

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE LAGUNA-SC (AMUREL)

CONTINUING EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN MUNICIPALITIES IN THE REGION OF LAGUNA-SC (AMUREL)

Eloisa Fileti de Souza

Márcia Buss-Simão

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.

Resumo

As ponderações tecidas neste texto trazem um recorte de uma pesquisa de Mestrado já finalizada, a qual teve como foco investigar como é desenvolvida a formação continuada das profissionais de educação infantil nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), de forma a analisar se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito a formação continuada destas profissionais. Visando alcançar tal objetivo, recorreu-se a um questionário para coleta dos dados, o qual foi enviado aos 18 municípios que compõem a região pesquisada, dentre estes, 16 municípios o responderam e compuseram o conjunto de dados que foram analisados. Nos limites deste artigo a intenção é analisar as iniciativas, estratégias e parcerias que garantem a formação continuada das profissionais de educação infantil da Região de Laguna (AMUREL).

Palavras-chave: Educação infantil. Formação Continuada. Região da AMUREL.

Abstract

The weightings presented in this text are a summary of an already completed Master's research, which focused on investigating how the continuing formation of professionals of children's education is developed in the municipalities of the Association of Municipalities of the Laguna Region (AMUREL), to ensure that the initiatives and strategies have guaranteed the right to continuous training of these professionals. Aiming at reaching this objective, a questionnaire was used to collect the data, which was sent to the 18 municipalities that make up the researched Region. Of these, 16 municipalities answered the questionnaire and composed the data. Within the limits of this article, the intention is to analyze the initiatives, strategies and partnerships that guarantee the continuous training of nursery education professionals in the Laguna Region (AMUREL).

Keywords: Child education. Continuing Education. Region of AMUREL.



Contextualizando o campo e a temática

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, finalizada no ano de 2017, que objetivou investigar como é desenvolvida a formação continuada das profissionais¹ de educação infantil nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL)², de forma a analisar se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito à formação continuada dessas profissionais. Nos limites deste artigo trataremos, mais detalhadamente, as análises referentes às iniciativas, estratégias e parcerias que garantem a formação continuada das profissionais de educação infantil.

A pesquisa de campo foi realizada na Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), localizada na Região Sul do estado de Santa Catarina e composta por 18 municípios, os quais fazem parte desta investigação: Armazém, Braço de Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio e Tubarão.

Assim sendo, optamos por adaptar um questionário, utilizado em 1999 e 2009 no estado do Rio de Janeiro pelo Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), coordenado pela professora Sônia Kramer. A escolha por adaptar e utilizar este questionário se explica por este se constituir em uma ferramenta de pesquisa capaz de apresentar dados que nos ajudaram a compreender e conhecer a organização e funcionamento da educação infantil, as exigências para o ingresso na carreira docente, com fins de explanar as estratégias utilizadas pelas Secretarias de Educação de formação continuada nos municípios da região da AMUREL.

¹ A denominação *profissionais* engloba as professoras e as auxiliares de educação infantil, pois consideramos que a *docência compartilhada* é uma das especificidades da docência nessa primeira etapa educativa.

² AMUREL, localizada na Região Sul, possui a sede no endereço: Rua Rio Branco, 67. CEP 88705-160, no município de Tubarão-SC. Fone/Fax: (48) 3626 5711; *E-mail*: amurel@amurel.org.br; *Site*: www.amurel.org.br.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A primeira etapa dessa investigação teve como sustentação o envio do questionário para os 18 municípios. Utilizamos diferentes estratégias para contar com o retorno dos mesmos como: contato telefônico, *e-mail*, correio e entrega em mãos aos respectivos secretários de educação. Todos os municípios foram contatados previamente por telefone, para que os secretários ou responsáveis pela educação fossem informados sobre a importância de responderem o questionário para a nossa pesquisa.

Nesta trajetória de pesquisa, um dos percalços que encontramos foi a dificuldade que alguns municípios tiveram em nos devolver os questionários, sendo assim, dos 18 municípios da região da AMUREL, dois destes não devolveram o questionário, embora tenhamos entrado em contato, por algumas vezes, solicitando a devolução do questionário preenchido. Dessa forma, trabalhamos nesta pesquisa com os 16 questionários devolvidos.

