

Andraia Mendes dos Santos
Dinorá Meinicke



*A Educação para Inteiraça e sua
perspectiva de (trans)formação de
Professores e Professoras de
Educação Infantil*



**A Educação para Inteira e sua
perspectiva de (trans)formação de
Professores e Professoras de
Educação Infantil**

Dinorá Meinicke
Andréia Mendes dos Santos

Fundação Universidade de Caxias Do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias Do Sul

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educus:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial Da Educus

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

A Educação para Inteira e sua perspectiva de (trans)form-ação de Professores e Professoras de Educação Infantil

Dinorá Meinicke
Andréia Mendes dos Santos



© do autor
1ª edição 2021
Revisão: Germano Weirich
Editoração: Giovana Letícia Reolon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

M514e	Meinicke, Dinorá A educação para inteireza e sua perspectiva de (trans)forma-ção de professores e professoras de educação infantil [recurso eletrônico] / Dinorá Meinicke, Andréia Mendes dos Santos. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2021. Dados eletrônicos (1 arquivo) Apresenta bibliografia. ISBN 978-65-5807-070-2 Modo de acesso: World Wide Web. 1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Professores - Formação. I. Santos, Andréia Mendes dos. II. Título. CDU 2.ed.: 37
-------	--

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação de crianças	37-053.2
3. Professores - Formação	37.011.3-051

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável. Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída. Mahatma Gandhi

Sumário

Apresentação / 9

O que nos inquieta: a formação continuada de professores e professoras da Educação Infantil / 11

Formação continuada por meio de focos distintos: algumas singularidades que se aproximam e se complementam / 21

De onde falamos: um recorte histórico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC) / 27

A pesquisa: caminho metodológico / 53

O campo e os sujeitos da pesquisa / 54

A coleta de informações/dados / 56

A construção/estruturação da tese / 65

O professor de creche: a razão deste estudo / 67

O que encontramos os achados da pesquisa / 83

Concepções que se fundem em ações de formação continuada / 94

O que desvelam essas ações de formação continuada: da intenção ao reconhecimento de que é preciso avançar / 110

Considerações finais em busca de um ponto final, avistamos reticências / 151

Proposta de Programa Multidisciplinar / 159

Justificativa / 159

Objetivo da proposta / 161

Público-alvo / 161

Percurso / 161

Uma possível estrutura / 162

Possíveis temas a serem desenvolvidos / 163

Metodologia / 164

Referências / 165

Anexo 1 / 186

Anexo 2 / 187

Apresentação

O compromisso da Educação é com a formação humana, com o desenvolvimento integral com base em valores humanos, com a aquisição e socialização do conhecimento, preparando o ser para assumir sua missão de vida com consciência (SAMPAIO, 2010, p. 18).

Este livro parte da inquietação que uniu duas profissionais da Educação apaixonadas pela educação infantil. Uma professora de bebês e crianças bem pequenas, na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC) e pesquisadora, e a outra, professora/pesquisadora/orientadora no âmbito do ensino superior e pós-graduação. Em ambas, a inquietação tinha como mote a Formação Continuada voltada ao(à) Professor(a) de Educação Infantil.

Esse encontro culminou em uma investigação desenvolvida no âmbito de doutoramento em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica que teve como objetivo compreender como as ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no período 2013-2015, instigam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza – que constitui-se numa proposta que implica e propõe desenvolver as dimensões constitutivas do Ser por meio de um movimento transdisciplinar, que busca compreender a complementaridade e a sinergia que envolve e circula por entre essas dimensões (social, emocional, espiritual e racional) no seu processo de Formação Continuada.

Neste livro, consideramos relevante apresentar algumas características da cidade de Florianópolis, um recorte do histórico da Educação Infantil e da Formação Continuada ofertada aos seus professores da/na Secretaria Municipal de Educação (SME), desde a sua criação, atenta às políticas nacionais vigentes.

Apresentamos o estado do conhecimento deste estudo, fruto da pesquisa junto aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, assim como junto às bases de dados dos Portais da ANPED e ANPEDSUL, o que, a nosso ver, ratifica a necessidade deste estudo e o ineditismo da tese por nós defendida.

A pesquisa revelou a partir de quais concepções foram pensadas, planejadas e implementadas as ações de formação que compuseram o estudo, assim como, por meio de quais ações e com que propósito a formação continuada foi ofertada no período em questão, bem como aponta o reconhecimento, por parte dos gestores entrevistados, da importância de a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis viabilizar a Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Apresentamos considerações acerca das contribuições dos achados retomando o pesquisado. Essas considerações intencionam oferecer subsídios que estimulem a SME a investir em estudos que a possibilitem planejar e implementar ações de Formação Continuada com o propósito de viabilizar ao Professor de Creche da RME uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Este livro vem reafirmar a necessidade de investir em estudos nessa perspectiva, pois é evidente o quanto é imprescindível conhecer a si para auxiliar o outro (o bebê, a criança) nesse processo, e que a necessidade dos Professores de Creche e da Educação Infantil como um todo, para além de cursos, conteúdos e metodologias, é a de se perceber/conhecer, assim como identificar/ reconhecer seus sentimentos, emoções, enfim, o que implica ser professor(a) de bebês, de crianças bem pequenas abarca o reconhecimento das peculiaridades e singularidades de cada criança, mas exige do professor vínculo, contato, afeto o que demanda investir em autoformação. Mas como fazer isso?

O que nos inquieta: a formação continuada de professores e professoras da Educação Infantil

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1994, p. 3).

O diálogo entre duas professoras, uma da Educação Básica e outra da Educação Superior, parte da premissa inicial de que ser professor na escola infantil é uma opção. Diferente das demais licenciaturas, que muitas vezes tornam a docência uma outra possibilidade, especialmente quando não identificam boas oportunidades de trabalho no bacharelado (MALINOSKI, 2019), o pedagogo tem no campo educacional sua mais conhecida prática, atuando em espaços formais e não formais, “na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006).

Desta forma, tomamos como ponto de convergência que a profissão de professor, assim como sua carreira, se dá por meio de uma construção dinâmica que ocorre ao longo da vida (VIEIRA, 2021), não podendo ser reduzida a uma escolha que acontece ao final do Ensino Médio, pois “as experiências vividas são marcos fundamentais para que seja possível a construção de um projeto de vida e de carreira” (p. 15).

Um projeto de vida vai se desenhando ao longo dos anos, desde a infância, por meio de diferentes aspectos que vão trilhando a história de vida de cada indivíduo, entre eles as experiências, as oportunidades (ou a falta delas), os afetos e os desejos. Segundo Silva (2016, p. 11), “a construção da identidade é influenciada por fatores intrapessoais (características inatas e aspectos da personalidade),

fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e fatores culturais (valores sociais a que a pessoa está exposta)”.

Destarte, uma profissão por escolha, como a de ser professor de crianças pequenas, se relaciona às identidades da pessoa que opta pela carreira docente na Educação Infantil, o que se faz por meio da formação em Pedagogia. Sobre a construção da identidade pessoal, esta se relaciona com uma identidade social e uma seara de identidades. Desde a primeira infância, por meio dos sentimentos de pertença e de não pertença, através dos modelos e das relações familiares, em processos de sucessivas socializações, articulada com a apropriação subjetiva que o indivíduo constrói por meio de grupos sociais (SILVA, 2016).

A escolha da identidade profissional, quando é possível, se faz por meio de identificações que ocorrem num contexto histórico e social. Na identidade docente, não raro, um dos modelos identitários são professores que participaram da infância deste novo professor.

Ser professor, então, é assumir funções para além de práticas pedagógicas, ainda que sempre marcado por elas. O professor é uma referência ao aluno e esta experiência marca o estudante de tal forma que participa do seu processo identitário. No caso da identidade profissional, ela “não se constitui exclusivamente no âmbito individual, mas resulta de processos de negociação e diálogo com outros elementos significativos, subjetivos e práticos, em que as representações acerca de si e dos outros são elementos fundamentais” (VIEIRA, 2021, p. 20).

Segundo Nóvoa (1992a) essa escolha implica renúncia, pelo menos por um determinado período, representado, para aqueles que assim a fazem na sequência do Ensino Médio, pela transição para a vida adulta. Ou seja, uma escolha profissional carrega consigo outras escolhas e, ainda que nada impeça que esta não seja em definitivo, imprime traços da vida e da personalidade do estudante.

O que se quer ressaltar é a importância da formação inicial, aquela que ocorre na graduação – ou, no caso de professores, às vezes o *start* se dá por meio do magistério, ainda na educação básica. Sobre a formação inicial de professores, o panorama não é animador, pois “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados” (GATTI, 2009a, p. 35). Concordamos com a autora que há carência de políticas educacionais mais coerentes e integradas ao contexto brasileiro, assim como o cotidiano universitário e o crescimento das graduações à distância (EAD) são fatores que vêm impedindo uma formação consistente de professores; e que, por outro lado, cada vez menos observa-se incrementos que tornem a profissão docente atrativa. Não podemos ser tomados pela ingenuidade de pensar que, por acaso, a procura pela profissão docente vem sofrendo um retraimento no momento da escolha profissional por jovens estudantes.

Não é nossa intenção discutir as dificuldades da formação inicial de professores, ainda que reconheçamos essa pauta como prioritária; mas nosso enfoque é o de refletir sobre o fato de que a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2009a, p. 39).

Sobre a formação inicial do professor, acreditamos que não haja outro caminho que não seja por meio da experiência para que se constitua a professoralidade do professor (LACERDA; SANTOS, 2016). Segundo as autoras, a formação deve ser pensada como uma experiência que implica deixar-se atravessar pelo inédito, o que se faz através do currículo integrador na graduação, não apenas aproximando teoria e prática, mas que avance na perspectiva de “uma educação voltada para uma expressiva capacidade de autonomia e de

discernimento, reforçando a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo” (PEREIRA; LACERDA, 2010, p. 387). Deste modo,

a formação dos jovens estudantes de Pedagogia convoca-nos a ações comprometidas com o devir humano, com a crença de que educar é apostar na possibilidade de alguém ser diferente do que vem sendo até então. Essa perspectiva está, visceralmente, envolvida e atravessada pelo compromisso ético dos formadores. Se assim acreditamos, é possível pensar a formação como experiência que implica deixar-se tocar pelo outro, atravessar-se pelo novo, pela diferença, constituindo outras formas de transitar por territórios subjetivos singulares. (LACERDA; SANTOS, 2016, p. 09)

Ainda assim, a prática educativa será um espaço permeado por contradições e lutas e o cotidiano do professor será um desafio.

O que nos inquietou e instigou a investir neste tema foi o desejo de estudar os entendimentos sobre Formação Continuada. Tomamos o caso da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para identificar por meio de quais ações a SME investe na Formação Continuada do Professor de Creche e em quem está o foco dessa formação, para compreender como essas ações intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para Inteira, pois partimos do princípio de que este professor, para trabalhar junto às crianças tomando-as na sua integralidade, também necessita de uma formação nessa perspectiva.

Implicadas nessa investigação, é imprescindível apresentar o resultado da busca junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos Portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e ANPEDSUL e no Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis –

BDPF-CDT/SME/FPOLIS¹, pois essa pesquisa possibilitou-nos desvelar contribuições de estudos anteriormente realizados acerca da Formação Continuada ofertada a professores que atuam junto à Educação Infantil², tanto a nível local (junto a RME) como nacional.

A partir do contato com os documentos coletados (dissertações, teses e artigos) nos preditos bancos de dados e portais, estruturamos o “estado do conhecimento”³ organizando então um panorama acerca da produção científica sobre Formação Continuada ofertada a Professores de Educação Infantil publicada, preferencialmente, nos últimos cinco⁴ anos. Os resultados das pesquisas estão apresentados em três quadros, um para cada base de dados, seguidos de relatos sucintos de como realizamos as buscas, o período em que foram realizadas, o foco e propósito/ objetivo de estudos das pesquisas localizadas. Iniciamos trazendo o resultado

-
- 1 O Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – BDPF-CDT/SME/FPOLIS encontra-se estruturado a partir de chamada pública, o que significa que pode não contar com todas as teses e dissertações desenvolvidas na RME e publicadas no período indicado.
 - 2 Falamos na Educação Infantil por não ter localizado, no período pesquisado, estudos direcionados especificamente à Formação Continuada ofertada aos Professores de Creche.
 - 3 Estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais, com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos etc. (UNIVERSITAS, 2002).
 - 4 Segundo Luna (2002), “se a literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos quatro ou cinco anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas proposições por trás dessa afirmação. Em primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. Em segundo lugar, supõe-se que os resultados mais antigos não incorporados representem possíveis ‘becos sem saída’, por isto abandonados” (p. 93).

da base de dados da CAPES, seguido dos portais da ANPED e ANPEDSUL e, posteriormente, dos BDPF-CDT/SME/FPOLIS.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁵			
Autor	Título	Instituição	Ano
Marta Maria Gonçalves Balbe	A Contribuição da Formação Continuada para os Professores da Educação Infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	2011
Janayna Alves Brejo	Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP	2012
Anatalia Dejene Silva de Oliveira	Os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública.	Universidade Federal de Goiás – UFG/GO	2012
Priscila Domingues de Azevedo	O Conhecimento Matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de Formação Continuada.	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP	2012

Ilustração 1 – Quadro Síntese Estado Conhecimento – CAPES

Elaborado pelas autoras.

O acesso ao referido banco de dados ocorreu entre os meses de março e junho de 2014. Da busca, a partir do descritor “Formação Continuada”, emergiram 656 pesquisas na Área da

⁵ Cabe observar que, por sugestão da orientadora, a pesquisa junto à base de dados da CAPES foi direcionada a trabalhos resultados de doutoramento.

Educação, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Acessamos a “busca avançada”, inserindo também o descritor “Professor(a) de Educação Infantil”, a partir do qual não encontramos registro algum. Optamos por refazê-la, inserindo os descritores “Formação Continuada” e “Educação Infantil” e, dessa vez, emergiram 14 pesquisas, das quais quatro em cursos de doutoramento⁶.

Essas pesquisas tinham como foco e propósito investigar: a) **as contribuições que a Formação Continuada pode proporcionar a Professores da Educação Infantil**, para compreender como o processo de Formação Continuada contribui para a vida pessoal e profissional de Professores (BALBE, 2011); b) **as Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil**, para comparar as Políticas de Formação Inicial e Continuada ofertadas aos Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina (BREJO, 2012); c) **cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil – as Políticas e Práticas de Universidades Públicas**, para analisar a natureza política e a função social dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012); e d) **a Formação Continuada como meio específico de aprimoramento em áreas distintas do conhecimento**, para analisar os processos formativos de constituição e manutenção de um determinado grupo e para identificar a produção, o reconhecimento e a ressignificação dos conhecimentos matemáticos e metodológicos (AZEVEDO, 2012).

Por meio dos mesmos descritores utilizados junto à pesquisa na base de dados da CAPES, em janeiro de 2015, realizamos a busca nos portais da ANPED e ANPEDSUL, nos eixos “Formação de

⁶ Cabe esclarecer que a opção por selecionar somente trabalhos referentes à conclusão de doutoramento para compor o estado do conhecimento deste estudo foi decisão conjunta com a orientadora.

Professores” e “Educação de Crianças de zero a seis anos”, localizando nas publicações dos últimos cinco anos do portal ANPED cinco artigos relacionados à Formação Continuada, dos quais um focava a Educação Infantil. Já no portal da ANPESUL, foram encontrados 47 artigos, porém, apenas três referentes à Formação Continuada na Educação Infantil. A seguir, apresentamos os autores, o título, ano e portal em que os artigos foram localizados:

Portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED e ANPESUL			
Autor(es)	Título	Portal	Ano
Valdete Côco	Formação Continuada na Educação Infantil.	ANPED	2010
Lidiane Gonzaga Chiare e Rita Buzzi Rausch	Formação Continuada na Educação Infantil: uma experiência em construção.	ANPESUL	2012
Giovanna Beatriz Kalva Medina e Evelise Maria Labatut Portilho	Uma metodologia de Formação Continuada para professores da Educação Infantil.	ANPESUL	2012
Lorena de Fatima Nadolny	Estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento.	ANPESUL	2014

Ilustração 2 – Quadro Síntese Estado Conhecimento – ANPED/ANPESUL
Elaborado pelas autoras

Os quatro artigos identificados apresentam como foco e propósito dos referidos estudos investigar: a) **os processos de Formação Continuada em interface com a configuração do trabalho na Educação Infantil**, com o intuito de explorar a Formação Continuada na configuração do trabalho na Educação Infantil considerando o lócus da oferta, os parceiros institucionais,

os destinatários e a caracterização das ações (CÓCO, 2010); b) **o projeto de formação de um determinado centro de Educação Infantil**, com o objetivo de conhecer e compreender suas possibilidades e limitações enquanto atividade de Formação Continuada (CHIARE; RAUSCH, 2012); c) **uma metodologia de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil**, com o propósito de sensibilizar as professoras e possibilitar que elas se percebam como pesquisadoras de suas práticas (MEDINA; PORTILHO, 2012); e d) **estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil atenta aos saberes do movimento**, para discutir a Formação Continuada de professores da Educação Infantil e o uso de estratégias de formação para a mobilização da prática reflexiva (NADOLNY, 2014).

