



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ITAPETINGA/BA

Jorsinai de Argolo Souza*
(UESB)

RESUMO

A pesquisa “Política de formação continuada para professores da educação infantil - uma análise da rede municipal de Itapetinga/BA encontra-se em andamento e é fruto das discussões no PIBID de Educação Infantil da UESB/Itapetinga. Procura analisar a política de formação continuada no município para os profissionais que atuam nas classes de pré-escola, identificando como se configuram as ações propostas pela Secretaria de Educação, a fim de atingir as indicações do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada. A perspectiva de formação continuada defendida está embasada na concepção histórico-crítica (SAVIANNI, GASPARIN) e na concepção histórico-cultural (VIGOSTKI, LEONTIEV, LURIA). A pesquisa é contemplada em uma abordagem qualitativa, através da pesquisa do tipo etnográfico, com observação participante, entrevistas e análises de documentos. Os resultados constituir-se-ão de indicativos que servirão de base na reorientação das políticas de formação continuada para professores da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, formação continuada, educação infantil

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar a política de formação continuada do município de Itapetinga para os profissionais que atuam na Educação Infantil, identificando como se configuram as

*Docente especialista da UESB/DCHEL. Coordenadora do PIBID de Educação Infantil UESB/Itapetinga

ações de formação continuada da Secretaria de Educação, especialmente no que diz respeito às modalidades e práticas empregadas, a fim de atingir as indicações previstas



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

na meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024 e os princípios sinalizados no capítulo V das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (*Projeto de Resolução 25/03/2015*).

O interesse pelo tema é fruto das experiências na área de Educação Infantil, ao longo dos vinte e quatro anos de atuação na área, assumindo as seguintes funções: docente, coordenadora pedagógica, gerente de gestão da educação infantil na secretaria de educação do município de Ilhéus, formadora de cursos de formação continuada. Esse interesse acentuou-se em 2014 ao assumir a função de professora auxiliar da UESB (campus Itapetinga), na disciplina Estágio em Educação Infantil, e a coordenação do subprojeto de Pedagogia, linha de ação Educação Infantil no Programa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no mesmo campus.

Julgamos profícuo relatar os antecedentes dessa pesquisa que se iniciou em outubro de 2014, quando assumimos a coordenação do PIBID de Educação Infantil/UESB, campus de Itapetinga e realizamos semanalmente, como ação prevista no programa, rodas de estudos sobre fundamentos, metodologias e práticas sobre criança, infância, organização do trabalho pedagógico e saberes docentes para a educação infantil com 13 graduandos de Pedagogia (bolsista de iniciação á docência) e duas professoras da rede municipal (bolsista supervisora).

Essas discussões geraram, nos bolsistas, uma inquietação sobre o processo de influência do poder público para a operacionalização dessas concepções na prática dos professores nas instituições de ensino, em especial, as escolas de educação infantil da rede municipal de Itapetinga.

Discutiu-se muito sobre a política de formação inicial do professor de Educação Infantil, mas o maior questionamento do grupo era saber o porquê os professores que tiveram acesso a formação inicial em cursos de Magistério e, até em Pedagogia, não conseguiam operacionalizar os saberes aprendidos nos cursos e desenvolviam práticas tão distantes daquilo que preconiza as teorias e as pesquisas sobre ensino e aprendizagem na educação infantil.



Sendo assim, foi inevitável não discutir formação continuada com o grupo, pois as pesquisas recentes sobre a educação, em especial, educação de crianças pequenas que envolvem conhecimentos, além da psicologia, nas áreas de antropologia, sociologia, bem como as diversas situações desafiadoras do cotidiano da escola e da sala de aula corroboram para a necessidade permanente de formação continuada, ampliando saberes e dirimindo dúvidas dos educadores.

Continuamos os estudos sobre a formação continuada vinculando sempre com os saberes e as práticas da educação infantil. No entanto, outra questão problema foi levantada: quais as políticas de formação continuada do município de Itapetinga para os docentes que estão atuando na educação infantil nas turmas de 04 e 05 anos? Esse questionamento levou-nos a campo e norteará a presente pesquisa.

Em tempo, afirmamos a relevância dessa pesquisa (que se encontra em andamento), na medida em que a formação de professores da educação infantil, tanto da creche quanto da pré-escola, é considerada pelos pesquisadores da área como um dos maiores desafios da política educacional - tanto a formação inicial quanto a continuada e em serviço. Elegeremos, contudo, nesse primeiro momento da pesquisa, como linha de investigação a formação continuada de professores da pré-escola (turmas de 04 e 05 anos).

