outras questões sobre os gestores que atuam na Educação Infantil, creche e pré-escola, nas unidades de Educação Infantil de Anápolis-Go. Pretende ainda, apreender as concepções que os diretores têm em relação à formação continuada e, a possível contribuição na prática tanto na prática como diretores e na prática pedagógica dos professores.

#### 1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1 - sexo

( ) masculino ( ) feminino

1.2 – idade

( ) menos de 25 de anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 36 a 40 anos ( )  
 de 41 a 45 anos ( ) de 46 a 50 anos ( ) mais de 51 anos

#### 2 – FORMAÇÃO

Curso	Instituição formadora	Ano de início	Ano de conclusão
Ensino Médio	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Graduação	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	-2----- ----
Pós-graduação latu sensu (especialização)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----

2.1 – Modalidade de seu curso de graduação:

Presencial  semi presencial  à distância

2.2 – Formato do curso de graduação:

regular  parcelada

### 3– ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 – Tempo em que atua na educação, no magistério:

menos de 5 anos  de 6 a 10 anos  de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos;  de 21 a 25 anos  mais de 26 anos.

3.2 – Tempo de atuação na Educação Infantil

até 2 anos  de 3 a 5 anos  de 6 a 10 anos  de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos  de 21 a 25 anos  mais de 26 anos.

### 4 – DISCUSSÕES TEMÁTICAS:

4.1- À época da graduação, você teve oportunidade de discutir sobre temas específicos da Educação Infantil: políticas públicas, concepção de infância e criança, psicologia e desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, tempos e espaços na Educação Infantil e/ou outros?

sim  não

- em caso afirmativo, especifique quais temas?-----

-----

4.2- Você fez algum curso de preparação específico para iniciar sua prática gestora na Educação Infantil?

sim  não

Em caso afirmativo, especifique quais os cursos? -----

-----

4.3 – O curso de graduação contribuiu para a sua prática de gestão específica na Educação Infantil?

plenamente  parcialmente  pouco  não houve contribuição

Em caso de contribuição, especifique em que aspectos esta contribuição se efetivou:-----

----- **E A**

### GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

5.1 – Como chegou ao cargo de gestora na Educação Infantil?

convite  indicação  opção

5.2 – Há quanto tempo assume a função de gestora?

menos de 1 ano;  1 a 2 anos;  3 a 5 anos;  6 a 10 anos;  11 a 15 anos

5.3 – Já atuou em sala de aula de Educação Infantil como professora?

sim  não

5.4 – Quanto tempo e em que turma?

Tempo: ----- Turma: -----

### 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA:

6.1- Você fez algum curso de formação continuada?

sim  não

Qual/quais:

palestras

curso de pós-graduação *latu sensu* (especializações)

curso de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e/ou doutorado)

curso de extensão

- ( ) mini-cursos  
 ( ) seminários  
 ( ) congressos  
 ( ) semanas pedagógicas  
 ( ) momentos pedagógicos no local de trabalho  
 ( ) reuniões  
 ( ) acompanhamento pela coordenação pedagógica ou direção da Unidade  
 ( ) outros. Quais ? -----  
 -----

6.2 – Fez algum curso de formação continuada à distância?

- ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, qual modalidade do curso? -----  
 -----

6.3 – Quais ou quantos dos cursos de formação continuada foram específicos na área de Educação Infantil?

- ( ) nenhum deles ( ) um ( ) de 2 a 4 ( ) 5 ou mais

6.4 – Em caso afirmativo, explicita qual o formato e/ou a modalidade deste(s) curso (s).  
 -----  
 -----

6.5 – Quais os principais pontos positivos e negativos dos cursos de formação continuada de que participou? -----  
 -----

6.6 – Qual/quais órgão (s) responsável pela promoção destes de que participou?

- ( ) Universidade/faculdade  
 ( ) Secretaria de Educação/Departamento de Educação Infantil  
 ( ) Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis – CEFOPE  
 ( ) Outros – Quais? -----  
 -----

6.7 – Considera que a formação continuada seja importante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil?

- ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

6.7.1- Em caso de responder sim ou parcialmente, explicita em que aspectos poderia se dar esta contribuição:-----  
 -----

6.8 – Que tipo de formação continuada mais contribuiu para melhorar a sua práxis administrativa na Educação Infantil?-----  
 -----

6.9 – Como você percebe os reflexos da formação continuada na prática pedagógica dos professores da Unidade em que atua? -----  
 -----

6.10 – Você acredita que o processo de formação continuada possa acontecer no local de trabalho?

- ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, como e quando se daria essa formação continuada no local de trabalho?-----  
 -----

6.11 – Qual seria o papel, da gestão da escola (CMEI/CEI) na efetivação da formação continuada em especial no local de trabalho? -----  
 -----

6.12 – o que seria (ações, atitudes, construções, projetos, leis/legislação e outros) necessário para efetivar o processo de formação continuada no interior da Unidade (CMEI, CEI)?-----  
-----

### **7 – SUGESTÕES**

Que sugestões de curso de formação continuada, bem como o formato destes cursos de forma a contribuir para a sua prática enquanto gestor e a prática do professor/professora de crianças pequenas?: -----  
-----

Atenciosamente,

Edna Aparecida de Oliveira  
Doutoranda/Pesquisadora

## APÊNDICE – C

### Questionário – Perfil do coordenador pedagógico de Educação Infantil de Anápolis-GO



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação  
 Curso de Doutorado em Educação  
 Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade  
 Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
 Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

#### QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico,

Este questionário tem por objetivo colher informações diversas sobre a formação, profissionalização e atuação, bem como, outras questões sobre os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil, creche e pré- escola, nas unidades de Educação Infantil de Anápolis-Go. Pretende ainda apreender as concepções que os Coordenadores têm em relação à formação continuada e, a possível contribuição desta formação na prática pedagógica (coordenador pedagógico e professores) e administrativa (gestor) nas instituições educacionais de crianças pequenas.

#### 1 – IDENTIFICAÇÃO

##### 1.1 - sexo

( ) masculino ( ) feminino

##### 1.2 – idade

( ) menos de 25 de anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 36 a 40 anos ( )  
 de 41 a 45 anos ( ) de 46 a 50 anos ( ) mais de 51 anos

#### 2 – FORMAÇÃO

Curso	Instituição formadora	Ano de início	Ano de conclusão
Ensino Médio	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Graduação	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----
Pós-graduação <i>latu sensu</i> (especialização)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----

Pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado)	1-----	1-----	1-----
	2-----	2-----	2-----

2.1 – Modalidade de seu curso de graduação:

Presencial  semi presencial  à distância

2.2 – Formato do curso de graduação:

regular  parcelada

### 3– ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 – Tempo em que atua na educação, no magistério:

menos de 5 anos  de 6 a 10 anos  de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos;  de 21 a 25 anos  mais de 26 anos.

3.2 – Tempo de atuação na Educação Infantil

até 2 anos  de 3 a 5 anos  de 6 a 10 anos  de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos  de 21 a 25 anos  mais de 26 anos.

### 4 – DISCUSSÕES TEMÁTICAS:

4.1- À época da graduação, você teve oportunidade de discutir sobre temas específicos da Educação Infantil: políticas públicas, concepção de infância e criança, psicologia e desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, tempos e espaços na Educação Infantil e/ou outros?

sim  não

- em caso afirmativo, especifique quais temas?-----  
-----

4.2- Você fez algum curso de preparação específico para iniciar a coordenação pedagógica na Educação Infantil?

sim  não

Em caso afirmativo, especifique quais os cursos? -----  
-----

4.3 – O curso de graduação contribuiu para a sua prática específica de coordenadora na Educação Infantil?

plenamente  parcialmente  pouco  não houve contribuição

Em caso de contribuição, especifique em que aspectos.-----  
-----

### 5 – E A COORDENAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

5.1 – Como chegou à função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil?

convite  indicação  opção

5.2 – Há quanto tempo assume a função de coordenadora pedagógica?

menos de 1 ano;  1 a 2 anos;  3 a 5 anos;  6 a 10 anos;  11 a 15 anos

5.3 – Já atuou como professora na Educação Infantil?

sim  não

5.4 – Quanto tempo e em que turma?