No “Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC”, em novembro de 2014, identificamos seis dissertações relacionadas à Formação Continuada. Duas dessas pesquisas tinham como foco a Formação Continuada direcionada a profissionais da Educação Infantil. São elas:

O Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – BDPF – CDT/SME/FPOLIS⁷			
Autor	Título	Instituição	Ano
Sonia Cristina de Lima Fernandes	Grupos de Formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2000
Edna Aparecida	A Formação Continuada na Educação Infantil: avaliação e	Universidade Federal de	2014

⁷ É preciso observar, também, que junto ao Banco de Dissertações e Teses da SME não constam trabalhos de doutoramento concluídos sobre o tema em questão, por essa razão optamos por apresentar dissertações.

Soares dos Santos	expectativas das profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Santa Catarina – UFSC	
--------------------------	--	-----------------------	--

Ilustração 3 – Quadro Síntese Estado Conhecimento – BDPF – CDT/SME/FPOLIS

Elaborado pelas autoras

As duas dissertações identificadas resultam de pesquisas desenvolvidas junto à SME, por servidoras desta Secretaria. O estudo de Fernandes (2000) versa sobre **Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil**, com o propósito de compreender os sentidos e significados formulados pelos Professores da Educação Infantil da RME de Florianópolis acerca de sua própria experiência nos Grupos de Formação, nos anos de 1994, 1995 e 1996. Santos (2014)⁸, por sua vez, tem como foco **a avaliação e as expectativas das profissionais da Educação Infantil na RME de Florianópolis no que diz respeito à Formação Continuada**, com objetivo de retomar a trajetória dos processos de formação das profissionais de Educação Infantil da RME de Florianópolis, a fim de identificar a contribuição da Formação Continuada na formulação de proposições pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, investigar a articulação entre a formação oferecida pela SME e a formação realizada na Instituição e identificar as expectativas das profissionais em relação à Formação Continuada.

⁸ A partir do estudo apresentado por Santos (2014), localizei dois estudos cujas pesquisas também foram desenvolvidas junto à SME, mas que não constam no BDPF-CDTSMEF/SC. São elas: “A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da Educação Infantil”, de Bodnar (2006), e “Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores”, de Zapelini (2007).

Formação continuada por meio de focos distintos: algumas singularidades que se aproximam e se complementam

Os estudos analisados aproximam-se ao conceber a Formação Continuada como um processo, com o intuito de buscar o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático, no próprio contexto de trabalho. Tais pesquisas estão ora mais centradas no professor, em sua vida e prática (profissional reflexivo), ora em cursos de áreas específicas, desenvolvendo experiências de aprendizagem por meio das quais os profissionais aperfeiçoam seus conhecimentos e competências, a sua própria formação profissional. Evidenciam também que a Formação Continuada tem as suas singularidades e que pode:

- Ser compreendida tanto como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso, como coletivo e profissional, por envolver múltiplas etapas e instâncias formativas.
- Ser permeada por mecanismos ideológicos e políticos.
- Envolver tanto “ações mobilizadas pelos sistemas de ensino quanto as buscadas pelo movimento dos sujeitos” (CÔCO, 2012, p. 5).
- “Possibilitar aos profissionais a reflexão e a (re)construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas” (NADOLNY, 2014, p. 3).
- Ser pensada como “uma proposta de intervenção no próprio ambiente escolar” (MEDINA; PORTILHO, 2012, p. 2), que atenda às suas necessidades reais e diárias (AZEVEDO, 2012).
- Analisar o discurso oficial presente nas Políticas Nacionais de Educação e apontar que, no que tange às políticas de formação, essas intentam contribuir para que o acesso à Educação Infantil seja compreendido como essencial sob

o ponto de vista educacional, tanto por parte do poder público como da sociedade em geral, podendo orientar e reorientar a direção e o sentido das ações políticas que valorizam e se pautam na qualidade da formação dos professores desse nível de ensino (BREJO, 2012).

- Dar voz aos profissionais que atuam na Educação Infantil (FERNANDES, 2000; SANTOS, 2014). Cabe ressaltar, ainda, que os estudos de Fernandes e de Santos se complementam. Um busca compreender os sentidos e significados constituídos e formulados pelos professores da Educação Infantil dessa RME acerca de sua própria formação na experiência de Formação em Serviço (FERNANDES, 2000). O outro propõe retomar a trajetória dos processos de formação das profissionais de Educação Infantil da RME de Florianópolis, identificando as expectativas dessas profissionais em relação à Formação Continuada, assim como a contribuição dessa formação na formulação de proposições pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e a articulação entre a formação oferecida pela SME e a formação realizada na instituição (SANTOS, 2014).

É preciso considerar que os estudos que compõem este “estado de conhecimento” revelam que, mesmo partindo de pesquisas com focos distintos e referencial teórico diverso, a Formação Continuada traz em si a ideia de processo, percurso e trajetória, num constante fazer-se, oportunizando reflexões sobre vida e prática do docente, políticas de formação como guias de caminhos a serem trilhados. Todas as pesquisas concluem que essa Formação Continuada possibilita desenvolver estudos em áreas de conhecimento distintas e específicas.

Cabe destacar que uma significativa relação de autores⁹ subsidiou, por meio de suas concepções acerca da Formação Continuada, o desenvolvimento dos estudos que compõem este estado do conhecimento. Ademais, entendemos importante destacar e agregar a este estado do conhecimento informações a respeito de uma pesquisa realizada¹⁰ pela Fundação Carlos Chagas (2011, p. 7)¹¹, por essa ter buscado identificar “como se configuram as ações de Formação Continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados”.

A referida pesquisa publicada em forma de relatório, em junho de 2011, sob o título “Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”¹², aponta que uma leitura mais atenta da bibliografia disponível na ocasião sobre Formação Continuada de docentes “mostra que os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos. O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15). Além disso, o estudo aponta que

⁹ Alarcão (1996, 2001, 2005); Amaral *et al.* (1996); Andalo (1995); Barbieri (1995); Barroso, (2004); Brzezinski (1996); Candau (1997, 1997b); Charlot (2005); Day (1999); Fiorentini (1998); Freire (1996, 2000); Fusari (2009); Garcia (1995); Gomes (2009); Imbernón (2004, 2010); Kramer (1989, 2005, 2006); Lanes (2009); Libâneo (2001); Lima (2005); Marcelo (1999); Marin (1995); Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002); Oliveira-Formosinho (2009); Passos e Colaboradores (2006); Pimenta e Ghedin, (2002); Placo e Silva (2009); Schön (1992); Tardif (2006); Zapelini (2007); e Zeichner (1993, 1997).

¹⁰ Por encomenda da Fundação Victor Civita.

¹¹ Sob a assessoria geral de Bernardete A. Gatti e coordenação de Cláudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

¹² Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15)

E o segundo grupo, “[...] diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente, e sim aquele das equipes pedagógicas¹³ **das escolas**” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15) e divide-se em dois subgrupos:

(i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de Formação Continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de Formação Contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15)

Finalizam a análise do estudo acerca das Modalidades e das Práticas de Formação Continuada de Professores afirmando que os referidos grupos “[...] não são, de maneira nenhuma, excludentes” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15).

Com base nas contribuições das pesquisas e estudos aqui analisados/apresentados, vimos reiterada a necessidade da realização

¹³ Direção, coordenação, corpo docente (p. 15).

deste estudo. Assim, organizamos o fio condutor que, por meio do caminho metodológico (que exponho no capítulo a seguir), orientou-me a traçar e a estruturar esta investigação, que apresentará a empiria e a teoria de forma tramada no capítulo de análise.

De onde falamos: um recorte histórico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC)

Toda grande caminhada começa com um simples passo. (Buda)

Acreditamos que localizar espaço e tempo, por meio de um recorte histórico da realidade do estudo, oportunizará uma aproximação a esse universo, oferecendo subsídios que possibilitem observar como vem se constituindo a trajetória da Educação Infantil no município de Florianópolis, assim como a Formação Continuada ofertada aos seus profissionais nesse espaço.

O estudo foi desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. O município possui características peculiares, por ser constituído por uma parte insular (97,23%), com uma costa de 172 km, que contorna 54 km de comprimento e 18 km de largura, e uma parte continental (2,77%), somando uma área total de 436,5 km² (FLORIANÓPOLIS, 2016), conforme ilustra o mapa a seguir:

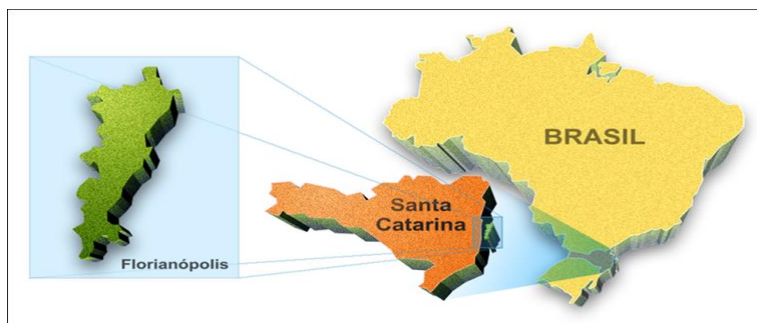


Ilustração 4 – Mapa – Florianópolis/SC/Brasil Criação: João Batista

O marco da história da Educação Infantil em Florianópolis¹⁴ se deu no ano de 1976¹⁵, quando foi criado na rede pública municipal o “Programa de Educação Pré-Escolar” pelo Departamento de Educação, Saúde e Assistência Social, para atender a crianças de zero a seis anos. Na época, em consonância com as políticas nacionais vigentes, o Programa, de cunho compensatório e de característica higienista/assistencial, tinha como objetivo a implantação de unidades-piloto para atender crianças do interior da ilha e do continente, visando a suprir as suas carências alimentares, afetivas e cognitivas. Dessa forma, as duas primeiras Unidades Educativas do município foram inauguradas.

Até dezembro de 1985, o número de Unidades Educativas foi ampliado para vinte e cinco. Além disso, com o desmembramento da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e com a desvinculação da Secretaria Municipal de Educação – SME em relação à Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social¹⁶, por meio da Lei nº. 2.350, publicada no dia 27 do referido mês e ano, a segunda passou a ter um caráter educativo, baseado na teoria piagetiana.

-
- ¹⁴ Este recorte histórico foi organizado a partir de informações que constam em documentos elaborados/produzidos pela própria SME, de forma especial, no material alusivo às comemorações dos 30 anos de existência da Educação Infantil no município; no relatório Florianópolis – Oito anos melhorando a vida da nossa gente (1997 a 2004); no Relatório Gestão 2005-2012; no Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente – GEPE Gestão 2009-2012 e em relatórios de pesquisas de mestrado desenvolvidas junto a SME. A gama de informações apresentada a seguir observa ordem cronológica, o que possibilita ter uma noção de como foi e vem se constituindo, na Rede Municipal de Florianópolis, a Educação Infantil e a Formação Continuada ofertada aos seus profissionais.
- ¹⁵ Período em que, a nível nacional, foi criado, pela Lei Brasileira de Assistência – LDB, o “Projeto Casulo”, com o propósito de ofertar apoio técnico aos professores.
- ¹⁶ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=secretaria+de+educacao&menu=1>. Acesso em: 21 jul. 2016.

Em 1986, a Divisão de Educação Pré-Escolar – DEPE da Secretaria Municipal de Educação – SME sistematizou uma proposta política pedagógica com o intuito de orientar os profissionais da Rede Municipal de Ensino – RME no desenvolvimento de suas funções. Na oportunidade, foi constituída uma equipe de coordenadores responsáveis pela formação dos profissionais e essa formação, conforme consta nos registros, deu-se por meio de encontros e de acompanhamentos. Importante registrar também que, a nível nacional, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu um grande avanço na legislação em relação à Educação Infantil, quando em seu artigo 208, inciso IV, prescreve: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, s.p.).

Depois, em 1990, ano em que foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA¹⁷, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho, também foram lançadas “novas diretrizes político-pedagógicas para a Educação Infantil”¹⁸ que foram indicadas por meio do documento “Estrutura Administrativa e Pedagógica”. E, com base no Programa “Menino quem foi teu Mestre”¹⁹, criado

¹⁷ Concebido como “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”, como especifica o Art. 131 da referida Lei.

¹⁸ Atenta a Constituição Federal de 1988, quando preconiza que a educação em ambientes coletivos deve ser compreendida como uma questão de direitos das crianças e o atendimento em creches e pré-escolas, um dever do Estado.

¹⁹ Composto por dois cadernos e uma série com vinte programas com ensaios a respeito da Educação Infantil, contendo depoimentos de pais e de educadores que valorizam o trabalho do professor e que auxiliam a conhecer e compreender melhor a criança. Material cujo enfoque metodológico abordado questionava o construtivismo e apontava que a construção do conhecimento requer mais que a simples manipulação e exploração do objeto. Também indicava o modelo sociointeracionista, por conceber a aprendizagem da criança como processo de interação e mediação com aquele que é mais experiente, como resultado das relações que estabelece.

pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em parceria com a Fundação Roberto Marinho, essas orientações passaram a ser estudadas pelos diretores das Unidades Educativas da RME em reuniões, grupos de estudos, seminários, cursos de formação e atualização.

Com o intuito de oportunizar a todos os profissionais da RME a participação no processo de repensar e de reestruturar o currículo, foi instituído, em 1994, o Movimento de Reorientação Curricular – MRC, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo apontam os estudos de Fernandes (2000), foram organizados, pela SME, seis grupos de formação (por regiões²⁰: norte, leste, centro, sul I, sul II e continente) e para os professores da Educação Infantil, por representação (cada Unidade Educativa elegeu um representante), para participar do Grupo de Formação, cujos temas trabalhados foram:

História e função da Educação Infantil; tendências pedagógicas; concepções de currículo; teorias e concepções de aprendizagem; relações de poder que envolvem a sociedade e seus reflexos na educação; pensamento e linguagem; concepções de criança; organização do espaço da sala de aula; papel do professor pré-escolar; teoria sociocultural; influência da cultura na construção do conhecimento; relatos da história profissional dos professores participantes dos grupos; planejamento; desenvolvimento e aprendizado; política da educação infantil (MEC) e as principais ideias de Vygotsky. (FERNANDES, 2000, p. 52)

Em 1994, ocorreu a 1ª eleição para diretores das Unidades de Educação Infantil. Nesse mesmo período, as Creches e os Núcleos de Educação Infantil – NEIs passaram a ser considerados espaços socioeducativos, de caráter coletivo, tendo como atribuições inerentes o cuidar e o educar. Essas responsabilidades eram diferentes, mas também complementares às da família, concebendo a criança

²⁰ Para facilitar o intercâmbio entre os profissionais de Creches e Núcleos de Desenvolvimento Infantil – NEIs

como sujeito singular, ativo, criativo e capaz. Os princípios da Educação Infantil na RME, na ocasião, baseavam-se nos pressupostos da pedagogia da infância; na criança como sujeito social de direitos; no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas; e na coparticipação da instituição família.