O texto que aqui se apresenta é organizado da seguinte forma: inicialmente discutiremos a formação continuada a partir da concepção histórico-crítica e histórico-cultural; seguido da apresentação do cenário da educação infantil nacional e da legislação e políticas públicas para a infância e a criança e dos “primeiros olhares para a educação infantil de Itapetinga/BA. Finalmente, concluímos o texto, não á guisa de considerações finais, mas com apenas uma reflexão que julgamos pertinente para darmos continuidade a pesquisa.



FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DIÁLOGO ENTRE A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

A complexidade do tema formação de professores nos remete afirmar a inquietação de pesquisadores, gerando um desejo investigativo sobre as problemáticas na área, tendo em vista a existência de lacunas que vão desde a formação do professor, perpassando pela atividade docente até chegar ao âmbito legislativo.

As pesquisas são empreendidas a partir de múltiplas abordagens, pois a formação de professores, no universo teórico-metodológico, envolve diferentes perspectivas, concepções e práticas. Dentre as perspectivas formativas discutidas na atualidade, destacamos: a vertente que caracteriza o professor como técnico, prático-reflexivo e intelectual crítico (GARCIA, PEREZ, SCHON, NÓVOA, ZEICHNER, CONTRERAS, GIROUX), a vertente embasada na concepção histórico-crítica (SAVIANNI, GASPARIN), na concepção da histórico-cultural (VIGOSTKI, LEONTIEV, LURIA) e a formação por coletivos (ALVORADO, PRADO).

Para fundamentar nossos estudos sobre a formação continuada dos docentes da educação infantil – pré-escola, destacaremos alguns princípios da concepção histórico-crítica e a concepção histórico-cultural, almejando estabelecer o diálogo entre as duas concepções.

Visando constituir uma psicologia dentro da tradição filosófica marxista, Vygotsky desenvolveu a teoria histórico-cultural que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético (MARX). Essa teoria ajuda a compreender melhor o trabalho de professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras.



Vários pesquisadores contemporâneos vem desenvolvendo estudos referentes aos elementos que compõe a perspectiva histórico-cultural, inclusive a atividade docente: DUARTE, LONGAREZI, ALVORADO PRADA, MORETTI no que diz respeito ao desenvolvimento humano por meio da atividade.

A formação do professor de acordo com os princípios básicos da teoria histórico-cultural pauta-se na concepção do desenvolvimento das funções mentais superiores através de processos mediacionais providos de atividade, considerando a constituição do homem como sujeito histórico e cultural.

Para promover um processo formativo pautado nessa perspectiva faz-se necessário considerar que o desenvolvimento humano se dá pela atividade e a atividade principal do professor é a docência. Segundo LEONTIEV (1978), a primeira condição de toda atividade é a necessidade. Assim é preciso que os professores concebam a atividade formativa como uma necessidade que tenha significado para eles e valorize seus saberes experienciais. É fundamental partir dos problemas do contexto, permitindo que façam parte da constituição do processo formativo dos professores. Isso contribui no processo de humanização ao se apropriarem de material culturalmente construído e desenvolvido pela humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, tem como eixo norteador o estudo da concepção dialética nas dimensões: histórica, filosófica, educacional, psicológica e social e dá ênfase aos objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação, e, por considerá-los uma unidade, indica que não devem ocorrer supremacia entre eles.

O caminho proposto por Dermeval Saviani (1994) para a Pedagogia Histórico-Crítica, sinaliza os seguintes princípios: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Fundamentado nas proposições de Saviani, Gaspari (2009) compõe uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Primeiramente é necessário partir da prática social dos professores, ouvi-los de maneira a conhecer suas práticas, seus saberes cotidianos, suas experiências profissionais para propor reflexões que possam gerar questionamentos sobre a própria prática.



Essas reflexões realizadas pelos professores são problematizadoras a ponto de eles procurarem respostas para as suas necessidades até então não percebidas, pois somente o senso comum não consegue dar respostas sendo necessário buscar um conhecimento científico.

Finalmente, na instrumentalização, a teoria e a prática devem ser articuladas no processo de ensino e aprendizagem promovendo mudanças no discurso dos educadores.