Com os questionários em mãos, realizamos uma leitura prévia dos resultados e, posteriormente, fomos passando os dados para a plataforma Excel. Esta prática utilizada no Excel permitiu uma fácil navegação e acesso aos dados, além da criação de gráficos, a flexibilidade de recorrer às perguntas e aos resultados das respostas. Esse processo permitiu organizar as perguntas e respostas para, na sequência, analisar os dados que nos interessavam e contemplavam informações sobre a formação continuada das profissionais da educação infantil da região da AMUREL.

Para delinear a análise e compreender a problemática desta pesquisa, decidimos realizar a investigação numa perspectiva de referencial analítico sócio-histórico de construção do conhecimento e como procedimento metodológico principal, a Técnica de Análise de Conteúdo a partir de Vala (1999) e Bardin (2011). Essa é uma técnica que vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da educação, assim como na psicologia, na ciência política, na publicidade e, principalmente, na sociologia.



A Técnica de Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa que busca explicar ou atingir uma compreensão por meio de descrição e interpretação do conteúdo, ou seja, interpretar as mensagens, atingindo, assim, uma reinterpretação dos significados, em um padrão que vai além de uma leitura comum. Conforme Vala (1999, p.104),

A finalidade da análise de conteúdo será efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e objetos da pesquisa; para proceder as inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.

Compreendemos que a Técnica de Análise de Conteúdo objetiva explicitar um olhar sobre os dados apresentados por meio de uma organização coerente e estruturada do material de análise. Para tanto, nesta pesquisa, utilizamos como instrumento de investigação o questionário com perguntas estruturadas e abertas, contendo uma divisão de blocos e perguntas, que serviram como “documentos” para a compreensão dos dados.

Iniciativas de formação continuada para as profissionais de educação infantil na região da AMUREL

As contribuições de Kramer (2005) servem de concepção e base para a denominação de formação continuada, pois compreendemos que a formação continuada deve proporcionar situações nas quais as professoras³ com seus pares reflitam sobre as

³ Para a denominação das profissionais de educação infantil optamos pela definição no feminino, considerando que a grande maioria delas são mulheres, todavia mantemos o masculino quando os autores



ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. Uma concepção de formação continuada que contribua com a reflexão sobre a teoria e a prática e que por meio dessa reflexão traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente.

Partimos de uma compreensão de formação continuada como um dos elementos para a qualificação da ação das professoras, tratando-se de um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, constituindo-se como uma conquista legal, que, além de ser garantida pela LDB 9.394/96, é também mencionada em outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os quais reforçam a necessidade da garantia da formação continuada para a qualificação da docência na educação infantil.

Atualmente, temos o direito à formação continuada estabelecido na LDB 9.394/96, em seu artigo 62, como podemos observar no excerto a seguir:

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. 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 (BRASIL, 1996).

Ancoradas na garantia do direito à formação continuada na LDB 9.394/96 compreendemos que a formação continuada deve proporcionar situações nas quais as professoras, com seus pares, reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da

citados se referem em termos gerais a esse profissional. Fazemos aqui um manifesto, assim como Sayão (2005), da carência da presença da figura masculina nessa etapa da educação básica e da importância de que se tenham professores homens na educação infantil atuando diretamente com as crianças.



prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. Uma concepção de formação continuada que contribui com a reflexão sobre a teoria e a prática e que, por meio dessa reflexão, traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente. Segundo Kramer (2005, p. 218), a expressão *formação continuada* foi a definição adotada na lei, entretanto, existem diferentes denominações, como

[...] “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos o pior, por sugerir que os profissionais podem se destacar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo).

Todos os termos mencionados por Kramer (2005) referem-se a estratégias de formação que buscam contribuir e embasar a prática pedagógica dos profissionais. Alguns proporcionam uma denominação pejorativa, como a “capacitação”, insinuando que a formação continuada acontece para capacitar os incapacitados. E “reciclagem” que sugere ser preciso construir tudo de novo, ou seja, como se fosse necessário reinventar sem considerar o que já existe. Um dos primeiros termos utilizados para denominar a formação continuada foi a “formação permanente” e, por fim, o termo “formação em serviço” que se refere aos profissionais que já trabalham e, paralelamente, fazem a formação.

A formação continuada é a garantia de que o profissional não encerra as reflexões e os estudos sistematizados ao terminar a formação inicial, possibilitando a continuidade da formação associada a sua prática pedagógica. Ainda destacamos que a formação continuada oportuniza aos profissionais se aproximarem da realidade em que vivem, pois, a troca de experiências, a reflexão individual e coletiva com outros



profissionais, fomentam estudos, os quais precisam de embasamento teórico.