A nível nacional, em 1995, foi lançada a 1ª Edição dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”²¹. Fernandes (2000) destaca que, nesse ano e em 1996, ocorreu uma reorganização na constituição dos Grupos de Formação estruturados em 1994, haja vista a ampliação do número desses grupos, ressaltando que, apesar dessa reorganização, “manteve-se um núcleo fixo de participantes em cada grupo, em torno do qual outros professores participaram temporariamente” (FERNANDES, 2000, p. 31). E os temas trabalhados nos grupos em 1995 foram:

Currículo para a pré-escola; papel da agressividade na aprendizagem; considerações da SME sobre o MRC; rotina; organização do tempo/espço/materiais; diferença entre rotinas das creches e dos Núcleos de Educação Infantil – NEIs; concepções de infância, desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; o papel do jogo na educação das crianças; a brincadeira na Educação Infantil; concepção e função da Educação Infantil; concepções de desenvolvimento humano; o papel do professor da Educação Infantil, papel do diretor; caráter da instituição pública da Educação Infantil; interação entre creches e Núcleos de Educação Infantil – NEIs, histórico da

²¹ Consta na segunda edição, que está disponível on-line, a seguinte observação: “sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

Educação Infantil da RME; educação nutricional; relações pessoais e profissionais intra e interescola, política educacional; cuidados e prevenção com o uso da voz; linguagem; o sociointeracionismo; MRC e suas ações e critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC) (FERNANDES, 2000, p. 54).

É preciso considerar que em 1996 “foram retomados muitos dos temas já trabalhados nos grupos durante os anos anteriores. [...] iniciaram seus encontros discutindo o Documento Preliminar da Educação Infantil” (FERNANDES, 2000, p. 67), o que, segundo a autora, parece ter direcionado a opção pelos seguintes temas:

Rotina; organização do tempo/espaço/materiais; história e ciências da educação infantil; importância da brincadeira; características das crianças do berçário e a mediação do professor; função do professor da Educação Infantil; instrumentos metodológicos do professor: observação, registro e reflexão; desenvolvimento infantil; projetos e temas; possibilidades de planejamento; adaptação; linguagem escrita; a hora do sono na creche e Núcleo de Educação Infantil – NEI; metodologia de grupo de estudo e alfabetização na pré-escola. (FERNANDES, 2000, p. 62)

Cabe destacar, ainda em 1996, a promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 20 de dezembro do referido ano, que incorpora a Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica. Tal lei reconheceu, naquela ocasião, como professores todos os profissionais que atuavam diretamente com as crianças, independentemente de sua formação, mas também determinava que, até o final de 2006, todos os professores deveriam estar habilitados, fosse em nível superior, médio ou por formação em serviço.

A partir da LDB, no que tange ao aspecto legal, muitas foram as conquistas da Educação Infantil, como a exigência de profissionais com formação específica para atuar nas creches e pré-

escolas e a garantia, para esses profissionais, do ingresso por meio de concurso público, plano de carreira, Formação Continuada, progressão na carreira, piso salarial, condições adequadas de trabalho, entre outros direitos.

Contudo, o ano de 1997 significou uma forte cisão em relação à proposta de Formação Continuada da gestão anterior (1993-1996), pois “inicia tendo como única proposta de Formação Continuada à consultoria para diretores, [...] e algumas participações nas formações promovidas pelo Departamento de Ensino que incluía os demais profissionais” (ZAPELINI, 2007, p. 39).

Em 1998, a Formação Continuada foi ofertada a professores, supervisores, auxiliares de sala e diretores das unidades educativas, por meio de cursos e de encontros. Os encontros foram pautados pelos seguintes temas:

O momento histórico e surgimento da Educação Infantil; Educação Infantil: Cuidar e Educar; Desenvolvimento infantil; Estimulação e a criança portadora de necessidades especiais; As áreas do conhecimento e o objeto de ensino, elementos teóricos, metodológicos e a avaliação; A alfabetização na Educação Infantil, uma necessidade social; Representação e compreensão dos símbolos; O trabalho com o texto, tipologia textual e reestruturação do texto. (FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 03)

Os cursos abordaram os temas: “Fundamentos teóricos da educação; A Educação Pré-Escolar; O currículo da educação Pré-Escolar; Especificidades dos conteúdos da Pré-Escola; e o Planejamento na Educação Pré-Escolar” (FLORIANÓPOLIS, 1998). No mesmo período, a nível nacional, foram elaborados e publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, com o intuito de criar uma base nacional comum para os currículos em todo o país, um conjunto de referenciais de orientação pedagógica, não se constituindo como base obrigatória à ação docente (BRASIL, 1998). E, em Florianópolis, ocorreu uma palestra sobre

o tema “Reflexões sobre o currículo da Educação Infantil” para os diretores das unidades educativas da RME.

Em 1999, a Formação Continuada teve como objetivo a Reorganização Didática, ocasião em que “refletiram sobre os fazeres da Educação Infantil acerca de seus princípios: a criança de direitos, a relação creche e família e as múltiplas dimensões humanas” (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 11). Essa formação deu-se por meio de um seminário que discutiu a “Reorganização Didática”; uma mesa redonda que abordou os “Princípios Pedagógicos da Educação Infantil”; e três grupos de discussão que trataram dos temas: “A Educação Infantil”, “O Papel do Especialista” e a “Educação Física Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Atenta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI²², instituídas pelo MEC em 1999, a RME, em 2000, elaborou o documento orientador “Princípios para a Educação Infantil”, tendo como princípios norteadores: a) criança como sujeito social de direitos; b) o trabalho realizado com as crianças deve considerá-la em suas múltiplas dimensões; c) maior participação das famílias na educação infantil; d) pedagogia para a infância, que amplia a visão da infância para além dos seis anos.

Importante ressaltar que nesse período igualmente foram publicados, a nível nacional, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE²³; em 2004, o documento Política Nacional de

²² Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

²³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação²⁴; e, a nível municipal, em 2002, a Resolução nº 01 do Conselho Municipal de Florianópolis – CME, que estabelecia normas para a Educação Infantil em todo o município de Florianópolis em instituições públicas, particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Segundo consta no relatório “Florianópolis – Oito anos melhorando a vida da nossa gente (1997-2004)”, a RME teve, nesse período, como um de seus projetos a Formação em Serviço de todos os profissionais que trabalhavam direta ou indiretamente com as crianças de zero a seis anos, com o intuito de consolidar “uma práxis educativa de qualidade condizente com a promoção integral das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 166). O referido documento aponta ainda que,

com a construção gradativa da identidade dos profissionais, bem como com a configuração dos novos espaços da Educação Infantil, a Formação em Serviço significa um momento singular e deve respeitar as especificidades que a educação e o cuidado às crianças exigem. Assim, a Rede pretende avançar em seu mister no sentido de conquistar novas metas, com um maior número de profissionais envolvidos nas formações, a fim de que estes possam refletir constantemente sobre a prática pedagógica. A Formação em Serviço acontece de forma centralizada – promovida pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e descentralizada – concebida pelas próprias instituições educativas, de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelos profissionais. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 166)

Os Princípios da Formação em Serviço dos profissionais da Educação Infantil da RME, na ocasião, pautavam-se: no eixo expresso no binômio educar/cuidar; na **criança enquanto sujeito**

²⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

integral²⁵ de direito e deveres; nos acontecimentos em diferentes momentos e envolvimento de profissionais das diversas funções. A condição fundamental era a reflexão da prática pedagógica.

E, com o objetivo de compartilhar as sínteses das formações desenvolvidas no referido período junto aos profissionais da Educação Infantil, foram publicados pelo então governo quatro Cadernos: em 2000, os cadernos “Educação Infantil uma Necessidade Social” e “Síntese da Qualificação da Educação Infantil”; em 2003, o caderno “Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal”; e no ano seguinte, 2004, o caderno “Formação em Serviço: Partilhando Saberes”.

Entre 1997 e 2004, ocorreu uma ampliação de 60% no atendimento às crianças da Educação Infantil, “evoluindo de 57 (cinquenta e sete) para 69 (sessenta e nove) unidades educativas e de 4.820 (quatro mil oitocentos e vinte) para 7.717 (sete mil setecentos e dezessete) matrículas” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 161). Consta nos registros do relatório também como “uma singularidade a ser ressaltada, motivo de orgulho [...] a formação, já concluída, do curso superior em Pedagogia oferecido pela Prefeitura de Florianópolis a todos²⁶ os professores que atuam com crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 167). O “Relatório de Gestão 2005-2012”²⁷ aponta avanços significativos para a Educação de modo geral e, de forma específica, no município de Florianópolis.

A nível nacional, nesse período, surgiram as seguintes publicações: em 2005, dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para

²⁵ Grifo nosso.

²⁶ “Os 234 profissionais da Educação Infantil Municipal tiveram a oportunidade de certificação, pela conclusão, com êxito, das atividades programadas” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 167).

²⁷ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.57.02.a031b7f0dbe3ef0447b70cdd93753b34.pdf. Acesso em: 30 jan. 2015.

a Educação Infantil; dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; e do PROINFANTIL – Programa de formação a distância de Professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil; em 2006, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; da Lei nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos – altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; em 2007, da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica; em 2009, do Decreto n. 6.755²⁸, de 29 de janeiro, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; da Emenda Constitucional – EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos; da Resolução nº 5, de 17 de

²⁸ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

dezembro de 2009, que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e da Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação – outubro de 2009; em 2010, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

E, a nível municipal, destacamos a implantação do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio da Lei nº. 7.508/2007; a publicação da Lei Complementar nº. 348/2009²⁹, que trata da ampliação da estrutura da Secretaria Municipal de Educação; a publicação da Resolução nº 01/2009, que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis/SC; a aprovação do Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC – Lei Complementar nº. 379/2010, que define diretrizes e metas em todos os níveis e modalidades de ensino para todas as redes de ensino do Município até o ano de 2019. O PME aponta, entre outras diretrizes, que “deve-se garantir a qualidade das condições de trabalho e programas de Formação Continuada” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 40).

Figura no aludido Relatório que o DEI⁽ⁱⁱⁱ⁾³⁰ promoveu e incentivou

a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 16)

E que, para o

²⁹ Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública municipal de Florianópolis.

³⁰ Cabe observar que, após a publicação da Lei Complementar nº. 348, de 27 de janeiro de 2009, o Departamento de Educação Infantil – DEI⁽ⁱ⁾ passou a Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽ⁱⁱ⁾.

[...] atendimento da melhoria da qualidade e da demanda reprimida, a Prefeitura investiu na construção, ampliação, reforma e revitalização de sua rede física, primando pelo atendimento com qualidade (p. 23). [...] A visão de ser referência nacional excedeu as expectativas, e Florianópolis, além de ser a capital brasileira com maior índice de desenvolvimento humano – IDH 0,875 (PNUD, 2000), atende, de acordo com dados preliminares do censo de 2012, 99,9% das crianças de quatro e cinco anos, e 44,1% das crianças de zero a três anos, quando no Brasil, o atendimento é, respectivamente, 80,8% e 18,8%. [...] Na gestão 2005-2012, Florianópolis apresentou índice acima da média nacional na pesquisa sobre qualidade da Educação Infantil, realizada em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (p. 16). [...] A qualidade da Educação Infantil constituiu-se em passaporte para novos investimentos, e a Prefeitura de Florianópolis foi procurada pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, para desenvolver um projeto de ampliação de vagas na Educação Infantil [...] para que contemple a expansão com a qualidade já reconhecida. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 5)

É possível observar, no caso do município de Florianópolis, que as políticas educacionais vêm delineando novos rumos na educação, descortinando a constituição de um novo cenário e desenvolvendo discussões e novas perspectivas, por meio de ações, como as apontadas no aludido relatório e aqui destacadas:

[...] Formação em serviço (centralizada³¹ e descentralizada³²) dos profissionais; Assessoramento às Unidades

31 “[...] articulada e planejada pela Secretaria Municipal de Educação, caracteriza-se por seu largo alcance e simultaneidade, objetivando a socialização de conceitos e propostas educacionais” Art 5º. – Portaria nº 031/10 – DEFINE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

32 “[...] desenvolvida a partir das demandas e expectativas educacionais das Unidades Educativas, em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, articulada com as Diretrizes e Metas da Secretaria Municipal de Educação e proposta a partir da apresentação de um projeto”. Art 6º. – Portaria nº 031/10 – Define Diretrizes para a Formação Permanente dos Profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

de Educação Infantil, da RME; Encontros Regionais: espaço de socialização e divulgação dos trabalhos desenvolvidos com a criança de 0 a 6 anos; Projetos de Pesquisa, Estágio e Trabalho Voluntário, possibilitando estudos e pesquisas na e para RME; Ação de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com vistas à ampliação e aprofundamento das questões acerca da pedagogia da infância e da Lei dos seis anos (nº. 11.114/05); Participação na Semana de Pesquisa e Extensão (Sepex/UFSC); Trabalho educativo-pedagógico desenvolvido nas UEs; Reuniões Pedagógicas; Grupos de Estudo; Análise dos calendários; Contribuição na elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico; Acompanhamento pedagógico nas reformas e ampliações das instituições; Contribuições na organização da pauta de reuniões pedagógicas; Formação dos Diretores; Garantia de espaços para reflexão acerca do papel do diretor; Projeto Político-Pedagógico: Teoria e Prática; Formação das Supervisoras; Formação dos Profissionais Novos; Grupos de Formação dos Profissionais; Cursos em parceria com o MEC/FNDE; Cursos de Educação Ambiental; Contação de histórias; Gestão Democrática; Elaboração coletiva da proposta educativo-pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil; Formação Continuada das professoras, auxiliares de sala e de ensino, em pequenos grupos; Temáticas trabalhadas: Legislação em nível nacional e municipal; propostas educativas que nortearam a Educação Infantil no município desde 1976; Formação nas UEs; Formação dos Profissionais de Apoio; Organização e realização do Seminário comemorativo, em 2006; Vídeo comemorativo resgatando a história da rede de educação infantil; Projetos Especiais; Encontros Regionais; Conferências; Processo de Avaliação Institucional na RME; Ações Afirmativas (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 20).

Em 2005, o então Departamento de Educação Infantil – DEI⁹, com intuito de obter informações a respeito desse mesmo segmento, realizou uma pesquisa, por meio da qual formulou, entre outras, questões que possibilitassem analisar também a Formação Continuada. Porém, segundo Santos (2014), no instrumento utilizado, os critérios estabelecidos deixavam margem a múltiplas interpretações, o

que impossibilitou extrair informações precisas acerca da Formação até então ofertada.

Ainda em 2005, a Secretaria Municipal de Educação – SME publicou a Portaria nº 62, com o objetivo de normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela predita Secretaria, bem como pelas Unidades Educativas da RME e Entidades Conveniadas a SME³³.

Em 2005 e em 2006, a DEI[®], com o propósito de oportunizar a socialização dos trabalhos desenvolvidos nas unidades educativas da RME, planejou, organizou e realizou ações de Formação Continuada junto às mesmas, agrupando-as em cinco regiões: norte, sul, leste, centro e continente. Essas ações foram desenvolvidas por meio de oficinas, mesas redondas, relatos de experiências, palestras, socialização de pesquisas e apresentações culturais. A SME realizou, também em 2005, o “Seminário Municipal Diversidade Étnico-Racial: desafios na consolidação do projeto político pedagógico da rede”, e posteriormente elaborou o Programa de Ações Afirmativas com o intuito de divulgar a legislação referente ao tema e de desenvolver ações de Formação Continuada para o aprofundamento e a ampliação das discussões.

Em 2006, foram realizadas formações subsidiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, cada curso com 14 horas, num total de 70 horas, em período noturno, cujos temas foram: na ciranda da brincadeira; quem conta um conto; gestão democrática, projeto coletivo; nossa história, nossa geografia, nossa cultura e educação ambiental.

Esse mesmo ano foi marcado pela comemoração alusiva aos 30 anos de existência da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2006). Nessa oportunidade, foi

³³ Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.44.17.8def32acaf3997452a974188146d4eff.PDF. Acesso em: 17 set. 2015.

realizado o “Seminário 30 Anos de Educação Infantil em Florianópolis”, estruturado por meio de conferência, exposição de objetos que retomaram a história da Educação Infantil no Município, além de uma mesa sob o tema “A educação das crianças de zero a seis anos na rede pública: uma história pra contar”, composta pela primeira diretora da DEI⁰, as primeiras professoras e algumas crianças atendidas na ocasião nas UEs e que, em 2006, faziam parte do quadro de profissionais dessa SME, com o objetivo de relatar as memórias do nascimento da Educação Infantil no município de Florianópolis.

Com o objetivo de resgatar a história e de registrar, por meio de datas e de fatos que marcaram e que constituem a Educação Infantil desse município desde a sua criação, a equipe do então Departamento de Educação Infantil – DEI⁰ reuniu informações e elaborou o documento “Educação Infantil 30 Anos Educando Crianças Reinventando a Infância (1976-2006)”. Na ocasião, a Secretaria Municipal de Educação mantinha 37 Creches e 30 Núcleos de Educação Infantil – NEIs para atender a 7.687 crianças (dessas, 4.390 em período integral e 3.297 em período parcial).