Para Saviani (1997),

a formação de professores é necessário que alguns conhecimentos sejam contemplados. O primeiro diz respeito ao saber das disciplinas, os conteúdos curriculares de sua área. O segundo aspecto relaciona-se ao domínio dos processos, das formas, ou seja, o conhecimento didático-curricular. O terceiro aspecto refere-se ao saber pedagógico que diz respeito aos conhecimentos das teorias educacionais. O quarto é a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, e que envolve a compreensão do movimento da sociedade.

Consequentemente, o processo de formação continuada de professores da pedagogia histórico-crítica centra-se em três eixos básicos:

- o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;
- o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;
- a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o crescente e fundamental debate contemporâneo acerca da infância e da criança e as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento tão inerentes a essa



fase da vida, é crucial a responsabilidades do poder público, através da formulação de políticas públicas de estado e não apenas de governo (DALILA, 2011) sejam efetivadas, tendo em vista a garantia do direito á educação básica com qualidade que inclui o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças da educação infantil oferecida, atualmente, em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos).

Historicamente, no período anterior aos anos 90, não havia uma legislação específica sobre a infância e a educação de crianças, isso significa que o acesso à instituição de pré-escolares, não era reconhecido como direito, desobrigando o estado de sua responsabilidade com a educação de crianças na primeira infância.

A educação infantil, passa pela primeira vez, através da promulgação da Constituição de 1988, a ser direito da criança. Segundo NUNES (2009), a educação das crianças, concebida, antes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. A creche, por sua vez, marcada historicamente pelo caráter assistencialista, foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional.

A partir daí, outros documentos legais foram sancionados a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) que contribuiu com uma nova forma de olhar a criança – criança como cidadã e sujeito de direitos. _

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, considerada como marco para a implementação e implantação de políticas públicas para a educação infantil no Brasil apresenta, em seu texto, a caracterização dessa etapa, bem como sinaliza a direção que deve ser dada a educação infantil no país.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.



Outro documento de referência na área são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009), cuja finalidade é apresentar princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Infantil, tendo em vista a organização das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

O destaque conseguido pela educação infantil ainda não garante que todas as necessidades da área sejam atendidas, por isso é que o debate sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos deve ser contínuo e permanente. A exemplo disso, a inquietação dos educadores e dos pesquisadores, impulsionaram a implementação e implantação de políticas de formação de profissionais da educação infantil (por exemplo - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL-2005) e o reconhecimento da condição de professores para os que atuam tanto em creches quanto na pré-escola. Segundo KRAMER (2009) “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de seis anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores”.

Ao definir o profissional para atuar na Educação Infantil, a LDBEN 9394/96 sinaliza a importância da identidade profissional e afirma a necessidade de formação para os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil, principalmente em creches. Essa definição, segundo KRAMER (2013), reforça a ideia de que o grau de escolaridade e a qualificação específica no desempenho profissional da educação de crianças pequenas influenciam decisivamente a qualidade do serviço.

Nesta perspectiva, a LDBEN/96 estabelece que as bases para as novas políticas de formação de professores. A lei dedica no título VI, em seus artigos 61 a 67 aos profissionais da educação, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.



Kishimoto (1999) ao referir-se ás/aos profissionais que atuam na educação infantil afirma:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado e equivalente ao seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (pp.74-75)

Aprovado recentemente, no ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), estabelece os rumos da educação brasileira para vigência 2011-2020 é composto por doze artigos e um anexo com vinte metas para a Educação. Constituindo-se como um importante documento legal que serve de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, o plano define que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada.

O PNE evidencia na meta 15, os investimentos a serem realizados pelo poder público no que tange a formação inicial dos professores que atuam na Educação Básica, a saber: “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação (...) assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”

Destacamos, no entanto, a meta 16 do PNE (2014-2024), pois trata especificamente da formação continuada e servirá como base legal para avaliarmos e acompanharmos a política de formação continuada para os professores que atuam com crianças de 04 e 05 anos no município de Itapetinga.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estamos certos de que, apesar de eleger a esfera municipal para analisar o planejamento das ações de formação continuada daqueles que compõem o quadro de profissionais que atuam na educação infantil, entendemos que as metas elencadas para essa etapa da educação básica, apesar de envolver primordialmente o esforço municipal, só serão atingidas com o regime de colaboração entre todos os entes federados - ação conjunta da instância municipal, estadual e federal (BARROSO, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (*Projeto de Resolução 25/03/2015*) define a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Básica.