Com base em Kramer (2005), compreendemos que a formação continuada oportuniza aos profissionais novos desafios e experiências que qualificam e resignificam a sua prática pedagógica. Quando os profissionais não participam de formações continuadas, o trabalho acontece em contextos práticos organizados por meio da ideia do “errando é que se aprende”, porém é preciso aliar a prática educativa a reflexões teóricas consistentes, do contrário, existem grandes chances de o docente permanecer no erro.

Também na área da educação infantil a formação continuada tem ganhado destaque, desde a garantia, na LDB 93.94/96, que a elegeu primeira etapa da educação básica. Desde essa conquista, passou a despertar mais interesse de pesquisadores da área da educação e, assim, aumentaram, significativamente, as discussões sobre as necessidades formativas específicas para as profissionais de educação infantil.

Assim, a presente pesquisa buscou se aproximar da temática lançando algumas questões como: qual é a formação continuada necessária para as profissionais de educação infantil? Qual é a concepção de formação continuada para as profissionais de educação infantil que permeia as Secretarias de Educação da região da AMUREL? As formações continuadas oferecidas na região da AMUREL correspondem à garantia do direito dessas professoras?

Ao indagarmos se os municípios, por meio da Secretaria de Educação, implementam algum projeto de formação continuada que envolva profissionais da educação infantil, dos 16 municípios que enviaram o questionário, 75% deles responderam que realizam projetos de formação continuada para as professoras da primeira etapa da educação básica, enquanto 25% não responderam à questão.

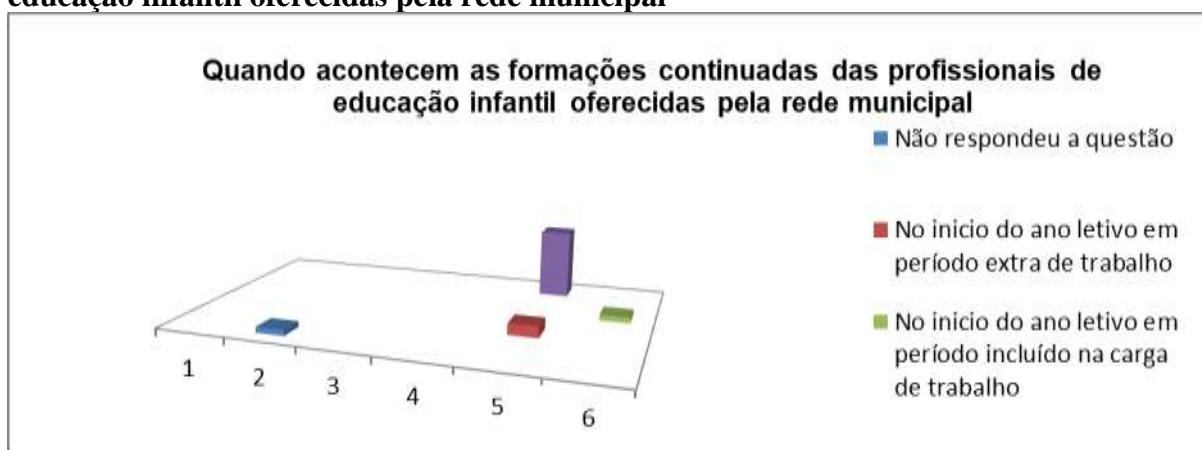
Nenhum dos municípios pesquisados afirmou *não* implementar formação continuada para as profissionais de educação infantil, porém quatro destes não



responderam à pergunta. Este fato nos deixa sem possibilidades de compreender se todos os municípios que devolveram o questionário contam ou não com formação continuada para as professoras de educação infantil. O fato de um total de 25% dos municípios não responderem à pergunta é um dado que chama a atenção, pois, no âmbito das discussões acadêmicas e políticas, este tema já tem um espaço significativo, além de conquistas legalmente estabelecidas nos documentos.