Em 2007, foram organizados grupos de formação por função, com o intuito de orientar os profissionais que atuavam diretamente com crianças e que estavam ingressando na RME naquele período. Em 2008, a Formação Continuada ofertada pela DEI⁰ teve como propósito aprofundar o estudo das Diretrizes da Educação Infantil para ampliar e qualificar o trabalho com a criança de zero a seis anos; aproximar os profissionais dos conceitos e das questões das artes e aprofundar a reflexão sobre a sua implantação na prática pedagógica, por meio de oficinas, cursos e conferências. Os temas trabalhados nas oficinas foram: gravura; pintura; desenho; escultura; cerâmica; teatro de formas animadas; expressão corporal; musicalização; papel artesanal; voz; presença; imaginação: narração de histórias para crianças pequenas. Já nos cursos, o foco ficou na

ação pedagógica com crianças de zero a três anos na creche; na formação dos profissionais novos; na Educação Infantil da/na rede municipal de Florianópolis; na alfabetização e linguagem no contexto do letramento; no corpo e movimento na educação infantil; na educação das relações étnico-raciais e o negro; no mapeamento dos diferentes tipos de narrativas literárias de recepção infantil; percepção matemática na educação infantil com a pergunta: “por onde começar”; gênero e sexualidade no cotidiano educativo; brincadeira; educação inclusiva na educação infantil; estratégias da ação pedagógica na educação infantil: planejamento, registro e avaliação; relações sociais na educação infantil; educação ambiental e estratégias da ação pedagógica na educação infantil: organização do espaço e do tempo. E as conferências abordaram os temas: diretrizes educativas para educação infantil; ação pedagógica com crianças de zero a três anos em creches; orientações metodológicas da ação pedagógica; artes e expressões; linguagem e letramento; corpo e movimento (FLORIANÓPOLIS, 2008, s/p).

Em 2009, há registro da não oferta de Formação Continuada aos professores da Educação Infantil da RME, em razão da alteração do calendário letivo em decorrência de uma greve, e ainda da não publicação dos documentos relacionados às Diretrizes Educacionais Pedagógicas. Contudo, foram ofertadas ações de Formação Continuada aos diretores, supervisores e professores de educação física.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação, a partir da publicação da Lei Complementar nº 348/2009, criou a Gerência de Formação Permanente – GEPE, que tem “como atribuição propor, articular e consolidar a política de Formação Continuada dos profissionais da educação”³⁴.

³⁴ Relatório de Atividades Gestão 2009-2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2012_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf. Acessado em: 13 set. 2015.

Consta no Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente – GEPE (Gestão 2009-2012) que essa Gerência

criou o Grupo Gestor Pedagógico (GEPED), composto pelos Gerentes das Diretorias da SME, que se reuniam sistematicamente, visando a articulação das ações de Formação Continuada, compreendendo esta como processo que associa diferentes tipos e modalidades de estudo, de forma que os profissionais possam, coletiva ou individualmente, adquirir novos conhecimentos e habilidades. Este grupo tinha também o objetivo de propor sobre encaminhamentos relativos a formações internas e externas, licença, aperfeiçoamento e estágios curriculares conforme planejamento estratégico (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 4).

A partir da publicação da Portaria nº 031/2010³⁵, a formação organizada para os profissionais da Educação Infantil passou a ser encaminhada pela GEPE, “juntamente com a Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽⁴⁾, considerando os apontamentos realizados no ano de 2009 e [...] em atendimento aos indicativos de Políticas Públicas” (FLORIANÓPOLIS, 2015c, p. 8). A GEPE considerou fundamental destacar que esse processo de formação contou com uma equipe de consultores externos. Esses, além de “escreverem o documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas³⁶ para a Educação Infantil”, ministraram os encontros de formação, o que, segundo a GEPE, proporcionou um alinhamento das ações formativas com os encaminhamentos dados aos profissionais que atuam junto à Educação Infantil. Dessa forma, [...] “a partir da Diretriz Nacional e das Diretrizes Educacionais Pedagógicas Municipais, organizou-

³⁵ Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf. Acesso em: 26 jul. 2015.

³⁶ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=10pmf.sc.gov.br/entidades/educa>. Acesso em: 17 set. 2015.

se o curso sobre as **Orientações para a Prática Educativa na Educação Infantil**” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8). O documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RME” foi publicado em 2010.

Em 2011³⁷ e 2012³⁸, com o objetivo de ampliar e aprofundar os debates acerca das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME, a DEI⁽⁴⁾ propôs a todos os profissionais do magistério das Creches e dos Núcleos de Educação Infantil – NEIs da RME participar dos encontros de Formação Continuada. O intuito consistia em orientar as ações pedagógicas dos referidos profissionais, culminando em 2012 com a publicação do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis”.

Ainda em 2011, foi publicada a primeira edição impressa do Banco de Dados do Professor Formador, contendo 42 pesquisas. O predito banco foi organizado com a intenção de potencializar a atuação dos servidores e pesquisadores no Programa de Formação Permanente da SME, assim como a publicação do Catálogo de Dissertações e Teses intenta divulgar os trabalhos desenvolvidos por servidores e pesquisadores externos que têm desenvolvido suas pesquisas no âmbito da RME.

O ano de 2011 foi marcado também pela realização do 1º Congresso de Educação Básica – COEB³⁹. O referido Congresso, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

³⁷ A formação foi ministrada pelas assessoras técnicas pedagógicas da DEI.

³⁸ A maior parte dos temas da formação nesse ano foi ministrada por professores externos à DEI.

³⁹ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2015/?cms=apresentacao>. Acesso em: 18 set. 2015.

Nível Superior – CAPES, teve como tema “Aprendizagem em contexto”.

Consta no histórico do COEB que as discussões do predito “evento repercutiram nas práticas político-pedagógicas, em especial, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, por o mesmo ter contemplado “aproximadamente três mil profissionais da educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.). Em decorrência das repercussões, foi realizada em 2012 a segunda edição do COEB, tendo como foco de discussão a “Aprendizagem e Currículo”. “Mais uma vez, a avaliação do evento indicou que as discussões desenvolvidas trouxeram contribuições na práxis educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.), o que resultou em seguir investindo no planejamento e execução de uma nova edição.

Em 2013, quando se inicia este estudo, o COEB teve a sua terceira edição, ocasião em que oportunizou a discussão acerca da

“Qualidade na Aprendizagem”, com o objetivo de implementar uma política pública de Formação Continuada, possibilitando a interação e a interlocução entre os autores que discutem a temática e os educadores que atuam nas unidades educacionais. No ano de 2014, foi realizada a quarta edição do COEB, com a temática da “Educação integral”, tendo como objetivo principal oportunizar reflexões acerca da escola em Tempo Integral para além da jornada ampliada, possibilitando discussões que busquem a formação e o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. A quinta edição do COEB, realizada no ano de 2015, com a temática “A Indissociabilidade na Educação Básica: especificidades, desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas”, teve como finalidade discutir: [...] a política e gestão democrática e compartilhada da educação no sistema público de ensino; a reorganização curricular na educação básica e as práticas pedagógicas e docência de forma a promover a indissociabilidade da educação básica em suas etapas e modalidades de ensino. (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.)

Os registros na página do COEB, no site da SME, ressaltam que as diversas edições desse congresso tiveram por finalidade possibilitar aos profissionais das Redes Públicas de Ensino da Educação Básica “a reflexão dos processos que qualificam a práxis educativa, visando a excelência da prática pedagógica no cotidiano escolar, [...] e fomentar o aperfeiçoamento contínuo por meio de conferências, palestras, relatos de experiência e pesquisas na temática proposta” (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.).

Ainda em 2013, cabe destacar que as ações de Formação Continuada ofertadas aos profissionais da Educação Infantil, conforme registro no SIGEPE, foram realizadas por meio de cursos e de grupos de estudo e tiveram como temas: o fazer pedagógico na Educação Infantil; formação assessor pedagógico da diretoria de Educação Infantil; reflexões para o Currículo na Educação Infantil; coordenador pedagógico: articulação com o espaço educativo; Formação Continuada dos supervisores da Educação Infantil; educação física na Educação Infantil – ciclo de debates V; o trato da questão do corpo nas instituições que atendem a infância de zero a cinco anos; processo, drama e educação infantil I e II; formação dos profissionais da rede pública municipal de Educação Infantil.

Em 2014, o referido sistema apresenta, também, a oferta de Formação Continuada por meio de cursos com os temas: em busca do conhecimento, renovando a nossa prática; espaço e tempo na Educação Infantil – gestão democrática; formação regional supervisores Educação Infantil; teatro e Educação Infantil: formando novos olhares; coordenador pedagógico – a articulação com o espaço educativo; espaço, tempo e currículo na Educação Infantil; espaço-tempo na Educação Infantil; formação supervisores da diretoria de Educação Infantil; e formação de professores de educação física da Educação Infantil.

No ano de 2015, consta no banco de dados do SIGEPE que as ações de Formação Continuada foram ofertadas por meio de cursos e um simpósio. Os cursos tiveram como temas: Ações de Cuidado com Bebês: Diálogos entre Saúde e Educação; Capoeira na Rede; Programa de Formação Continuada da Educação Infantil; Avaliação Reflexiva da Educação Infantil; Formação Educação Ambiental na Educação Infantil; Formação Professores Educação Física – Educação Infantil; Formação Supervisores Diretoria Educação Infantil; Alimentação para o Primeiro Ano de Vida; e o I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC.

Em 2015, após um trabalho coletivo de estudos, discussões e reflexões, a Secretaria Municipal de Educação publicou e entregou à RME as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2015a) e o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. O Secretário Municipal de Educação em exercício na ocasião, em nota de apresentação do referido Currículo, destaca que esse é

concebido como um 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 (Resolução CNE/CEB n.º 05/2009). [...] É resultado de um trabalho coletivo de reflexão e orientação, e está organizado em quatro dimensões com indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado, nas propostas para as crianças. Enfatiza a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica e a estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. O “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus consultores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 05).

A nível nacional, em 25 de junho de 2014, foi publicada a Lei nº 13.005, que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”. Visto o que preconiza o referido PNE, no primeiro semestre de 2015, foi apresentada à sociedade civil a versão preliminar⁴⁰ do Plano Municipal de Educação – PME do município de Florianópolis, para o decênio 2015-2025, e em 12 de janeiro de 2016, aprovada e publicada por meio da Lei Complementar n.º 546.

Na ocasião em que a pesquisa foi desenvolvida, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SME estava estruturada com base na Lei Complementar nº 511, de 10 de abril de 2015 (Regulamentada pelo Decreto nº 14.785/2015), que altera dispositivos da Lei Complementar nº 465, de 2013. Essa lei dispõe sobre a organização administrativa e a reestruturação de cargos da administração pública municipal e adota outras providências.

A Secretaria Municipal de Educação tinha como Missão “promover Educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” (FLORIANÓPOLIS, 2015e, s.p.). Além disso, tinha como Visão “ser referência Nacional no Ensino Público” (FLORIANÓPOLIS, 2015e, s.p.). E a Diretoria de Educação Infantil traz como **Missão**:

Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas. Promover Educação Infantil de qualidade, consolidando-as como primeira etapa da Educação Básica; expandindo gradativamente a oferta de vagas, **promovendo o desenvolvimento integral da criança**⁴¹ de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.).

Como Visão/Atribuições:

⁴⁰ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁴¹ Grifo nosso.

- Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional;
- Ampliar progressivamente o número de vagas ofertadas;
- Assessorar e supervisionar as Unidades Educativas públicas e privadas;
- Planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais;
- Autorizar o funcionamento e o credenciamento das creches e pré-escolas públicas e privadas.
- Gerenciar os convênios com as instituições de educação infantil privadas sem fins econômicos (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.).

E como Diretrizes:

- A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.
- A educação Infantil tem função diferenciada e compartilhada à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos.
- Garantir o direito da criança à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
- As propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações, as linguagens e a brincadeira.
- **O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma singular de conhecer o mundo.**⁴²
- A educação infantil deve garantir o reconhecimento e a valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira.
- A educação das crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

⁴² Grifo nosso.

deve ser realizada em conjunto com as demais crianças.
(FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.)

Em 2015 estavam sob a responsabilidade da DEI⁽ⁱⁱ⁾ 88 Unidades Educativas⁴³ que atendem a Educação Infantil, sendo 54 Creches e 34 Núcleos de Desenvolvimento Infantil – NEIs. Desses NEIs, 24 possuem prédio próprio e 10 estão localizados em Escolas. Das 88 UEs, 77 atendiam crianças de creche, sendo assim distribuídas: 36 atendem o Grupo 1 – G1⁴⁴; 62 atendem o Grupo 2 – G2⁴⁵ e 77 atendem o Grupo 3 – G3⁴⁶, somando um total de 12.238⁴⁷ crianças atendidas, sendo 9.227 crianças (75,4% do total)⁴⁸ em período integral e 3.011 crianças em período parcial.

Para atender a essa demanda de crianças que frequentavam as Unidades de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação contava com 3.603 profissionais, entre servidores efetivos, substitutos/temporários, terceirizados e comissionados. Desses profissionais, 0,18% possui formação em Nível Médio; 9,57% Graduação; 83,33% Especialização; 6,38% Mestrado; e 0,53% Doutorado. Cabe ressaltar que todos os professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são graduados, 90,21% dos professores são pós-graduados e que, nesse período, estavam em licença-aperfeiçoamento 42 servidores, dos quais 24 cursando mestrado e

⁴³ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=1480>. Acesso em: 19 ago. 2015.

⁴⁴ Idade mínima seis meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁵ Um ano a um ano e 11 meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁶ Dois anos a dois anos e 11 meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁷ Fonte: DIOBE/SME – Movimento mensal Matrícula/Junho 2015

⁴⁸ Cabe destacar que a Meta do Plano Nacional de Educação é atender, até 2024, a 50% das crianças de zero a três anos e que o município de Florianópolis, em 2015, já atendia a 47,5% de crianças nessa faixa etária.

18 cursando doutorado, entre os quais uma das autoras se encontrava⁴⁹.

Sendo parte dessa estatística, desse grupo de profissionais, entendemos, assim como a SME, que a Educação Infantil deve **“promover o desenvolvimento integral da criança”** (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.), bem como “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma singular de conhecer o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, s.p.), e que, para tanto, há necessidade de se investir em Formação Continuada.

Para ilustrar, apresentamos o mapa de Florianópolis com a indicação da localização das UEs de Educação Infantil, na ocasião.

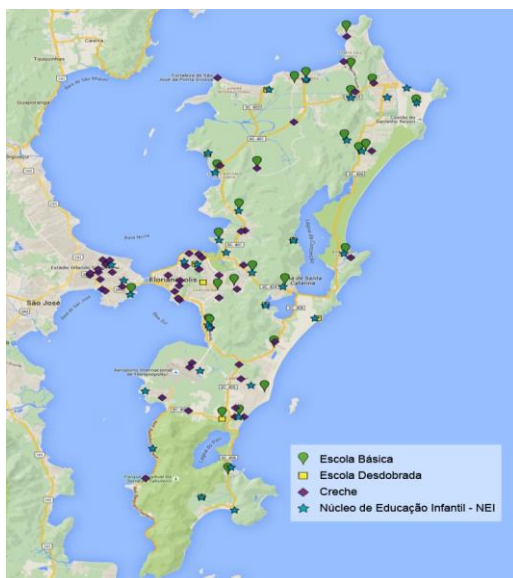


Ilustração 5 – Mapa com a localização das Unidades Educativas da RME

Disponível em: https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zzIdV-wUCl6Q.kjdIINIS9_L4

⁴⁹ FONTE: DAE/SME/FEV/2015 – *Incluídos servidores efetivos, substitutos, magistério, civil, terceirizados, estagiários e temporários.

A pesquisa: caminho metodológico

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põe a caminhar (FREIRE, 2001, p. 155).

Acreditamos que assumir uma postura de pesquisa implica estar aberto ao novo, “ao desconhecido ou problematizar o demasiado conhecido, expondo-se às novas possibilidades que se manifestam no processo da pesquisa” (MIRANDA, 2012, p. 206), por esta oportunizar investigar “o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 1995, p. 11) por meio de procedimentos metodológicos adequados. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar.