Tempo: -----

Turma: -----

**6 – FORMAÇÃO CONTINUADA:**

6.1- Você fez algum curso de formação continuada?

Qual/quais:

- ( ) palestras  
 ( ) curso de pós-graduação *latu sensu* (especializações)  
 ( ) curso de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e/ou doutorado)  
 ( ) curso de extensão  
 ( ) mini-cursos  
 ( ) seminários  
 ( ) congressos  
 ( ) semanas pedagógicas  
 ( ) momentos pedagógicos no local de trabalho  
 ( ) reuniões  
 ( ) acompanhamento pela coordenação pedagógica ou direção da Unidade  
 ( ) outros. Quais ? -----  
 -----

6.2 – Fez algum curso de formação continuada à distância?

- ( ) sim            ( ) não

Em caso afirmativo, qual modalidade do curso? -----  
-----

6.3 – Quais ou quantos dos cursos de formação continuada foram específicos na área de Educação Infantil?

- ( ) nenhum deles      ( ) um    ( ) de 2 a 4      ( ) 5 ou mais

6.4 – Em caso afirmativo, explicita qual o formato e/ou a modalidade deste(s) curso (s).  
-----  
-----6.5 – Quais os principais pontos positivos e negativos dos cursos de formação continuada de que participou? -----  
-----

6.6 – Qual/quais órgão (s) responsável pela promoção destes de que participou?

- ( ) Universidade/faculdade  
 ( ) Secretaria de Educação/Departamento de Educação Infantil  
 ( ) Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis – CEFOPE  
 ( ) Outros – Quais? -----

6.7 – Considera que a formação continuada seja importante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil?

- ( ) sim      ( ) não    ( ) parcialmente

6.7.1- Em caso de responder sim ou parcialmente, explicita em que aspectos poderia se dar esta contribuição:-----  
-----

6.8 – Que tipo de formação continuada mais contribuiu para melhorar a sua prática na Educação Infantil?-----  
-----

6.9 – Como você percebe os reflexos da formação continuada na sua prática pedagógica e na dos professores da Unidade em que atua? -----  
-----

-----6.10 –  
Você acredita que o processo de formação continuada possa acontecer no local de trabalho?

( )sim ( ) não

Em caso afirmativo, como e quando se daria essa formação continuada no local de trabalho?--  
-----  
-----

6.11 – Qual seria o papel, da gestão da escola (CMEI/CEI) na efetivação da formação continuada em especial no local de trabalho? -----  
-----

6.12 – o que seria (ações, atitudes, construções, projetos, leis/legislação e outros) necessário para efetivar o processo de formação continuada no interior da Unidade (CMEI, CEI)?----  
-----  
-----

## 7 – SUGESTÕES

Que sugestões de curso de formação continuada, e como seria o formato destes cursos de forma a contribuir para a sua prática enquanto coordenador e a prática do professor/professora de crianças pequenas?: -----  
-----

Atenciosamente,

Edna Aparecida de Oliveira  
Doutoranda/Pesquisadora

## APÊNDICE – D

### Roteiro de entrevista 1



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
 Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
 Curso de Doutorado em Educação  
 Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade  
 Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
 Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

#### **Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Anápolis-Goiás**

Senhora Secretária,

Esta entrevista tem por objetivo colher informações sobre a Educação Infantil no município de Anápolis-Go nas instâncias da política pública municipal, na execução financeira em relação aos investimentos do município nesta área, a qualidade do ensino das crianças pequenas, o perfil dos profissionais desta etapa em específico dos professores e diretores das unidades de Educação Infantil.

É também parte da metodologia de trabalho para realização da pesquisa quem tem como título: A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil Anápolis-GO.

Passemos às perguntas:

- 1 – Qual a sua formação ?
- 2 – Há quanto tempo atua na educação pública municipal?
- 3 – Qual era o cenário da Educação Infantil quando assumiu o cargo de secretária?
- 4- Como se encontra este cenário hoje?
- 5 – Qual é a concepção de Educação Infantil da secretaria e o que tem feito para implementar esta concepção, ou seja, que medidas têm sido tomadas para a sua concretização?