Também procuramos saber quando acontecem essas formações para aperfeiçoamento profissional continuado nos municípios. Dos 16 municípios pesquisados, 75% dos municípios responderam por meio do questionário que as formações continuadas ocorrem durante o ano todo, em período incluído na carga horária de trabalho; 12,5% responderam que as formações continuadas acontecem no início do ano letivo em período extra de trabalho; 6,25% responderam que as formações continuadas ocorrem no início do ano letivo em período incluído na carga de trabalho. Apresentamos, na sequência, o gráfico que indica o período no qual acontecem as formações continuadas nos municípios pesquisados:

Gráfico 1: Quando acontecem as formações continuadas das profissionais de educação infantil oferecidas pela rede municipal





Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Para a análise dessa questão, retomamos a LDB de 20 de dezembro de 1996 que, em seu Art. 67, define o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado e com períodos reservados para estudos, planejamentos e avaliações, incluídos na carga de trabalho do profissional.

Essa garantia, assegurada na LDB, mostra o equívoco de alguns municípios pesquisados que oferecem formação continuada no início do ano letivo em período extra de trabalho. Além de a formação continuada ser oferecida em período fora do horário de trabalho, ela ocorre esporadicamente, ou seja, somente no início do ano, enquanto deveria acontecer de forma regular e frequente durante todo o ano, como indica Kramer (2005, p. 166): “há necessidade e [...] urgência em proporcionar as profissionais a formação [...] que, em muitos casos, vem se dando de forma aligeirada, em cursos esporádicos e num sistema de repasses consecutivos, sem uma continuidade e sem uma linha ideológica que a norteie”.

Buscando melhor compreender a implementação das iniciativas de formação continuada, procuramos também conhecer quais secretarias municipais ficam responsáveis por planejar as formações continuadas nos municípios pesquisados. Constatamos que dos 16 municípios pesquisados, todos informaram que a Secretaria de Educação é a secretaria responsável por planejar as formações continuadas das professoras das creches e pré-escolas da rede municipal. Além de contarem com a Secretaria da Educação, 6,25% dos municípios informaram também receber apoio da Secretaria da Cultura para planejar as formações continuadas das professoras de creches e pré-escolas. Os municípios que recebem a contribuição da Secretaria Municipal de Assistência/Desenvolvimento/Promoção Social também totalizam 6,25% e um município conta com o apoio da Secretaria de Saúde para planejar as formações continuadas das professoras. Este dado indica que a educação infantil, primeira etapa da

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



educação básica, atualmente possui o envolvimento efetivo das Secretarias da Educação, esta organização reflete uma mudança de concepção acerca das creches e pré-escolas, que, historicamente, se constituíram vinculadas à área da Assistência Social e como meio de apoio às mulheres trabalhadoras.

Entre os municípios pesquisados, dois deles informaram que a Secretaria de Assistência Social tem envolvimento com as formações continuadas das professoras da creche e pré-escola, o que revela a desvinculação da educação infantil da Secretaria de Assistência Social – o que é desejado – mas revela também, que, na grande parte dos municípios, falta uma articulação entre as secretarias municipais visando contribuir para o direito de assistência à infância e também à formação das professoras. Assim como destaca Kramer (2005, p. 16-17):

Quanto à história e políticas de educação infantil, no Brasil é constante a prática de criar e extinguir órgãos com as mesmas funções. Mais que um problema administrativo, essa pulverização revela que a criança é encarada de modo fragmentado. Saúde, assistência e educação não se articulam ao longo da história; ao contrário, o atendimento se fragmentou, e cada área é apontada como causa quando na verdade é consequência das condições em que vivem as crianças.

A ausência de trabalho articulado entre as secretarias da rede municipal no envolvimento das formações continuadas das professoras das creches e pré-escolas não oportuniza programas de outras áreas, como da assistência social, da cultura e da saúde. Esta fragmentação das secretarias das redes municipais, dificulta uma maior articulação na garantia dos direitos das crianças em sua integralidade. Para compreender a criança na sua integralidade é importante formações continuadas para as professoras de creches e pré-escolas com políticas mais orgânicas, capazes de assegurar o direito à proteção integral à criança, conforme indica o Art. 1º do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

Acreditamos na importância de buscar parcerias em torno de diferentes



secretarias das redes municipais, com temas de formação continuada que atendam às necessidades de compreensão das professoras para um atendimento de qualidade na educação infantil. O efetivo envolvimento das secretarias das redes municipais nas formações continuadas dessas profissionais tende a contribuir e orientar na diversificação curricular composta na educação infantil. Conforme Oliveira (2010, p. 1),

A versão institucional proposta nas Diretrizes se contrapõe a programas alternativos de atendimento englobados na ideia de educação não-formal. Lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09 que nem toda Política para a Infância, que requer esforços multisetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil. Com isso, outras medidas de proteção à infância devem ser buscadas fora do sistema de ensino, embora articuladas com ele, sempre que necessário.