Então, para desenvolver o estudo que aqui apresentamos, optamos pela pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica, visto que a pesquisa qualitativa possibilita investigar fenômenos subjetivos, além de ser considerada multimetodológica em seu foco, uma vez que “envolve o uso de uma variedade de elementos empíricos” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 11). Já a escolha pela abordagem hermenêutica deu-se por encontrarmos nela o aporte teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da nossa investigação, pois a hermenêutica

pode oferecer uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um autoesclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições. [...] Trata-se de situar a **compreensão** num universo mais amplo reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. **Abrir novas possibilidades de reflexão**⁵⁰ é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica. (HERMANN, 2002, p. 29)

⁵⁰ Grifo nosso.

Como aponta Gadamer (1999), a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade da nossa experiência do mundo” (p. 25). Hermann (2002) auxilia na estruturação desse entendimento quando ressalta, por sua vez, que a **hermenêutica** “é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo” (p. 28), e que [...] “compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (p. 49).

Compreender significa dizer: podemos “pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão no que diz e no que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo” (GADAMER, 2000, p. 23). Segundo o autor (2005, p. 503), “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete”.

Para que seja possível compreender como se desenvolveu a pesquisa, apresentamos a seguir o campo de pesquisa, os sujeitos que dela participaram, bem como os procedimentos e os aspectos éticos adotados na coleta e análise dos dados.

O campo e os sujeitos da pesquisa

A escolha da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC) como campo de pesquisa foi intencional por ser, desde 2005, o local de trabalho da professora de educação infantil, uma das autoras deste estudo, e por estar ali a razão da nossa pesquisa. Esse campo de pesquisa envolveu três espaços e seus respectivos sujeitos: a Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽⁴⁾, abrangendo a

Gerência de Articulação Pedagógica; a Gerência de Formação Permanente – GEPE; e o Departamento de Eventos – DEVE⁵¹.

Como o objetivo proposto no estudo foi compreender como as Ações de Formação Continuada, ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza, significa dizer que o foco da pesquisa está nas Ações de Formação Continuada Centralizadas, ou seja, naquelas ofertadas especificamente pela SME. Tendo isso em vista, o critério adotado para delimitar os sujeitos do estudo foi: estar à frente da gestão, junto ao planejamento, à execução e à avaliação das Ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Creche, nos anos 2013, 2014 e 2015, por se tratar do período da gestão em que a pesquisa foi desenvolvida.

Cabe salientar que optamos por entrevistar os gestores e não os professores, haja vista estarem os gestores envolvidos no planejamento e, de alguma forma, na implementação das ações. Com isso, os sujeitos que participaram deste estudo foram seis servidores efetivos da RME, que exerceram, no referido período, a função de Diretor, Gerente ou Assessor junto à Diretoria de Educação Infantil – DEI(ii), à Gerência de Articulação Pedagógica e à Gerência de Formação Permanente – GEPE – espaços onde são pensadas, planejadas e implementadas as ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Educação Infantil.

Importante esclarecer que, a fim de preservar a identidade dos sujeitos deste estudo, os mesmos foram identificados com nomes fictícios. Tais nomes foram compostos de forma lúdica, num jogo com as “palavras mágicas” (expressão muito presente na Educação Infantil) para ressaltar no texto do estudo sentido e

⁵¹ Esses dois últimos espaços são vinculados/subordinados à Diretoria de Administração Escolar – DAE da SME.

significado do binômio educar e cuidar. Apresentamos os entrevistados: “Porfavor”; “Comlicença”; “Empreste-me”; “Desculpe-me”; “Bomdia”; “Muitoobrigado”.

A coleta de informações/dados

Optamos pela entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. A pesquisa documental foi escolhida em razão de possibilitar, também, a “busca de informações em ‘documentos’⁵² que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios”, projetos, “[...] entre outros materiais” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). E a opção pela entrevista semiestruturada deu-se por reconhecer, na possibilidade de combinar perguntas fechadas e abertas, a oportunidade de o entrevistado discorrer sobre o tema em questão (MINAYO, 2010). Entendemos que, “longe de ser apenas um procedimento da pesquisa, a pergunta se caracteriza como uma atitude crítica e compreensiva que inaugura o próprio exercício de pesquisar” (MIRANDA, 2012, p. 207). A pergunta, segundo a autora,

abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua alteridade. Esse fato faz com que a pergunta, no horizonte da pesquisa, não possa ser caracterizada como um elemento meramente instrumental. A realização da pergunta se constitui na força do próprio ato de pesquisar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor-pesquisador com o outro e consigo mesmo. [...] A pergunta é, pois, o que funda a arte do diálogo e o que nos projeta para a realização de uma experiência de pesquisa em educação (p. 208).

Perguntar, para Gadamer (1999), significa “colocar em aberto”, em não estar fixada a resposta. Para o autor, “o perguntado tem de pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o

⁵² “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

perguntado em sua questionabilidade” (p. 535). A busca de sentidos pela via dialógica, entendida como um processo de construção intersubjetiva, não abdica, contudo, da racionalidade científica, apenas ressignifica essa racionalidade. O que nos interessou no decorrer de todo o processo investigativo foi/é a experiência tal como ela foi e está sendo vivenciada na SME.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu os movimentos previstos por Minayo (1999) e Alves-Mazzotti (2000), assim organizados:

a) A Etapa Exploratória e os Aspectos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa baseia-se no que dispõe a Resolução do CNS nº 466/2012 e as Portarias SME nº 116/2012 e nº 076/2014. O Projeto foi submetido e aprovado junto ao Sistema de Pesquisa da PUCRS – SIPESQ^{53,54}.

Importante ressaltar que, no primeiro contato com os participantes das entrevistas, foi entregue a eles a Carta de Aprovação emitida pela GEPE/SME autorizando a realização da pesquisa. E ainda, em atenção aos aspectos éticos da pesquisa, entregamos a todos os entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que apresentava ao participante da pesquisa, de maneira sucinta, informações relevantes de seu protocolo, assim como informava ao entrevistado que ele teria a sua identidade preservada, que a sua participação seria voluntária e que a qualquer tempo poderia, caso assim o desejasse, deixar de participar da pesquisa. No TCLE constava o telefone e o endereço de e-mail das pesquisadoras, bem como o contato/endereço do CEP/PUCRS,

⁵³ O projeto foi submetido à Comissão Científica da Faculdade de Educação e autorizado sob o protocolo nº 7053 em 18 de dezembro de 2015. Em virtude da troca de orientador, o mesmo foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidade e aprovado sob o protocolo nº 7210, na data de 06 de setembro de 2016.

⁵⁴ As Cartas de Aprovação correspondem aos Anexos 1 e 2.

podendo o entrevistado, caso necessário, a qualquer tempo, dirimir suas dúvidas a respeito da pesquisa. Cientes da proposta, todos os convidados a entrevistados manifestaram concordar em participar do estudo assinando o TCLE.

b) A Etapa de Campo

Após a autorização da GEPE, solicitamos o agendamento das entrevistas com os sujeitos deste estudo, bem como o agendamento de um horário para conversar com a Chefia do Departamento de Eventos. Depois desses passos realizados, agendamos com o responsável pelo Sistema de Gerenciamento das Informações da Formação Permanente – SIGEPE um horário para iniciar a pesquisa documental junto ao banco de dados do referido Sistema.

Nessa etapa da pesquisa, reunimos, a partir da busca junto ao SIGEPE, os registros das Ações de Formação Continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação aos Professores de Creche, nos anos 2013, 2014 e 2015. Nessa busca, deparamo-nos com alguns desafios para identificar as referidas Ações, visto que o sistema apresenta, a princípio, somente os seguintes campos: o código da ação; nome do evento; carga horária, carga horária mínima; período; inscrição inicial e final; vagas; vagas reservas; total de inscrições; pessoas de fora; certificados; certificados para Rede; certificados liberados; valor; pessoas envolvidas; certificados entregues; ativo; inativo. Com o auxílio da servidora responsável por operar o sistema, acessamos todas as ações de FC ofertadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil no referido período por meio dos descritores: profissionais da Educação Infantil, Professor de Creche, Professor de G1, G2 e G3.

De posse dos dados coletados nessa etapa da pesquisa documental, identificamos 47 Ações de Formação Continuada

ofertadas aos profissionais da Educação Infantil da RME, nos anos 2013, 2014 e 2015. Dessas, cinco foram destinadas a Professores. Dessas cinco, duas especificamente ao Professor de Creche, aquele que atua junto às crianças de zero a três anos, mais especificamente aos bebês, foco deste estudo. São elas:

- a) “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” (2013);
- b) “Espaço, Tempo e Currículo na Educação Infantil” (2014);
- c) “Programa de Formação Continuada para Educação Infantil” (2015);
- d) “Ações de Cuidado com Bebês: Diálogos entre Saúde e Educação” – “Alimentação para o Primeiro Ano de Vida” (2015);
- e) “I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC” (2015).

De posse dessa informação, pesquisamos junto aos arquivos do DEVE – registro físico – as Ações de Formação Continuada, onde, num formulário próprio, foi possível identificar: o nome do evento; período e horário de realização; carga horária; frequência mínima; justificativa; objetivos; público alvo; conteúdo programático; ministrantes (nome completo; identificação do dia, município e estado do nascimento; CPF; nº da identidade; matrícula, caso servidor PMF; carga horária); unidade proponente; organizador/responsável; um campo destinado à autorização da Diretoria (identificando a Diretoria de Educação Infantil, carimbo, assinatura do diretor e data) e um campo destinado à autorização do Departamento de Eventos (identificando a data do recebimento, quem recebeu esse documento e um campo para observações).

Quanto à realização das entrevistas, além do já exposto, é importante ressaltar que as mesmas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados e que esses foram informados que o tempo estimado, em média, para a realização da mesma seria de

aproximadamente uma hora; que havia necessidade de gravá-las para posteriormente serem transcritas e analisadas e que, para tanto, necessitávamos da autorização dos mesmos – o que todos prontamente fizeram.

c) Análise e Interpretação dos Dados

Assim como Gaskell (2002), entendemos que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (p. 65), por sua associação com outros métodos de coleta auxiliar na ampliação e na interpretação dos dados.

Para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, segundo André (2001, p. 53),

é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área do conhecimento apresentam para a devida explicação e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Na pesquisa qualitativa, “o rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a possibilitar o diálogo” (SPINK e LIMA, 2000, p. 102).

Para analisar, interpretar e discutir os dados⁵⁵ coletados a partir da pesquisa documental, que permite “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46), e cientes de que todo documento pressupõe, em sua análise, etapas de abordagens importantes, optamos por utilizar, no estudo, os princípios da Análise Documental,

⁵⁵ Documentos impressos, projetos, relatórios.

com base em Cellard (2008), por orientar a analisar o contexto⁵⁶ em que o documento foi escrito, identificar o autor ou autores⁵⁷, a autenticidade e a confiabilidade do texto⁵⁸, assim como sua natureza⁵⁹ e os conceitos-chave⁶⁰.

Após realizar a análise preliminar e seguindo o que o autor orienta, reunimos todas as partes (questão de pesquisa, contexto, autor ou autores, autenticidade e a confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave) para realizar uma análise coerente a partir do questionamento inicial, assumindo uma abordagem tanto indutiva como dedutiva, tendo como objetivo explorar o conteúdo simbólico das mensagens nele trazidas, no que se refere ao tema pesquisado.

Para analisar, interpretar e discutir os dados⁶¹ coletados por meio das entrevistas, utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD, com base em Moraes e Galiazzi (2013). Esse é um processo integrado de análise e síntese que nos possibilitou fazer uma leitura rigorosa e detalhada de conjuntos de materiais textuais “com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos” (p. 114).

⁵⁶ Possibilita ao pesquisador excelentes condições para compreender as particularidades e é crucial em todas as etapas da pesquisa documental (CELLARD, 2008).

⁵⁷ Não se pode pensar em interpretar um texto sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever (CELLARD, 2008).

⁵⁸ É imprescindível assegurar-se da informação transmitida no documento, assim como verificar a sua procedência (CELLARD, 2008).

⁵⁹ É importante conhecer a natureza do texto ou seu suporte, antes de tirar conclusões. A abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar significativamente conforme o contexto no qual ele é escrito (CELLARD, 2008).

⁶⁰ É essencial que o pesquisador compreenda satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores do texto. É útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto (CELLARD, 2008).

⁶¹ Entrevistas gravadas e transcritas.

Moraes e Galiuzzi (2013) ressaltam que a ATD pode ser compreendida como “o processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre o fenômeno e discursos investigados” (p. 112).

O processo da ATD tem

fundamentos na fenomenologia hermenêutica. Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. São processos hermenêuticos. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 169)

A nossa opção pela ATD exigiu, como bem apontam os autores, que o envolvimento no processo de pesquisa fosse pleno; **significou incluir sentimentos e emoções**, pois **pesquisar não é um processo neutro e desconectado de afetividades**; pesquisar exige reconstruir relações, consiste em se assumir um novo paradigma⁶², um paradigma emergente, “**um paradigma em que todo conhecimento é autoconhecimento**” (MORAES; GALIAZZI, p. 187).

Moraes e Galiuzzi (2013) falam ainda que se envolver na ATD requer do “pesquisador apropriar-se dos fundamentos de modos renovados de conceber a ciência e seus modos de produzir conhecimento, metamorfoses epistemológicas que o introduzem de forma radical em abordagens qualitativas de pesquisa” (p. 192). E ressaltam que a ATD representa um caminho de passos que se clarificam ao longo da jornada por ser

⁶² Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p. 13).

[...] um processo *auto-organizado* de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”⁶³, a unitarização⁶⁴; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização⁶⁵; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

A realização da análise dos dados seguindo esse ciclo composto por três momentos implicou a “*desmontagem dos textos*”, oportunizando o que os autores chamam de desconstrução e unitarização do *corpus*. Tal processo de unitarização exigiu, a partir da leitura, o envolvimento aprofundado com o texto, o exame do material pesquisado em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir as unidades constituintes. Dessa desconstrução do *corpus*, surgiram as unidades de análise, também denominadas pelos autores como unidades de sentido ou de significado.

O movimento seguinte foi o “*estabelecimento de relações*”, o que significa o processo de categorização, que oportunizou construir as relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como tais elementos unitários poderão ser organizados na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, sistema de categorias. Os autores falam que o processo de categorização corresponde a um processo construtivo e reiterativo, um processo em que há aperfeiçoamento no decorrer da análise, em que a validade das categorias se dá quando

⁶³ *Corpus* – conjunto de textos submetido à análise (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 113).

⁶⁴ Unitarizar – identificar e salientar enunciados que compõem um texto (p. 114) [...] é delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados envolvendo permanentes interpretações do investigador (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 171).

⁶⁵ *Categorias* – corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto semelhante que as aproxima; [...] são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 116).

essas representam o conjunto dos textos analisados destacando as suas principais características. Para Moraes e Galiazzi (2013), é com base nas categorias que o pesquisador constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados.

Por fim, “*captando o novo emergente*”, a construção do metatexto implicou a profunda impregnação nos materiais analisados anteriormente, o que proporcionou a emersão de um entendimento renovado do todo. Para os autores, o investimento na apresentação dessa nova compreensão, bem como sua crítica e validação, compõem o último elemento do ciclo de análise apresentado, denominado metatexto. O metatexto representa um esforço em desvelar o produto de uma nova fusão dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores por meio da descrição⁶⁶ e da interpretação⁶⁷. A elaboração do metatexto é um meio de construção e reconstrução recursivo, que nos possibilitou compreender os fenômenos que investigamos e comunicar os resultados dessa análise com maior precisão e qualidade.

Para os autores,

esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições e formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “*flashes*” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise. Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez

⁶⁶ Descrever – apresentar diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 123).

⁶⁷ Interpretar – estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 124).

mais válida e consistente. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 12-13)

Cabe destacar que optamos pela ATD para realizar a análise dos dados da pesquisa por entender, a partir das orientações de Moraes e Galiazzi (2013), que esse caminho que implica desconstrução (em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados), seguido de um processo intuitivo de reconstrução, oportuniza novas compreensões (que necessitam ser comunicadas e validadas). Tal percurso ainda desvela a emergência de formas novas e criativas de compreender o fenômeno investigado por se constituir em um processo em espiral, de caráter cíclico, de retomada periódica dos mesmos elementos, em um contínuo refinamento, exigindo retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito.