- 6 – Qual o processo de ingresso, permanência e conclusão das crianças na Educação Infantil tanto para creche quanto para a pré-escola?
- 7 – Como a secretaria de educação tem atuado diante da Emenda n.059 que determina o atendimento de 100% das crianças da pré-escola até 2016.
- 8 - Como é constituído o quadro de profissionais que atuam na área da Educação Infantil?
- 9 – Existe um perfil e/ou critério para a seleção dos profissionais, em específico dos professores e diretores, que atuam nas instituições de Educação Infantil? Qual/quais?
- 10 – Como concebe a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil?
- 11 – Qual a política de formação continuada da secretaria para os profissionais da Educação Infantil?
- 12 – Que formação têm ou tiveram os profissionais que ocupam os cargos de diretores nas unidades educacionais? Qual e o por que desta formação?
- 13 – A Secretaria desenvolve alguma ação voltada à valorização do profissional da educação? Como está estruturado este processo?
- 14 – Acredita que deva existir alguma especificidade na formação, atuação e identidade dos profissionais da Educação Infantil (professores e diretores)? Em que aspectos?
- 15 – Considera que a formação continuada seja importante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil?
- 16 – Como deve ser realizado um processo de formação continuada no ambiente de trabalho, que contribua para a melhoria da qualidade da atuação docente na Educação Infantil? De quem é a responsabilidade por essa formação?
- 17 – Em sua opinião, qual a relação entre a gestão do sistema (a Secretaria de Educação) e da instituição com o processo de formação continuada dos profissionais
- 18 - Qual seria o papel, da gestão municipal e gestão das unidades educacionais (Escola/CMEI/CEI) na efetivação da formação continuada em especial no local de trabalho?
- 19 – Quais ações a secretaria tem para o âmbito da Educação Infantil e a formação continuada de seus profissionais?
- 20 – Alguma outra consideração, fique à vontade para fazê-la.

Agradecimentos.

## APÊNDICE – E

### Roteiro de entrevista 2



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Curso de Doutorado em Educação  
Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade  
Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

Entrevista com a Assessora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Goiás.

Senhora,

Esta entrevista tem por objetivo colher informações sobre a Educação Infantil no município de Anápolis-Go nas instâncias da política pública municipal, na execução financeira em relação aos investimentos do município nesta área, a qualidade do ensino das crianças pequenas, o perfil dos profissionais desta área em específico dos professores e diretores das unidades de Educação Infantil.

É também parte da metodologia de trabalho para realização da pesquisa quem tem como título: A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil em Anápolis-go.

Passemos às perguntas:

- 1 – Qual a sua formação Senhora?
- 2 – Tempo que atua na educação pública municipal
- 3 – Tempo que ocupa o cargo de Assessora de Educação Infantil

- 4 – Qual era o cenário da Educação Infantil quando assumiu o cargo e como se encontra este cenário hoje?
- 5 – Qual a concepção de Educação Infantil do Departamento e o que tem feito para implementar esta concepção , ou seja, que medidas tem sido tomadas para a sua concretização?
- 6 – Como é o processo de ingresso, permanência e conclusão das crianças na Educação Infantil tanto na creche quanto na pré-escola?
- 7 - Como o Departamento de Educação Infantil tem atuado diante da Emenda n.059 que determina o atendimento de 100% das crianças da pré-escola até 2016. E qual a postura do Departamento diante do solicitado.
- 8 – Qual é a concepção de Educação Infantil do Departamento e o que tem feito para implementar esta concepção, ou seja, que medidas têm sido tomadas para a sua concretização?
- 9 – Como o Departamento está estruturado? E como atua?
- 10 – Como é constituído o quadro de profissionais que atuam na área da Educação Infantil?
- 11 – Existe um perfil e/ou critério para a seleção dos profissionais, em específico dos professores e diretores, que atuam nas instituições de Educação Infantil? Qual/quais?
- 12 – Os profissionais que ocupam os cargos de diretores nas unidades educacionais, que formação estes profissionais têm ou tiveram para ocupar estes cargos?
- 13 – Como concebe a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil?
- 14 – A formação continuada faz parte do planejamento deste Departamento enquanto política interna de trabalho e, como concebe a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil?
- 15 – Esta preocupação, como está estruturada essa questão da formação continuada?
- 16 – Existe algum curso, e/ou outra formatação, de formação continuada específico para os profissionais da Educação Infantil?
- 17 – Acredita que existe ou deva existir alguma especificidade na formação, atuação e identidade dos profissionais da Educação Infantil (professores e diretores)? Em que aspectos?
- 18 – Considera que a formação continuada seja importante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil?