Todavia, mesmo indicando a importância de trabalho articulado, cabe demarcar que estas formações continuadas precisam estar vinculadas à Secretaria de Educação, embora a mesma deva buscar a articulação com outras secretarias. Essa demarcação se faz necessária pois, a educação infantil teve como conquista na LDB 1996 se configurar como primeira etapa da educação básica.

No questionário, indagamos também quais as secretarias de educação dos municípios da região da AMUREL que implementam formações continuadas específicas para as profissionais de educação infantil. Os dados se distribuíram da seguinte maneira: tanto para as creches e para a pré-escola, 68,75% dos municípios oferecem formações específicas para as professoras de educação infantil, e 31,25% dos municípios não implementam formações continuadas específicas para estas profissionais. Já para as auxiliares de educação infantil, somente 31,25% dos municípios oferecem formações continuadas específicas e 68,75% dos municípios não oferecem formação continuada específica.

Fazendo um comparativo com o número de professoras e auxiliares que recebem formação continuada específica, percebemos uma desvantagem no número de auxiliares



que recebem formação continuada específica em detrimento das professoras. Mesmo considerando que as auxiliares possuem um contato diário e constante com as crianças nas instituições de educação infantil e participam de momentos importantes da educação e cuidado das crianças, somente 31,25% recebem formações continuadas específicas, enquanto para as professoras de educação infantil os municípios que oferecem formações continuadas específicas totalizam 68,75%.

A docência na educação infantil, como indica Duarte (2011), tem características peculiares: é uma *docência compartilhada* e rompe com a lógica do ensino fundamental, pois na primeira etapa da educação básica o atendimento precisa ser oferecido em parceria, geralmente com uma professora e uma auxiliar, diferente do ensino fundamental, que possui a lógica de um/a professor/a sozinho/a na sua sala.

Essa especificidade da educação infantil requer uma formação continuada que traga conhecimentos para essa *docência compartilhada*, na qual dois adultos compartilham a prática pedagógica nas ações de cuidado e educação das crianças. Nesse sentido, as formações continuadas específicas para as professoras e auxiliares da educação infantil precisam trazer elementos para essa e outras especificidades da educação e cuidado das crianças pequenas, pois compreendemos que a qualidade do atendimento educacional tem relação direta com a formação continuada específica oportunizada às profissionais dessa área.

Outro dado relevante obtido por meio dos questionários é que as formações continuadas das profissionais das creches e pré-escolas, de seis dos municípios pesquisados, são planejadas juntamente com as formações oferecidas para os/as professores/as das séries iniciais. Esta indicação demonstra a falta de comprometimento com as demandas educativas específicas de cada uma das etapas. Planejar as formações continuadas da educação infantil, juntamente com as séries iniciais, provoca a compreensão de que as profissionais da educação infantil recebem as mesmas



orientações pedagógicas que os/as professores/as dos anos iniciais ou vice-versa.

Parcerias realizadas para garantia da formação

O objetivo central aqui foi vislumbrar as parcerias estabelecidas para garantir a formação continuada das profissionais de educação infantil. Um dos pontos que chamou atenção foi a forte iniciativa das redes municipais da região da AMUREL em contratarem instituições privadas para organizar, planejar e desenvolver a formação continuada das professoras das redes municipais, a exemplo de instituições que utilizam materiais didáticos e apostilas fabricadas em massa. Embora a contratação dessas instituições não seja uma iniciativa ilegal, sabemos que muitos municípios terceirizam as formações continuadas, pois assim cumprem as exigências da LDB quanto a garantia da oferta da formação continuada e não precisam se responsabilizar por essas formações.

A partir desses dados, laçamos alguns questionamentos relativos à contratação dessas instituições para desenvolverem as formações continuadas: estariam as redes municipais preocupadas somente em cumprir com as exigências da LDB referentes a formação continuada das professoras? A contratação de instituições que fazem uso de apostilamento “resolveria” diversos compromissos das redes municipais? Qualquer formação continuada é suficiente para cumprir as exigências da LDB? Qualquer formação continuada é suficiente para suprir a necessidade das profissionais de educação infantil?