A construção/estruturação da tese

Por meio da análise dos dados pesquisados e do referencial teórico estudado, centramos o estudo nas variáveis: Professor de Creche, Formação Continuada e Educação para a Inteiraza do Ser. Reiteramos que o **estudo foi desenvolvido por meio de um diálogo constante entre a empiria e o referencial teórico** e se apresenta por meio de texto assim tecido e tramado, o que significa dizer que a teoria não foi apresentada isoladamente.

Em relação às variáveis (Formação Continuada, Professor de Creche, Inteiraza do Ser), apontamos, quanto ao aporte teórico de base às reflexões, como autores de referência para discutir: a **Formação Continuada**: Candau (1996, 1997), Cunha (2006), Gatti (2003), Gatti e Barreto (2009a, 2009b), Imbernón (2010), Marin (2002), Nóvoa (1991, 1995, 2002), destacando as contribuições de Kramer (1989) com ênfase na Educação Infantil e Galvani (2002) ao tratar da autoformação; a **Educação na perspectiva da Inteiraza do Ser** – Catanante (2000), Gallegos (2015), Moraes (2003, 2004),

Naranjo (1991), Olbrzymek (2006), Portal (2006, 2007), Roselló (2012), Yus (2002), Wolman (2001), Zohar e Marshall (2002); e o **Professor de Creche** – Barbosa (2010); Baumann (2000); Campos (2008); Freitas e Pelizon (2010); Nóvoa (1992, 2007) e Pimenta (2012).

O professor de creche: a razão deste estudo

O(a) Professor(a) de Educação Infantil é o(a) profissional que atua no “primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano” (BARBOSA, 2015, s.p.). A ele(a) compete conviver com “bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas”⁶⁸, “[...] **auxiliando-as a construir a Si e ao seu dia a dia**”, **ao inspirá-las por meio “daquilo que é”, daquilo que faz; ao expressar/manifestar aquilo que sente, aquilo que pensa, aquilo que o(a) mobiliza; ao apresentar e disponibilizar** “[...] aquilo que conhece, isto é, as tradições culturais do seu grupo de pertinência e, ao mesmo tempo, abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos” (BARBOSA, 2015, s.p.).

É importante esclarecer que, assim como Pereira (2013), chamamos de professor(a),

à pessoa que se produz numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar. Não quero o educador: este seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos. Aquele primeiro, além disso, é alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo (p. 13).

É possível compreender, nessa perspectiva, que a profissão de Professor(a) na Educação Infantil “não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres ‘maternos’, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional” (BARBOSA, 2010, p. 6). E, como ressaltou

⁶⁸ Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que compreende **bebês** como crianças de zero a 18 meses; **crianças bem pequenas**, como crianças entre 19 meses e três anos e 11 meses e **crianças pequenas**, como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 jul. 2021.

um dos entrevistados da pesquisa que compõe o estudo aqui apresentado, “requer atenção”. Ele ressalta:

[...] precisamos ficar alerta no que se refere à profissionalização dos profissionais dessa etapa da educação básica. Na história dessa área, há uma confusão entre as relações domésticas e as relações profissionais. Durante muito tempo foi considerado trabalho de mulher. [...] creio que ainda precisamos deixar isso sempre muito claro. Por isso que eu insisto muito nessa questão (“Empreste-me”).

A questão a que se refere o entrevistado é a de estarmos atentos à profissionalização do(a) Professor(a) de Educação Infantil. Corroboramos e reiteramos tal ideia, visto que é relevante perceber que a configuração e a especificidade de sua função estão relacionadas historicamente à aproximação com a esfera familiar e muitas vezes a padrões de negação dos aspectos conceituais e das práticas próprias do campo da Educação. Nessa esfera, as ações na educação infantil eram e, infelizmente, em algumas realidades, acreditamos que ainda são desenvolvidas de forma similar às ações maternas e domésticas, distanciando-se, nesses casos, do verdadeiro sentido da docência, chamando a atenção para a necessidade de um olhar ainda mais atento à profissionalização do(a) Professor(a) de Educação Infantil.

Ao pensar na profissionalização desse(a) professor(a) em especial, atentamos para os estudos de Nóvoa (1992a), quando aponta que essa se desenvolve por meio de uma proposta de trabalho coletivo, composta a partir de um corpo de conhecimentos e técnicas imprescindíveis ao desempenho da atividade docente e de um conjunto de normas e de valores éticos que orientam as relações internas e externas do corpo docente, cooperando para a emancipação profissional. Essa formação requer comprometimento e investimento, tanto por parte do(a) Professor(a) de Educação Infantil quanto da instituição em que atua.

A profissão de Professor(a) de Educação Infantil, como as demais, “emerge de um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19). Essas considerações instigaram-nos a revisitar “esses momentos” e possibilitaram-nos reconhecer que, historicamente, as instituições de Educação Infantil apresentavam indicativos de descaso com a educação e com o cuidado das crianças de zero a três anos e vinham sendo dominadas por uma prática de pouca exigência também quanto ao grau de escolaridade e de formação de seus educadores. É possível verificar esse descaso quando atentamos para o fato de esses profissionais não possuírem formação pedagógica e, em razão disso, serem denominados, muitas vezes e por um período significativo, como cuidadoras, monitoras, crecheiras e, em alguns casos, educadoras. Disso é possível depreender que por muito tempo as instituições de Educação Infantil foram relegadas a um papel secundário, assim como se menosprezaram os seus profissionais e a sua relevância na vida, na constituição e no desenvolvimento do sujeito enquanto criança. Dessa forma, embora

a educação e cuidado coletivo de crianças pequenas tenham mais de cem anos, apenas recentemente se reconheceu o caráter educacional dos serviços oferecidos às crianças de zero a três anos e as suas famílias. Ser professor de bebês é uma profissão nova na área da pedagogia. (MELLO, 2012, p. 30)

É essencial apontar que o processo de profissionalização do(a) Professor(a) de Educação Infantil vem se constituindo historicamente (mesmo que a passos lentos) desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, assim como a publicação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que reafirmaram o direito da criança enquanto sujeito de direitos. Tanto em nível nacional quanto local ocorreram

significativas transformações na sociedade e a criança foi reconhecida como cidadã de direitos, sendo garantida, desde então, a oferta da Educação Infantil por meio do sistema educacional às crianças de zero a seis anos. Esses fatos representaram conquistas decorrentes de intensas reivindicações promovidas por profissionais da área da Educação, pesquisadores e movimentos sociais.

Em consonância com esse movimento, a visão constitucional do direito da criança cujos pais trabalham à vaga na creche e pré-escola vem sendo revista e “substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de Educação Infantil” (BARBOSA, 2010, p. 1). Do mesmo modo, lança-se um novo olhar para a Educação Infantil e essa deixa de ser concebida como um mero espaço de cuidado, acolhimento e guarda de crianças para as mães que trabalham. Isso expressa mudança na concepção dos direitos das crianças, bem como “aponta uma importante aposta na contribuição que a escola de Educação Infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias” (BARBOSA, 2010, p. 10).

Esse movimento de demarcar de fato o espaço do Profissional de Creche nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira começou a criar a identidade da Educação Infantil. Especialmente em 1996, a Educação Infantil destaca-se quando, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e, dessa maneira, a integrar os sistemas de educação. Essa inserção representou, segundo Campos (2008), um significativo avanço (inclusive com reconhecimento internacional), configurando-se em expressivo marco histórico no processo de afirmação do caráter docente da ação daqueles que atuam com os bebês e com as crianças pequenas. A partir desse momento, entendemos que foi necessário interrogar, refletir e avaliar suas especificidades para, então, desvincular “a creche da assistência social e a pré-escola da ‘preparação para o ensino

fundamental”, assim como investir “[...] e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância” (BARBOSA, 2009, p. 68).

A indissociabilidade da educação e do cuidado, na Educação Infantil, vem estabelecendo-se e consolidando-se historicamente e, por isso, merece especial atenção, haja vista o que apontou um dos entrevistados do estudo quando expôs: *“eu vou identificando aí lacunas, com as quais a gente teria que ter maior aprofundamento, como: as relações de cuidado que por vezes é um pouco negligenciado”*. O cuidado foi, segundo o entrevistado, *“[...] um jargão colado no educar, na dimensão da Educação Infantil, mas ele nunca foi discutido de fato, de forma profunda”* (“Comlicença”). Entendemos que a ausência de compreensão acerca da concepção do cuidado, relatada pelo entrevistado, traduz-se em fragilidade na composição da identidade do Professor de Creche. E esse não “saber” reverbera no “fazer” desse Profissional, como apontou o entrevistado “Comlicença”, ao expressar que essa não compreensão é *“oriunda de uma construção histórica, do preconceito com relação ao cuidado na composição pedagógica e especialmente com os bebês”*. Ele segue observando que *há*

[...] uma lacuna enorme em relação ao cuidado, tanto em aspectos filosóficos da compreensão de que é uma dimensão humana, uma dimensão parte da relação educativa, a qual eu tenho que ter aí uma reflexão constante sobre as minhas atitudes perante o outro e ao mesmo tempo técnica. Porque o cuidado, também, exige o conhecimento técnico da cultura, mas também técnico das áreas. (“Comlicença”)

O exposto pelo entrevistado revela um vazio no fazer pedagógico do(a) Professor(a) de Educação Infantil quando esse(a) não compreende a concepção do cuidado no seu trabalho. Entendemos que essa percepção desvela a urgente necessidade de imersão do(a) Professor(a) de Educação Infantil em estudos que o oportunizem/possibilitem compreender qual o significado e o sentido

do cuidado na composição pedagógica, assim como o que os compõe e o que implica a indissociabilidade do binômio cuidar/educar para a Educação Infantil. Compreendemos também que essa lacuna, apontada pelo entrevistado, indica uma fragilidade na Formação Inicial. Isso vem sinalizar aos cursos de graduação em Pedagogia a premente necessidade de investir em estudos e em discussões que permitam compreender essa questão e assim possibilitem ao(a) Professor(a) de Educação Infantil apropriar-se dessa concepção, reconhecendo a sua importância e conseqüentemente a indissociabilidade do binômio cuidar/educar na composição pedagógica.

A falta de compreensão acerca da concepção do cuidar, apontada pelo entrevistado, assim como a cisão entre o binômio cuidar e educar, sempre foi, segundo Cruz (1996, p. 81), “bastante marcante” no Brasil. Porém, é importante destacar que, já em 1970, a psicóloga norte-americana Bettye Caldwell empreendeu um movimento no sentido de estabelecer uma relação direta entre essas duas concepções, cunhando a partir das palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado) o termo *Educare*. Essa concepção, segundo Campos (1994), tornou mais fácil a “superação da dicotomia” (p. 35) entre esse binômio. Porém, cabe observar que esse termo ou “essa imbricação entre educação e cuidado”, como expressa Cruz (1996, p. 81), começa a ser tratada no Brasil, na área da Educação Infantil, com o propósito de integração entre as múltiplas necessidades da criança, tendo o cuidado e a educação funções complementares e indissociáveis somente na década de 90 do século XX. Segundo a autora, é possível ver essa discussão emergir a partir dos estudos de Maria Malta Campos (1991; 1993; 1994), Sônia Kramer (1994) e Lenira Haddad (1995).

Barbosa (2009) aponta que “a recorrente presença desse binômio na Educação Infantil, ao longo dos últimos [...] anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto

constituiu disputas e também problematizações” (p. 68). O que mais nos põe inquietas, ao atentarmos para esse contexto, é a percepção de que, muitas vezes, o maior desafio ou a consequência mais significativa da ausência de entendimento desse binômio junto aos Professores de Educação Infantil, principalmente os que trabalham com os bebês, é a não compreensão e o não reconhecimento da sua identidade, do seu perfil profissional enquanto Professor(a) de e na Creche, o que acarreta equívocos, insegurança. Isso na pesquisa foi ressaltado por um dos entrevistados, que falou:

*há uma imagem de ser professor que é muito sedimentada na constituição da docência... que é essa imagem da centralidade do professor no entorno das crianças, na expectativa de aprender algo com ele. E esse professor, na expectativa de que está levando algo para as crianças. E é uma imagem que vai se sedimentando na forma como se organizam os grupos. Se lá no Ensino Fundamental há as carteiras, na Educação Infantil há a roda. Mas para os bebês a roda é coisa de outro mundo. Então, quando ele chega lá com os bebês, têm um chorando, tem um com fome, tem um que fez suas necessidades... precisa trocar a fralda, dar banho. Ver essa simultaneidade de relações que incluem uma intensidade maior, essas dimensões emocionais, corporais, afetivas. Isso vai deixando muitas vezes o profissional em crise, no sentido: **Como é que eu sou professor diante disso tudo? Quando eu sou professor? [...] Não existe um momento em que você é professor. Em todos os momentos você é professor. E esses todos os momentos que você é professor, implica em você desconstruir aquela imagem que você tinha até então**⁶⁹. E olhar de fato para quem está na sua frente, não só para quem, mas para vários que estão na sua frente. [...] Considerando a dinâmica das relações dentro de um grupo de bebês, em que há uma intensidade de presenças particulares, singulares, dentro do mesmo grupo, principalmente demarcado por uma dimensão biológica e emocional. (“Comlicença”)*

⁶⁹ Grifo nosso.

Diante do exposto, é possível compreender que, apesar de o binômio educar/cuidar ser um referencial padrão e traduzir aspectos específicos da Educação Infantil (pelo menos no âmbito legal e teórico), tem sido foco de estudos e discussões em diversos espaços e pesquisas com o propósito de afirmar a sua indissociabilidade, como apontam Búfalo (1997), Maranhão (2000), Tristão (2004), Duarte (2011) e Schmitt (2008, 2014). Infelizmente, o entendimento do significado do cuidado e da indissociabilidade do binômio cuidar/educar, até então, não foi e ainda não “está completamente compreendido” (DUARTE, 2011, p. 153) por muitos. Schmitt (2014) afirma tratar-se de uma questão ainda não resolvida e que, entendemos, merece especial atenção e investimento, tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada, haja vista muitos ainda insistirem na “justaposição dos dois vocábulos”, o que, segundo a autora,

reforça a divisão entre as ações que são consideradas educativas e as que são de cuidado, incidindo sobre a organização dos contextos das instituições. É como se a palavra composta tratasse de dois tipos de ações e não de duas dimensões presentes que se entrecruzam nas relações estabelecidas entre professoras, bebês e crianças pequenas. (SCHMITT, 2014, p. 205)

O documento orientador que propôs as discussões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC também apontava que,

nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a. (BRASIL, 2015, s.p.)

Esse contexto conduziu-nos aos estudos de Montenegro (2005), que chama atenção para a concepção da palavra “cuidar” e que busca, por meio do Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha, esclarecer que a origem latina dessa palavra “é mais frequentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência a sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira” (MONTENEGRO, 2005, p. 84). Ao compreender que *cogitare* possui o sentido de “pensar, supor, imaginar” e *curare* de “tratar de, pôr o cuidado em”, isso significa que o cuidado nos remete à ideia de pensar, refletir e de solicitude ao outro (FONTINHA, s/d, p. 508). Além disso, devemos compreender que o verbo cuidar na língua portuguesa desenvolve-se fundamentado no vocábulo *cogitare*, o que denota o comprometimento em refletir acerca da sua ação, atento ao que e como faz. Também é necessário perceber que, a partir de *curare*, que traz a ideia de estar disponível, ser solícito ou esmerar-se ao outro, é possível compreender o cuidado como uma ação que oportuniza um movimento voltado para si, para o outro e para o mundo. Deve-se compreender que cuidado oportuniza reflexão, porém, essa não se restringe a um sentido de introspecção, mas faz parte da relação humana, tendo em conta que, quando se cuida, se cuida de alguém, de si ou de algo (MONTENEGRO, 2005).

Nesse sentido, observa Schmitt (2014) que essa

palavra estudada em sua origem, apresenta elos que interconectam corpo, emoção e mente. Abrange concomitantemente um sentido em torno da reflexão de si, uma *atenção consigo mesmo* e um sentido de *compreensão do outro*. Tal significado confronta com os sentidos constituídos ao longo da história da educação infantil, sobretudo da creche, em que o cuidar esteve muito mais relacionado a ações de controle do adulto sobre a criança, remetido às ações mecânicas, rotineiras, sem a exigência de reflexão ou planejamento (p. 207).