Ainda, de acordo com as Diretrizes, no capítulo VI que trata da formação continuada dos profissionais do magistério, a formação compreende:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

PRIMEIROS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ITAPETINGA/BA

Para a investigação sobre a política de formação continuada para os professores da educação infantil de Itapetinga, definimos a abordagem qualitativa, através da pesquisa tipo etnográfica, (ANDRÉ, 1995) que permitirá identificar as ações e



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

concepções de formação continuada para professores da pré-escola (turmas de 04 e 05 anos). Realizaremos observação participante em duas instituições, a aplicação de questionário e realização de entrevistas com técnicos da Secretaria de Educação e docentes das escolas selecionadas, bem como análises documentais.

Iniciamos a pesquisa com o objetivo de obter uma visão geral da educação infantil no município. Para tanto, realizamos, como instrumento de pesquisa, uma entrevista semi-estruturada com a técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela coordenação da educação Infantil e, em seguida, aplicamos um questionário com as duas docentes bolsistas do PIBID que também são docentes da rede municipal.

A partir da realização da entrevista e questionário apresentamos, em seguida, os dados preliminares do perfil da educação infantil do município em estudo.

O município de Itapetinga atende a educação Infantil na modalidade creche e pré-escola. Atualmente possui 6 creches (5 creches na sede e 1 no Distrito de Bandeira do Colônia); a Educação Infantil é composta por 10 escolas (9 escolas na sede e 1 em cada um dos Distritos – Bandeira do Colônia e Palmares); no campo a pré-escola é ofertada de forma multisseriada.

Segundo o censo do ano de 2013, foram matriculadas 522 crianças na creche e 1413 na pré-escola. Em 2014, a matrícula da creche aumentou, 567 crianças e 329 crianças na pré escola. Essas crianças, em sua maioria, apresentam, segundo a SEC, um nível econômico-social médio.

O tipo de imóvel onde funcionam as creches e pré-escolas são prédios próprios do município, apesar de serem espaços físicos inadequados no que diz respeito à ventilação, iluminação adequada e espaço externo para atender as crianças, de acordo com as recomendações dos documentos indicadores de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2009). O município atende a demanda por vaga para a pré-escola, mas há lista de espera para as crianças de 0 a 3 anos. Como participa do programa



Proinfância, o município conta com a construção de duas creches para atender essa demanda de 0 a 3 anos.

Além dos desafios quanto a falta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos e o espaço físico inadequado, o município enfrenta dificuldades quanto a um melhor serviço de transporte escolar, falta de mais recursos para melhorar a qualidade dos serviços e construção de salas para 04 e 05 anos para atender a um anseio dos professores que é diminuir o número de crianças por adulto que, atualmente, é 25 crianças para turmas de 4 e 5 anos e 26 crianças para turmas de 0 a 3 anos, com a presença de um educador auxiliar.

No que tange as profissionais que atuam na Educação Infantil, 19 profissionais exercem a função docente e 40 exercem a função de auxiliar. Dessas, 38 são efetivas e 21 contratadas; 25 possuem carga horária semanal de 20h e 34 de 40h. Quanto a formação acadêmica, 03 possuem formação em nível de ensino médio- magistério, 56 graduação em Pedagogia e 42 pós graduação lato sensu.

A SEC organizou como ação de formação continuada para o ano de 2015, cinco encontros de 8h cada um nos meses de abril, maio, julho, setembro, novembro, perfazendo uma carga horária total de 120h, que inclui além dos encontros presenciais atividades à distância com enfoque na neurociência que conta com a participação de 70 profissionais (59 educadores e 11 coordenadores pedagógicos). Além disso, estão previstas algumas palestras com uma determinada editora que estabeleceu uma parceria com a rede municipal de ensino. Essa iniciativa é da própria SEC, mas a representante acredita que as instituições mais adequadas para desenvolver um sistema de formação continuada para os docentes é a universidade e que os programas de formação docente deverão acontecer fora da instituição em que trabalha os docentes.