Ainda buscando melhor compreender as iniciativas e parcerias procuramos saber quais secretarias de educação dos municípios pesquisados mantêm parcerias com outras instituições (universidades, faculdades, igrejas ou ONGs) para a formação continuada das profissionais das creches e pré-escola. Sete municípios responderam que nas formações continuadas oferecidas para as creches e pré-escola não são realizadas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



parcerias com outras instituições. Seis municípios informaram que contam com a parceria de outras instituições na formação das profissionais das creches e sete secretarias de educação fazem parceria com outras instituições para o desenvolvimento das formações continuadas, e, por fim, três secretarias não informaram se possuem ou não parcerias com outras instituições.

No questionário, abrimos a possibilidade para que os respondentes relacionassem as instituições parceiras e explicassem como funcionam essas parcerias para a organização e desenvolvimento das formações continuadas das professoras dos municípios da região da AMUREL. Quatro secretarias de educação municipal informaram realizar parceria com as seguintes instituições: UNIBAVE⁴, CIEE-SC⁵, SESC⁶, Sistema Positivo⁷. Uma secretaria informou que realiza parcerias com duas instituições: UNIBAVE e IFSC⁸. Uma secretaria realiza parcerias com três diferentes instituições: Editora Moderna⁹, Grupo Votorantim¹⁰ e o PNAIC¹¹. Um dos municípios

⁴ O Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE – FEBAVE) é uma instituição (Privada-Comunitária-Filantrópica), fundada no dia 26 de abril de 2006, atualmente conta com o *campus* no município de Orleans e Cocal do Sul. A UNIBAVE contempla somente graduações presenciais.

⁵ O Centro de Integração Empresa Escola do Estado de Santa Catarina – CIEE/SC é uma associação de assistência social, sem fins lucrativos, de utilidade pública, com fins filantrópicos e educacionais, cuja missão é “Oferecer à comunidade soluções que contribuam para a capacitação profissional de pessoas, visando a sua integração no mundo do trabalho”.

⁶ Serviço Social do Comércio – SESC é uma instituição brasileira privada, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, porém aberto à comunidade em geral. Atua nas áreas da educação, saúde, lazer, cultura e assistência.

⁷ Sistema Positivo é um modelo de educação desenvolvido para as escolas particulares a partir da metodologia criada pelos professores fundadores do Grupo Positivo.

⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição de ensino público em Santa Catarina, vinculado ao Ministério da Educação e criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Sua reitoria está instalada em Florianópolis.

⁹ Editora Moderna é uma editora brasileira. Esta editora edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura desde 1968, tendo se tornado uma das líderes do mercado brasileiro.

¹⁰ O Grupo Votorantim é uma multinacional brasileira de controle familiar, criada pelo engenheiro pernambucano José Ermírio de Moraes.



pesquisados faz parcerias com quatro instituições diferentes: UNISUL, SESC, Museu Ferroviário¹² e IFSC. Observamos que a UNIBAVE, o SESC e o IFSC fazem parcerias em dois municípios da região da AMUREL.

Ao analisar as instituições parceiras nas formações continuadas da região, observamos a iniciativa de formações continuadas desenvolvidas por um centro universitário (UNIBAVE) e uma universidade (UNISUL). Consideramos importante destacar que as universidades são as melhores parceiras para tais iniciativas, tendo em vista que estas instituições são *locus* da produção do conhecimento. Destacamos também que o diálogo entre as universidades e as instituições de educação infantil possibilita uma articulação entre o conhecimento científico sistematizado e o conhecimento produzido no cotidiano das instituições de educação infantil.

Ressaltamos que uma das provocações que nos levou ao mestrado para realizar esta pesquisa foi uma formação continuada que obteve a iniciativa e a articulação entre a Secretaria Municipal de Armazém com a UNISUL. Este fato corrobora a concepção de que à aproximação das professoras da educação infantil com a universidade, por meio das formações continuadas, produzem resultados na formação das professoras.

Constatamos também que três instituições de ordem privada (Sistema Positivo, Grupo Votorantim e Editora Moderna), duas instituições (CIEE-SC e SESC) mantidas por empresários do serviço social do comércio, turismo e serviços, dois programas do setor público, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), além do PNAIC, um programa próprio para o ensino fundamental¹³

¹¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

¹² Museu Ferroviário é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1997, cujo o objetivo é o resgate da preservação da ferrovia no Sul de Santa Catarina.