A autora ressalta, ainda, que “de certa forma, tratar da dimensão do cuidado na educação das crianças pequenas significa ainda lidar com a desvalorização de ações que envolvem o corpo e a emoção na sociedade” (p. 207), o que foi possível ver desvelado no relato de “Comlicença”. Isso igualmente vem reforçar que a dimensão do cuidado, “[...] apesar de todo o avanço das discussões teóricas e das definições legais que caracterizam a especificidade da docência na Educação Infantil” (SCHMITT, 2014, p. 207), permanece ainda incompreendida por muitos. O que, também, foi possível verificar na fala do entrevistado, quando expôs o questionamento que muitas vezes ouve de professores: ***Quando eu sou o(a) professor(a) (na creche)?***

Ao abordar a identidade docente, é preciso compreendê-la como uma significação da profissão em relação ao contexto político, histórico e social, uma concepção do “ser humano”⁷⁰ estabelecida no tempo e no espaço que vivencia um reexame dos significados e tradições das tarefas, do enfrentamento entre teorias e práticas vigentes e pelo peculiar significado que a pessoa⁷¹ inspira a respeito do seu ofício (PIMENTA, 2012).

Nóvoa (1992a) auxilia nesse entendimento quando esclarece que a **identidade** “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 construção de maneiras de ser e estar na profissão**”⁷² (p. 16). Por isso o autor considera que “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a

⁷⁰ “O ser humano – enquanto pessoa – é o único que pode elevar-se acima de si mesmo – como ser vivo –, e partindo do centro situado, por assim dizer, para além do mundo do tempo-espacial, transformar todas as coisas e, entre elas, a si mesmo, em objeto de seu conhecimento” (ROSELLÓ, 2012, p. 104).

⁷¹ Um ser que pode comportar-se livremente, em qualquer estado de coisas; um ser capaz de opor-se a qualquer posição: não apenas a uma posição externa, mas também interna (SCHELER, 2003).

⁷² Grifo nosso.

maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). A identidade desse profissional não pode ser compreendida como fixa e imóvel, como algo estático, semelhante a uma pintura que não se modifica; ao contrário, responde às mudanças que a sociedade lhe impõe (BAUMAN, 2000). Ademais, Nóvoa (2007) esclarece que o processo identitário do professor é sustentado por três “**AAA**”:

- O primeiro corresponde à **Adesão**, em razão de implicar ao sujeito que opta ser professor a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, assim como um investimento de forma positiva nas potencialidades.
- O segundo diz respeito à **Ação**, por estar relacionada, entrelaçada às escolhas das melhores maneiras de agir tanto pessoal quanto profissionalmente.
- O terceiro refere-se à **Autoconsciência**, em razão das decisões estarem embasadas no pensamento reflexivo do professor a respeito de suas ações. Para o autor, essa “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Assim, é possível compreender que ser Professor(a) de Educação Infantil implica ter uma atitude investigativa da própria prática, bem como elaborar por meio de um processo contínuo de formação o compromisso com a profissão escolhida, ciente de que as suas intenções e ações contribuem para a formação humana (GARANHANI, 2010). E a partir daí entender também que a definição do perfil desse profissional

só pode ser feita a partir do que conhecemos e sabemos sobre as crianças, suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança. (FREITAS; PELIZON, 2015, p. 8)

Diante dessas especificidades, o trabalho do docente na Educação Infantil desempenha um papel fundamental, pois requer um repertório de saberes específicos para a atuação com bebês, com crianças bem pequenas e com crianças pequenas. Durante muitos anos, os bebês e crianças em seus primeiros anos “foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade” (BARBOSA, 2010, p. 7). Porém, a autora ressalta que, nos últimos anos, as pesquisas vêm demonstrando as suas

inúmeras capacidades, [...] seus reflexos, [...] suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2)

Ela destaca, também, que as crianças bem pequenas têm significativas minúcias

em relação às crianças maiores. A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo. (BARBOSA, 2009, p. 30)

A autora esclarece ainda que todo o conhecimento posterior está calcado nas ações que as crianças pequenas realizam sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas. As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem.

Para nós, essas especificidades dos bebês e crianças requerem do(a) Professor(a) de Educação Infantil um perfil especial. Campos⁷³ (1994) corrobora tal ideia ao afirmar que, “quando pensamos no perfil do profissional da Educação Infantil que queremos, é necessário antes (também) caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”⁷⁴ (s/p), o que nos remete também ao que preconizam os documentos legais, como: a LDB n° 9.394/1996, de forma especial o Art. 29; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) – Resolução n°. 5 CNE/CEB/2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013); e o Documento que discutia a Base Nacional Curricular Comum (2016).

Os documentos legais apontam que há especificidades no trabalho do Professor de Creche, haja vista atualmente as instituições de Educação Infantil terem o propósito de

assegurar à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18)

Deste modo, é possível afirmar que a formação desses profissionais necessita integrar “o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais [...], pois eles são profissionais [...] para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho”⁷⁵ (BARBOSA,

⁷³ Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view. Acesso em: 06 nov. 2015.

⁷⁴ “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (RESOLUÇÃO N°. 5 CNE/CEB /2009 – Art. 4°).

⁷⁵ Grifo nosso.

2010, p. 37-38). O perfil pode traduzir a sua identidade, o que o “docente é”, assim como os objetivos a que ele se propõe enquanto Professor(a) de Educação Infantil. Campos (2008) esclarece e alerta que

a construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem [...] nas escolas de Educação Infantil, [...] são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. **O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção**⁷⁶ (p. 128).

Ante o exposto, e compreendendo que a **formação** é “[...] uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102), desvela-se a Formação Continuada na perspectiva da possibilidade desse novo olhar da e para a criança⁷⁷, assim como para o espaço da educação infantil e para os(as) Professores(as) que ali atuam. Como Kishimoto (2002), entendemos que, “se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares

⁷⁶ Grifo nosso.

⁷⁷ A criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12). Para atender essa criança, as instituições de Educação Infantil (refiro-me às Creches e aos Núcleos de Educação Infantil da RME de Florianópolis), que atendem crianças de zero a três anos, do ponto de vista legal, com matrícula optativa, organizam-se em jornada de tempo parcial (atendimento de, no mínimo, quatro horas diárias) e de tempo integral (atendimento com espaço de tempo igual ou superior a sete horas diárias), abrangendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento” (p. 109).

Pensar a Formação Continuada do(a) Professor(a) de Educação Infantil requer conhecer as concepções que a permeiam e apontam para a importância do resgate das experiências em articulação com bases teóricas e, no caso do estudo em questão, também, as concepções de Formação Continuada que vêm sustentando as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME aos Professores e Professoras de Creche e quais modalidades de Formação Continuada são propiciadas a esses profissionais.

O que encontramos os achados da pesquisa

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior⁷⁸ e para a Formação Continuada⁷⁹ preconizam que esta

constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

Além disso, partindo da premissa de que a Formação Continuada ainda “[...] constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (CANDAU, 1997, p. 51), apresentamos os fios que tecem, numa teia de relações, as compreensões acerca da expressão “Formação Continuada”, expostas por meio das falas dos entrevistados, das concepções que constam nos documentos e que sustentaram e orientaram o planejamento e a implementação das Ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Creche entre os anos 2013, 2014 e 2015, com base no universo teórico eleito para este estudo. Analisando-as, pudemos identificar os fios que se aproximam, que se entrelaçam e que se complementam para compreender que esses se fundem na estruturação das ações propostas pela SME.

Antes de seguir nessa tessitura, cabe esclarecer que o ano de 2013 foi marcado pela mudança de Governo, o que acarretou a mudança dos gestores que estavam à frente da Diretoria de Educação Infantil – DEI^(II), da Gerência de Articulação Pedagógica,

⁷⁸ Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

⁷⁹ Resolução nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

assim como da Gerência de Formação Permanente – GEPE. No segundo semestre de 2013, ocorreram novas alterações junto às pessoas que estavam à frente das referidas diretorias e gerências. Da mesma forma, em 2014, também houve alterações entre as pessoas que exerciam as referidas funções nesses espaços.

Essas reorganizações sem dúvida deixaram as suas marcas. Entre os anos de 2013 e 2015, foram elaborados três documentos (o primeiro, identificado no corpo do texto como Projeto de Formação Continuada para o ano de 2013; o segundo apresentado em 2014 como Proposta de Formação Continuada; e o terceiro, como Programa de Formação Continuada, em 2015), a partir dos quais foram organizadas e implementadas as ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores e Professoras de Educação Infantil da RME. No quadro a seguir, identificamos os referidos documentos, assim como apresentamos as concepções de Formação Continuada neles contidas:

Ano do documento	Formação Continuada concebida como
2013 – Projeto de Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil	“[...] espaço de diálogo interdisciplinar entre os agentes do processo educativo, a partir da socialização dos projetos individuais e coletivos [...] para qualificar o trabalho pedagógico dos profissionais”, por meio da [...] “integração entre teoria e prática educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p).
2014 – Proposta de Formação – Espaço e tempo na Educação Infantil	“ diálogo [...] que possibilita reflexão entre teoria e prática , [...] socialização e discussão ; [...] processo de ressignificação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades referentes à inovação pedagógica , busca [...] contemplar o acúmulo e a troca de experiências ; [...] orientadora , [...] deve provocar a inquietação necessária que o trabalho educacional exige, [...] a partir de um trabalho pedagógico intencional” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 1).

<p>2015 – Programa de Formação Continuada da Educação Infantil</p>	<p>“direito e dever dos profissionais da Educação, sendo que esta não pode ser vista de forma separada da formação pessoal destes sujeitos; [...] visa contemplar os âmbitos da formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação profissional coletiva; [...] reconhece a relação entre a formação das profissionais e a construção de práticas pedagógicas de qualidade; [...] consiste numa ação continuada na qual a prática docente é tomada como ponto de partida e a mediação é promovida por meio da interação com os pares, com os professores formadores, e com a produção bibliográfica e documental da área”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3).</p>
---	--

Ilustração 6 – Quadro Síntese Concepções de Formação Continuada a partir dos documentos
Elaborado pelas autoras

Para ampliar a discussão e a compreensão acerca das concepções de Formação Continuada que subsidiaram as Ações de Formação Continuada, apresentamos as concepções externadas pelos sujeitos⁸⁰ deste estudo, em razão de que, de alguma forma, eles estiveram envolvidos na elaboração dos documentos apresentados, bem como na implementação das ações propostas.

⁸⁰ É imprescindível apontar que, entre as atribuições dos sujeitos deste estudo, destacamos o compromisso de estar à frente das discussões que têm como propósito: estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional; assessorar e supervisionar as Unidades Educativas; assim como planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais da Educação Infantil; articular e planejar a formação continuada, presencial e a distância, para os profissionais da Rede Municipal de Educação, a partir de eixos comuns entre as Diretorias da Secretaria Municipal de Educação; organizar e publicar o Banco de Dados do Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses; acompanhar e articular as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; articular, organizar e acompanhar o calendário das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação.

A análise dos referidos documentos possibilitou-nos perceber que as concepções de Formação Continuada, na realidade da SME de Florianópolis/SC, sofreram alterações ao longo desses três anos. Em 2013, o projeto “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” apontava concebê-la como um “espaço de **diálogo interdisciplinar** entre os agentes do processo educativo” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p). Garcia (2017, p. 81) esclarece que a formação nessa perspectiva constitui ação que intenciona

englobar não apenas o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, mas um movimento em direção a transformações mais amplas. Deve possibilitar outras percepções acerca do conhecimento, que não se contenta em considerá-lo algo determinado, estático e acabado. Deve envolver o desenvolvimento e a expressão de níveis mais refinados de autonomia cognitiva, e a busca de uma compreensão de totalidade.

A intencionalidade da “**socialização dos projetos individuais e coletivos**” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p) é exposta no documento e na fala de um dos entrevistados, quando expressa que a formação ofertada na ocasião ocorreu “*em dois momentos. [...] No primeiro momento da manhã a gente queria ouvir a Rede, o que as professoras fazem de projetos nas instituições, e no período da tarde, eram pessoas de fora, eram convidadas, contratadas*”⁸¹ (“Muitoobrigado”). Desse modo, é possível compreender que a SME concebia essa ação, naquele momento, como um espaço de “formação colaborativa”. Segundo Imbernón (2010), isso implica que o grupo docente, ao socializar seus projetos individuais ou coletivos, assuma o compromisso, a responsabilidade e “uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para

⁸¹ Com o propósito de oportunizar integrar a teoria e a prática.

o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve” (p. 65).

Para Japiassu (1976), uma atitude constante de diálogo requer também uma atitude aberta, curiosa, capaz de estimular o senso de descoberta ao empreender um movimento em busca de conhecimento, intuir relações, no sentido de uma prática individual, mas também coletiva e aberta ao diálogo com as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, essa ação desvela que, ao ser concebida como espaço de **diálogo interdisciplinar**, oportuniza ao Professor revisitar o modo como se relaciona com o conhecimento e com a própria finalidade da sua Formação Continuada.

Já em 2014, a “Proposta de Formação – Espaço e tempo na Educação Infantil” incorporou às concepções expostas no documento anterior⁸² um olhar atento para “a **reflexão**, [...] a **ressignificação de conhecimentos** e desenvolvimento de habilidades referentes à **inovação pedagógica**”, assim como, chamava a atenção para o propósito de ser “[...] **orientadora**” e “[...] provocar a inquietação necessária que o trabalho educacional exige, [...] a partir de um trabalho pedagógico intencional” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 1). Assim, ao apontar a necessidade de investir na reflexão e na ressignificação, é possível compreender que a SME tentou ofertar uma Formação Continuada a partir de um enfoque agora articulado simultaneamente aos fundamentos, aos processos e às estratégias de formação, identificando aspectos que necessitavam ser relacionados, pensados e repensados, como apontam Moraes e Navas (2010). Enfatizou essa compreensão um dos entrevistados, quando relatou entender que a *“formação tem [...] um papel importante e que [...] essa **constituição reflexiva** não pode vir com algo pronto, ela tem que vir de forma dialógica, mas um dialógico debatido na forma de refletir”* (“Comlicença”).

⁸² Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil (2013).

Observamos que essa proposta agrega um “novo olhar” da SME à Formação Continuada, quando sinaliza a necessidade de atentar para “uma **reinterpretação da situação**, no sentido de que necessita [...] uma **modificação da realidade**”, como esclarece Imbernón (2010, p. 66-67). Desse modo, permite compreender que a Formação Continuada em 2014 era concebida como um espaço que podia constituir-se em um meio de possibilidades para gerar processos próprios de intervenção. Isso, segundo um dos entrevistados, ocorreu quando,

o ano inteiro, a gente ofereceu formação [...] para todos os professores, profissionais da Educação Infantil. [...] Nesse ano [...] a gente preparou com consultoria⁸³ externa, também uma parte da equipe de assessoras⁸⁴ [...] da Rede [...] uma formação por faixa etária, direcionada, [...] mas sempre com o olhar considerando toda nossa documentação, a nossa proposta educativa, mas já direcionada com o professor. Então todos os professores que vinham, eram professores que atuavam naquele grupo de crianças. E entre pares, então, eles tinham uma experiência muito próxima de trabalho. (“Bomdia”)

Por meio do “Programa de Formação Continuada da Educação Infantil”, a SME seguiu ampliando, em 2015, a compreensão das concepções de Formação Continuada ao agregar a essas a importância de que tal formação seja compreendida, também, como um “**direito⁸⁵ e dever** dos profissionais da Educação”. Esclarece-se, inclusive, que “**essa não pode ser vista de forma separada da formação pessoal desses sujeitos**”⁸⁶, pois “[...] visa contemplar os âmbitos da formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação profissional coletiva”

⁸³ Realizada por Profissional que não faz parte do quadro de servidores da SME.

⁸⁴ Profissionais que compõem o quadro de servidores da SME.

⁸⁵ É uma exigência da LDB 9394/96.

⁸⁶ Grifo nosso.

(FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p). “Comlicença” expressa o mesmo, ao afirmar que a Formação Continuada

*[...] é uma **exigência fundamental** da nossa profissão. [...] ao falar da formação como um **direito profissional**, a gente [...] não pode perder a perspectiva que também é um **dever profissional**. [...] tenho o direito a ela para poder me fundamentar, me alicerçar, [...] me sentir segura quando sou desafiada a assumir os bebês, ou um grupo ao qual eu ainda não atuei, ou uma temática que venha sendo lançada aí na atualidade, mas ela também é um **dever**, é um critério para mim ser profes-sora. Enquanto **dever** eu preciso ter essa perspectiva que faz parte das minhas atribuições, ter um projeto formativo contínuo. Então, tanto quanto como **direito daquele que tem que me prover, quanto também como um movimento interno** meu de responsabilidade, de compromisso como um **dever** da profissão. (“Comlicença”)*

Pode-se observar que essas concepções apresentadas se relacionam igualmente com a necessidade de atentar para a relação entre a formação do profissional “**e a construção de práticas pedagógicas de qualidade**”, assim como para a necessidade de atenção para a “**mediação** [...] promovida por meio da interação com os pares, com os professores formadores, e com a produção bibliográfica e documental da área” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3). É importante observar que, ao oportunizar a **mediação**, essa formação encontrava-se exigindo dos envolvidos nesse processo que organizassem com intencionalidade a interação por meio de estímulos significativos.