As ações de formação continuada que acontecem nas escolas estão relacionadas aos planejamentos coletivos e, em menor frequência, grupos de estudo. A técnica aponta que a formação continuada oferecida pelo município corresponde razoavelmente às necessidades dos educadores, colocando-



a, inclusive, como um dos pontos de investimento para os próximos anos. As insatisfações dos docentes acerca da formação continuada estão relacionadas as reivindicações a respeito dos encontros de formação acontecerem fora da carga horária de trabalho.

Em seguida, aplicamos um questionário com as duas docentes que participam como bolsistas do programa PIBID no que tange as concepções e ações de formação continuada para professores da educação infantil de Itapetinga e coletamos os seguintes dados (utilizaremos as letras A e B para caracterizar as docentes):

Questionadas sobre o grau de formação dos profissionais do município, corresponde a uma formação necessária para desenvolver o trabalho como profissionais da Educação Infantil, a docente A, considerou razoavelmente, enquanto a docente B considerou pouco. Acerca da instituição que acredita ser mais adequada para desenvolver um sistema de formação docente continuada, as docentes A e B, apontaram a universidade.

Os estímulos e incentivos mais eficazes para garantir o êxito de um programa de formação continuada de acordo com sua opinião da docente A são, por ordem de prioridade: Estímulos salariais; Uso do tempo de trabalho para a capacitação; Diplomas e certificados formais; Pontuação na carreira docente e de gestão para a docente B os estímulos salariais, o uso do tempo de trabalho para a capacitação e a pontuação na carreira docente e de gestão estão em igualdade de eficácia para garantir o êxito em um programa de formação continuada.

O que falta à formação inicial do profissional da educação infantil, em ordem de prioridade, para a docente A: fundamentos da educação infantil; formação didático-pedagógica; questões relacionadas à educação infantil brasileira; conteúdos específicos à função e para a docente B fundamentos da educação infantil; questões relacionadas à educação infantil brasileira; formação didático-pedagógica; conteúdos específicos à função.



A formação continuada oferecida pelo município corresponde às necessidades do cotidiano profissional para a docente A não corresponde e para a docente B razoavelmente.

Quanto às temáticas para a formação continuada, a docente A apontou os seguintes temas: inclusão; políticas pública e didática para a educação infantil. A docente B, por sua vez, apontou: gestão do tempo de trabalho na educação infantil e temas atuais na educação infantil.

CONCLUSÕES

Entendemos que os dados apresentados sinalizam alguns indicativos que serão analisados, posteriormente, no final da pesquisa que se encontra em andamento. No entanto, já sinalizamos a relevância de uma pesquisa científica para identificar as concepções e ações dos atores e dos órgãos governamentais que compõem um segmento de ensino, no caso específico dessa pesquisa - Educação Infantil, para entendermos o porquê de alguns saberes e práticas docentes no interior das escolas. Consequentemente, faz-se mister o diálogo e a aproximação entre a universidade e a educação básica, tendo em vista possíveis contribuições na reorientação das políticas públicas de formação continuada para os professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Campinas, 1995.
- BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho. Brasília, 1990.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- ____ **Guia geral do Proinfantil.** Brasília: MEC/SEB/Coedi. 2005
- ____ **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI (1994 a)
- ____ **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil.** Brasília: MEC. 2006
- ____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil.** Brasília: MEC/SEB. 2010
- ____ **Plano Nacional de Educação(2010-2024).** Brasília: MEC/CNE. 13 de maio de 2014.
- ____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada.** Projeto de Resolução de 25 de março de 2015. Brasília: MEC/CNE. 2015
- DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2003.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2004.
- GASPARI, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica.** 5. Ed. Ver. Campinas. São Paulo: Autores associados, 2009.
- GIMENES, Olíria M., **Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisa de intervenção: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste.** 2012
- KRAMMER, **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2009
- ____, **Educação Infantil: formação e responsabilidade/Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes, Maria Cristina Carvalho (orgs.)- 1ed- Campinas, SP: Papyrus, 2013'**
- KISHIMOTO, Tizuko M. (1999). **Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** Educação e Sociedade, ano XX, n.68, dez.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Livros Horizonte Universitário, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2011.
- MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma.** IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia Histórico- Crítica: 30 anos.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 4ª Ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 1994.
- ____, Dermeval. **A função docente e a produção de conhecimento.** Educação e Filosofia, vol. 11, nº 21/22, p. 127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.
- ____, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ª Ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2011.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

_____, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. IN: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, S.P: AutoresAssociados, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 41-55.