¹³ No momento atual, nos deparamos com uma nova iniciativa do Governo Federal – ilegítimo – que inclui a pré-escola na formação do PNAIC. Todavia cabe destacar que os dados referentes a essa pesquisa



que busca garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade.

Os dados recolhidos nos municípios da região alertam para a necessidade de reafirmar que não lutamos pelo direito a qualquer formação continuada, mas pelo direito de uma formação continuada, como indica Kramer (2005) que se desenvolve no processo e que oportuniza a prática reflexiva, valoriza os saberes e as experiências das professoras. Diferente de uma formação que ocorre esporadicamente, com envolvimento somente das profissionais do ensino fundamental, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto das instituições de educação infantil e com proposições que desconsideram a ação educativa própria da educação como em algumas das parecerias que foram observadas nos municípios pesquisados.

Garantias firmadas em documentos legais

A luta pelo plano de carreira do magistério público tem como princípios básicos a qualificação, a dedicação e a valorização dos profissionais da educação, todavia, como indica Gatti (2012), a maioria dos planos de carreira se mostra como instrumento de natureza mais burocrática e não se fundamenta em perspectivas educacionais, como a vinculação da carreira docente à qualidade educacional pretendida ou a valorização do profissional visando essa qualidade.

No âmbito das políticas públicas, a formação continuada é um dos incentivos de valorização que constam nos planos de carreira dos professores da educação básica brasileira. Conforme a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, nos objetivos e metas destacou a necessidade de garantir a implantação, já a partir do primeiro ano do plano, dos planos de carreira para o

foram reunidos num momento histórico em que essa formação se restringia aos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente ao ciclo alfabetizador.



magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº 9.424/96 como destaca Bollmann (2010)¹⁴. Já em 2 de abril de 2009, foram aprovadas as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2009).

Nesse sentido interessou-nos saber se os municípios da região possuem plano de carreira e quando estes foram aprovados. Concernente ao plano de carreira dos municípios da região da AMUREL, 68,75% dos municípios informaram possuir planos de carreira. Fica evidente que, após a aprovação da Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, a qual determinou que todos os municípios deveriam ter plano de carreira, contribuiu para que os municípios aprovassem os seus planos até o final de 2009.

Dos dezesseis municípios pesquisados, dois destes, além do questionário respondido, enviaram os documentos legais que tratavam do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Magistério, específicos dos seus respectivos municípios. Dos documentos enviados o mais atual foi aprovado em 2014 e o outro aprovado em 2006. Dentre os dois documentos enviados, observamos que não há diferenciação nos direitos adquiridos das professoras da educação infantil comparativamente as das outras etapas da educação básica. Ambos os documentos, ao se referirem sobre a formação continuada, contemplam toda educação básica e o direito desses profissionais às formações.

Ao analisarmos o “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação do Magistério Público Municipal” aprovado em 2014, a formação continuada é mencionada quando o documento trata sobre a “Política de

¹⁴ [...] garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito; implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar; destinar entre 20% e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas” (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACÃO 1997 *apud* BOLLMANN 2010, p. 1).



Valorização Profissional”, na qual, em seu Artigo 9º, garante que “às Secretarias Municipais de Educação e Administração, competem planejar, organizar, promover e/ou executar cursos de capacitação de recursos humanos, bem como implantar e/ou implementar Programas de Desenvolvimento e de Formação Pedagógica aos Profissionais do Magistério de forma continuada e emergencial”.

Já no “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação do Magistério Público Municipal” aprovado em 2006, a formação continuada é indicada no documento quando o mesmo trata dos “Direitos das Profissionais” em seu Artigo 29. Esse artigo garante promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: “qualificação e aperfeiçoamento continuado com licenciamento periódico remunerado para este fim, para cursos específicos para área de atuação; período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho”.

No documento aprovado em 2014 por um dos municípios pesquisados, observamos que a formação continuada, no referido documento, está relacionada à “Política de Valorização Profissional”, enquanto no documento aprovado em 2006 por um dos municípios pesquisados a formação continuada está especificada na garantia dos “Direitos das Profissionais”. Compreendemos que a formação continuada das professoras das creches e pré-escolas necessitam da garantia tanto como uma política de valorização, como direito das profissionais e devem estar materializados em documentos da Secretaria de Educação Municipal.