- 19 – Como deve ser realizado um processo de formação continuada no ambiente de trabalho, que contribua para a melhoria da qualidade da atuação docente na Educação Infantil? De quem é a responsabilidade por essa formação?
- 20 – Na sua opinião, qual a relação entre a gestão do sistema (a Secretaria/Departamento) e da instituição com o processo de formação continuada dos profissionais?
- 21 - Qual seria o papel, da gestão municipal e a gestão da unidades educacionais (escola/CMEI e CEI) na efetivação da formação continuada em especial, no local de trabalho?
- 22 – Quais ações o Departamento tem para o âmbito da Educação Infantil e a formação continuada de seus profissionais?
- 23 – Outras considerações, fique à vontade para fazê-las.

Agradecimentos.

**APÊNDICE – F**  
**Roteiro de entrevista 3**



Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

Curso de Doutorado em Educação

Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Orientadora: Dra. Denise Silva Araújo

Entrevista com a Diretora do Centro de Formação Continuada dos Profissionais em Educação de Anápolis-Goiás - CEFOPE.

Senhora Diretora,

Esta entrevista tem por objetivo colher informações sobre a Educação Infantil no município de Anápolis-Go nas instâncias da política pública municipal, na execução financeira em relação aos investimentos do município nesta área, a qualidade do ensino das crianças pequenas, o perfil dos profissionais desta área em específico dos professores e diretores das unidades de Educação Infantil.

É também parte da metodologia de trabalho para realização da pesquisa quem tem como título: A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil em Anápolis-GO.

Passemos às perguntas:

- 1 – Qual a sua formação Diretora?
- 2 – Tempo que atua na educação pública municipal
- 3 – Tempo que ocupa o cargo de Diretora desta Unidade?
- 4 – Quanto tempo de existência tem o Centro de Formação?
- 6 – Como está estruturado o Centro de Formação?
- 7 – Quais os profissionais atendidos por esta Unidade?

- 8 – Há uma estimativa de quantos profissionais da Educação Infantil procuram este Centro para participarem de algum processo de formação continuada?
- 9 – Há algum curso específico para os profissionais da Educação Infantil?
- 10 – Em geral que cursos são destinados ou apropriados aos profissionais da Educação Infantil?
- 11 – Os profissionais que ocupam os cargos de diretores nas unidades educacionais, procuram com frequência algum curso de formação?
- 12 - Estes profissionais, os diretores, têm ou tiveram uma formação para ocupar estes cargos? E em caso afirmativo, algum destes cursos é ou foi específico para Educação Infantil?
- 13 – Acredita que os diretores também são sujeitos que necessitam de formação específica para atuarem na área de atendimento educacional à criança pequena?
- 14 – Acredita que a educação continuada dos profissionais está ligada à qualidade da educação que é dada às crianças até 5 anos de idade?
- 15 – Qual o perfil do profissional que mais procura a Unidade para a realização de algum curso?
- 16 – Acredita que deva existir alguma especificidade na formação, atuação e identidade dos profissionais da Educação Infantil (professores e diretores)? Em que aspectos?
- 17 – Considera que a formação continuada seja importante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil?
- 18 – Em relação ao processo de formação continuada no ambiente de trabalho, acredita que esta seja possível de acontecer?
- 19 – O Centro de Formação, seus profissionais, atuam também nas unidades escolares e se sim, como é feita esta atuação?
- 20 - Qual seria o papel, da gestão municipal por meio desta Unidade e a gestão das unidades educacionais (Escola/CMEI/CEI) na efetivação da formação continuada em especial no local de trabalho?
- 21 – Que ações o Centro de Formação tem para o âmbito da Educação Infantil e a formação continuada de seus profissionais?
- 22 – Outras considerações, fique à vontade para fazê-las.

Agradecimentos,

## **ANEXO**

**ANEXO 01-**  
**TERMO DE CONVÊNIO**