Considerações finais

Ao longo deste texto, ao analisar os dados do questionário adotado na pesquisa realizada na região da AMUREL, evidenciamos que a maioria dos municípios, ou seja, 75%, afirmaram desenvolver projetos de formação continuada para as professoras de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



educação infantil. Este é um número expressivo de municípios que afirmam realizar formação continuada, no entanto, destacamos alguns pontos que relativizam a qualidade e a expressividade dessa informação: as formações oferecidas na região da AMUREL nem sempre correspondem às especificidades da educação infantil; não partem dos conhecimentos locais, pois muitas são elaboradas e organizadas por empresas que utilizam o apostilamento com temas e os conteúdos “pré-fabricados”; as formações continuadas desenvolvidas na região não ocorrem com frequência e com regularidade no decorrer do ano letivo.

Assim, indagamos se as formações continuadas realizadas em 75% dos municípios da região contribuem com a prática educativa no cotidiano das instituições de educação infantil, ou são formações que servem somente para cumprir com as exigências legais. Essa indagação se faz premente pois partimos de uma compreensão de formação continuada que deve proporcionar situações, nas quais as profissionais, com seus pares, reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. Uma formação continuada que contribua com a reflexão sobre a teoria e a prática e, que por meio dessa reflexão, traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente.

Ainda na esteira das indagações, questionamos a respeito das modalidades formativas mais condizentes e eficazes para o processo de formação e reflexões sobre a teoria e a prática das professoras de educação infantil. As formações continuadas pontuais e de curta duração correspondem às necessidades didáticas e pedagógicas das professoras de educação infantil? Como garantir o direito às formações continuadas buscando superar as iniciativas pontuais e de curta duração?

Comprendemos que a formação continuada, indiscutivelmente, poderá



contribuir com a qualificação das práticas educativas nas instituições de educação infantil, quando estas abordarem temáticas específicas da área e acontecerem durante todo o ano e em período incluso na carga de trabalho como garantido na LDB de 1996. No entanto, apesar das intensas discussões sobre a importância da formação continuada durante todo o ano letivo, incluso na carga de trabalho, dois municípios ainda informaram realizar essas formações no início do ano letivo, em período extra de trabalho, enquanto outro município destaca que as formações continuadas ocorrem no início do ano, incluso na carga de trabalho.

Os dados desta pesquisa, aliados a leituras das produções científico-acadêmicas, permitiram compreender a necessidade de uma proposta de formação continuada que parta do reconhecimento dos sujeitos e contextos para adensar/qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente. Acreditamos que, talvez, as estratégias mais eficazes nas formações continuadas sejam aquelas que utilizam como ponto de partida o próprio contexto e as experiências pedagógicas vivenciadas pelas professoras e as crianças na educação infantil.

Referências

AMUREL. **Associação dos Municípios da Região de Laguna**. Disponível em: <<http://www.amurel.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

AMUREL. Associação dos Municípios da Região de Laguna. **Plano básico de desenvolvimento regional da amurel (PBDR)**. Disponível em: <http://www.amurel.org.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/47492>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BOLLMANN, Maria Da Graça Nóbrega. Carreira Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Orgs.).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=83>

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério os Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Lei nº 9.424/96. Abril de 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** MEC. SEB. 2006.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. (288 f.) Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

GATTI, Maria Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa.** v. 42, n. 145. 88-111, 2012.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez 2010.

SAYÃO, Débora Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creche. (274 f.) Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Federal de Santa Catarina. UFSC. 2005.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 10. ed. Porto: Editora: Afrontamento, 1999, p. 101-128.

Sobre os Autores

Eloisa Filet de Souza

Mestre em educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Membro integrante do GEDIG (Grupo de Educação, Infância e Gênero) UNISUL. Pós-graduanda em Gestão Escolar Integrada da Faculdade Integrada de Jacarepaguá. Graduação em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pós-Graduação Lato Sensu em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries iniciais. Concluiu em 2008, a habilitação em Educação Especial Inclusiva, e em 2010, realizou Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva. E-mail: elofileti@gmail.com

Márcia Buss-Simão

Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität de Frankfurt am Main na Alemanha no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005-2007) na linha de pesquisa Educação e Infância. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Realizou estágio pós-doutoral de 2012 a 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina com bolsa REUNI sob supervisão de Eloisa Acires Candal Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação com a temática: Professoras de Educação Infantil: uma análise da constituição da docência no contexto Catarinense. É Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do PPGE/UNISUL e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). E-mail: marcia.simao@gmail.com

Recebido em: 29/05/2017

Aceito para publicação em: 22/06/2017