Assim, compreendemos que a SME concebia a Formação Continuada como um espaço não apenas para transmitir conhecimentos, pois demonstra compreender que “a formação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador” (TORRE, 2002, p. 77). Isso implica comprometimento e, segundo aponta Candau (1997),

não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (p. 150).

Assim sendo, compreende-se que a SME sinalizava, em 2013, conceber a Formação Continuada relacionada à educação integral, assim como apontava assumir que esse é um compromisso que compete tanto à SME quanto ao Professor. Conforme expressa “Comlicença”, essa formação

é e tem uma perspectiva da área profissional, como pessoal social e cultural. [...] não está restrita àquilo que o [...] ambiente profissional [...] possibilita, mas a toda a [...] vida, [...] e numa continuidade que requer aprofundamento, porque não é só ser contínuo, é provocar também aprofundadas discussões... porque então... se não, a gente sempre vai ficar no raso, naquilo que a gente já sabe e eu acho que daí a gente precisa de um desafio, [...] particularmente eu acho que a Rede precisa se desafiar mais no aprofundamento das suas discussões. (“Comlicença”)

Essas concepções reconhecem a importância da formação teórica, valorizam os pressupostos epistemológicos como fundamentais ao processo formativo e ressaltam a relevância desse projeto, quando apontam que é uma necessidade dessas ações contemplar “os âmbitos da formação profissional **individual**, da ampliação do repertório **vivencial** e da formação profissional **coletiva**” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3). Essas ações também devem ser provocadas pelo próprio Professor, sendo assim igualmente autoformadoras.

Segundo assinala Polimeno (2001), quando o Professor é e está envolvido nesse e por esse movimento, ele está e se sente comprometido e disponível a seguir investindo no seu aprimoramento, na sua formação, no seu aprendizado. Ao mesmo tempo, esse profissional permite-se e compromete-se a refletir acerca de suas

próprias ações, entendendo que essa Formação é um processo que exige envolvimento e desenvolvimento contínuo e permanente. “Muitoobrigado” ressalta que isso deve se dar “[...] *com professor durante o seu tempo de trabalho*”. Para ele, a Formação Continuada acontece

[...] em todos os contextos que ele tiver discutindo educação, discutindo a instituição em si, discutindo qualquer tema relacionado à sua profissão professor, é Formação Continuada. [...] até ir ao cinema é uma formação continuada. [...] Formação Continuada é esse leque de cultura, de alimento [...] que não é só o estudo, não é só um curso. [...] compreende essa formação de uma maneira mais global, [...] desse Ser que quer se alimentar com coisas boas. (“Muitoobrigado”)

A Formação Continuada retrata, segundo Freire (2001), a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se ao puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” (p. 39), por implicar a partilha de saberes e de experiências. Já Nóvoa (1997) estabelece que tais ações “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26).

Em síntese, é possível dizer que as concepções de Formação Continuada desveladas por meio desta análise aproximam-se, entrelaçam-se e complementam-se, o que fica claro quando um dos entrevistados observa que essa é “*a formação do profissional que já atua e está em contínuo processo de formação*” (“Desculpe-me”). Enquanto a formação inicial é o ponto de partida, pois é a formação que “[...] *capacita e [...] legitima a exercer essa profissão*”, a Formação Continuada constitui-se em “*uma formação que não termina, porque continuidade implica numa eterna [...] trajetória formativa*” (“Comlicença”). Essa ideia é reiterada por Mckernan (2009) e Libâneo (2004), quando esclarecem que a formação inicial, por um lado, refere-se ao “ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (MCKERNAN, 2009, p. 141). Por outro, a Formação

Continuada é o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, **para além do exercício profissional**” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

De acordo com Garcia (1999), existe uma forte interligação entre a Formação Inicial e a Continuada, haja vista a imperiosa necessidade de se compreender que a formação inicial não é um “produto acabado”, mas corresponde à “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 27). Formosinho (1991) afirma algo similar: “O conceito de Formação Contínua distingue-se essencialmente do conceito de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”, (1991, p. 237), adultos que possuem experiência de e no ensino.

Dessa forma, percebe-se que a Formação Continuada foi considerada, de maneira unânime pelos entrevistados, como um “**processo contínuo e permanente**”, que requer investir tanto na “**perspectiva**” da área “**profissional**”, como “**pessoal, social, cultural**” – um processo que, portanto, não deve estar restrito ao que o ambiente institucional oferece e possibilita. Tal conclusão pode ser exemplificada a partir da fala de um dos entrevistados:

a formação realizada ao longo da vida profissional, que independente daquilo que se fez na formação inicial ou até do que a própria Secretaria ofereça, ou que a sua instituição educativa ofereça, mas também aquilo que cada um busca, no sentido mais amplo do que seja Formação Continuada. (“Empreste-me”)

Além disso, os entrevistados observaram que essa formação “**faz muita diferença na trajetória profissional do professor**”, em razão de possibilitar “**reconstruir-se**” por meio de um movimento “**contínuo**” de “**ir e vir**” (“Bom dia”), ao “**longo da vida profissional**” (“Empreste-me”), num movimento “**que não termina, porque**

continuidade implica numa eterna [...] trajetória formativa” (“Comlicença”). Isso, segundo Fullan (1997, p. 215), compõe o desenvolvimento profissional por ser

um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação e o desenvolvimento profissional contínuo através da carreira... desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Essa formação ainda pode dar-se “*no processo de mediação*”, na “*[...] relação teoria-prática*”, e na “*[...] ação-reflexão-ação*” (“Bomdia”), o que significa dizer que

[...] a Formação Continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-se e elaborando formas de enfrentá-los. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções de preferência mediante ações coletivas (LIBÂNEO, s/d, p. 227).

Em razão de possibilitar abrir um “*leque de cultura*”, a Formação Continuada constitui-se “*alimento*” (“Muitoobrigado”) que nutre e sustenta o enfrentamento de desafios, ao mesmo tempo que implica e possibilita atualização permanente. A ampliação de conhecimentos constitui-se alicerce, pois promove segurança, “*valorização, [...] qualificação do profissional, experiência e aprendizado*” (“Porfavor”), “*não só no processo formativo profissional individual, mas também de todos os processos internos*” (“Desculpe-me”). Esse aperfeiçoamento contínuo promove diferença no exercício profissional individual e coletivo.

Como num movimento de urdidura, identificamos e analisamos, num tramar de fios, essa teia de relações, na qual percebemos que as concepções agregavam sentido e significado. Constatamos que a compreensão de Formação Continuada que

sustenta as Ações de Formação Continuada, proposta pela SME ao Professor de Creche, aponta não mais estar inspirada nas antigas propostas focadas “apenas” na capacitação para o exercício da profissão, mas voltadas ao potencial do professor, considerando o aporte de conhecimentos existente no seu conjunto de recursos profissionais. Por outro lado, é preciso ressaltar que essas concepções se fundem em ações de Formação Continuada e, portanto, é imprescindível analisá-las para compreender o que desvelam.

Concepções que se fundem em ações de formação continuada

Ante as concepções de Formação Continuada reveladas como norteadoras do planejamento e implementação das Ações de formação ofertadas pela SME, é oportuno e necessário apresentar o que os entrevistados entendem por “Ações de Formação Continuada”. Também é relevante perceber quais as modalidades de formação que eles apontam como ações de Formação Continuada, assim como as modalidades de Formação Continuada e os temas em que a SME vem investindo e com que propósito os tem ofertado aos Professores de Creche.

Neste estudo, “modalidade de formação” é compreendida a partir de Imbernón como

formas que as atividades de formação adotam no desenvolvimento dos processos formadores, devido a alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso: o modo de participação (individual ou coletivo), o nível (organizadores, “especialistas”, assessores, participantes, etc.), o grau de implicação exigido dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com que são desenvolvidos, por exemplo, cursos, seminários, formação em instituições, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Desse modo, por meio dos excertos das falas dos entrevistados, pode-se observar que as concepções de Formação Continuada apresentadas reverberam no entendimento que nutrem acerca das ações e das modalidades de Formação Continuada. Segundo os entrevistados, existem várias modalidades de formação:

Desde um curso organizado com carga horária definida, com profissional formador e tudo mais... até a leitura de um livro, ou até a ida ao cinema, entendo que isso é Formação Continuada. [...] o espectro é longo para citar todos... mas [...] até a formação individual, como escutar uma música por exemplo, pode ser Formação Continuada. [...] isso faz parte da formação do educador, ainda mais do educador de criança tão pequenininha. (“Empreste-me”)

Já para “Comlicença”, as ações de Formação Continuada são ações que possibilitam “abrir um leque bem grande” de “processos formativos, tanto dentro como fora do espaço de trabalho, [...] como, também, o movimento pessoal, as leituras”. Ele chama a atenção para “a [...] formação estética”, que “vai para além de uma leitura teórica”, pois implica a “apreciação dos livros”, assim como

apreciação do teatro é tudo aquilo que é de produção estética. Então, ela é e tem uma perspectiva da área profissional, como pessoal, social e cultural. [...] não está restrita àquilo que o [...] ambiente profissional [...] possibilita, mas a toda a minha vida. (“Comlicença”)

Para “Muitoobrigado”, as Ações de Formação Continuada igualmente têm como propósito oferecer ao Professor de Creche uma oportunidade em que ele possa desenvolver “*um conhecimento para [...] se compreender nesse mundo*”, o que significa que essas ações possibilitam ir “*[...] muito além [...] de transmitir e memorizar qualquer tipo de conteúdo*”. Elas oportunizam desenvolver “*um conhecimento [...] entre o ser e o mundo, e o mundo e o ser*”. E essas ações podem

[...] se dar até mesmo em uma conversa em um café... [...] querendo motivar as professoras a assistir o filme [...], nesse olhar sensível, nesse olhar de trazer uma reflexão

para depois a gente poder conversar [...] sobre esse filme. [...] É provocar, [...] é ver o que está acontecendo em termos de música, [...] teatro, [...] a arte dramática, [...] até a palavra, sabe? O tom da palavra, a maneira que tu falas, isso é formação. (“Muitoobrigado”)

Assim, essas são ações que possibilitam “*reunir com pares [...] ter alguma referência e um mediador desse processo*” (“Bomdia”). Para o referido entrevistado, tais encontros constituem-se em espaço “*onde a gente pode tanto buscar fundamentos teóricos, quanto trazer também as questões práticas e tentar compreender esse processo*”, pois são ações que ajudam “*a alimentar esse profissional*”. Podem ser desenvolvidas “*em diferentes ambientes [...] destinados para formação*”, inclusive “*formações ao ar livre*”, como

saídas a campo, de experiências. [...] Experiências no sentido daquilo que me toca, que me passa, que mexe comigo, que me mobiliza. [...] Experiências para a trajetória, para ampliação do repertório pessoal-profissional, e que isso depois possa também se revelar na relação com as crianças na prática educativa. [...] É nesse sentido que a gente tenta fomentar a formação dos professores na Rede. (“Bomdia”)

Para “Desculpe-me”, essas ações podem e devem ser ofertadas por meio de “*temas que transversalizam todas as áreas*” e/ou inclusive a partir de “ *cursos que são específicos: [...] eventos, [...] congresso [...] estágio, pesquisa e a extensão*”. O entrevistado destaca ainda que “*o próprio PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [...] é um programa que algumas unidades educativas têm e que também é um processo formativo do professor, que está à frente daquele programa*”.

Do exposto pelo entrevistado, ressaltamos o olhar atento aos “*temas que transversalizam todas as áreas*”, porque isso sugere que ele percebe que as ações de Formação Continuada podem e devem ser compreendidas com o propósito de oportunizar “*a complementaridade dos processos em sinergia, a promover sínteses integradoras, a desenvolver uma racionalidade que capture as relações*”, como afirmam Moraes e Navas (2010, p. 17).

Já “Porfavor” expressa conceber como ações de Formação Continuada

toda ação que existe uma troca, uma articulação entre a teoria e a prática, desde cursos, oficinas, estágios que são realizados nas nossas unidades, grupos de estudos... diferentes modalidades, conferências, seminários. A própria pesquisa, [...] é um processo [...] onde eu me aproximo da prática através da teoria. [...] São ações que eu considero de extrema importância como ações formativas, para além de um simples curso. [...] São várias ações aonde a gente consegue estabelecer essa relação do diálogo entre teoria e prática. (“Porfavor”)

Portanto, é possível inferir que, contrariamente à concepção do modelo clássico de Formação Continuada, os entrevistados demonstram entender as ações de Formação Continuada como uma dimensão importante do desenvolvimento profissional e pessoal. O mesmo assinala Imbernón (2002), quando ressalta que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas **aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza** (p. 19).

Ao expressar que as ações de formação podem ser estruturadas e implementadas a partir das mais variadas modalidades, além de desenvolvidas a partir de possibilidades de refletir, de pensar e de repensar acerca do processo formativo, compreendemos que os entrevistados demonstraram estar atentos a tendências inovadoras que o momento e a literatura vêm balizando. Eles, por exemplo, conferem atenção à formação estética. Ainda observamos que as concepções de Formação Continuada citadas pelos gestores encontram-se em consonância com as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial em nível superior⁸⁷ e para a Formação Continuada, quando, no Art. 16, preconizam que

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. (BRASIL, 2015, p. 13)

Nesse sentido, é possível compreender que os entrevistados apontam as Ações de Formação Continuada como uma possibilidade de oportunizar ao Professor de Creche “desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o [...] grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 19). E, por meio de ações reflexivas, torna-se possível “abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Nesse contexto da pesquisa, identificamos que as Ações de Formação Continuada foram implementadas pela SME por meio das seguintes modalidades:

⁸⁷ Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

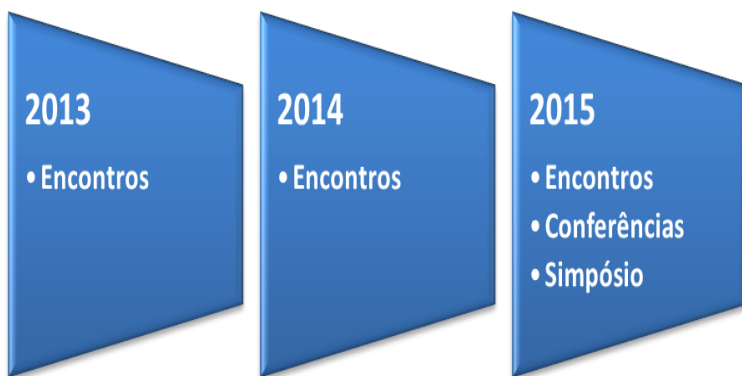


Ilustração 7 – Modalidades de Formação Continuada ofertadas pela SME nos anos 2013, 2014 e 2015

Elaborado pelas autoras

As ações em forma de Encontros⁸⁸ foram ofertadas nos três anos, em 2013, 2014 e 2015, enquanto que as Conferências⁸⁹ e o Simpósio⁹⁰, apenas em 2015.

A “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” foi implementada, em 2013, por meio de “Encontros de Formação”, os quais apontaram contemplar a “articulação teoria e prática docente, considerando a dinâmica de ação-reflexão-ação” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p). Foram tomadas

⁸⁸ **Encontro:** “Evento com porte e duração variável, no qual se reúnem pessoas com a finalidade de discutir temas de interesse comum, [...] para exposição, informação e possíveis resoluções de conduta de determinadas áreas técnicas” (LOPES, 2011, p. 3).

⁸⁹ **Conferência:** “Esta modalidade de formação tem um caráter de formação geral para a apresentação de temáticas que exigem informação e reflexão coletiva no âmbito da Rede Municipal de Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

⁹⁰ **Simpósio:** “É um tipo de reunião derivado da mesa redonda, para a discussão de um determinado tema, possuindo como característica: ser de alto nível e contar com a participação de especialistas de grande renome. [...] Vários oradores debatem o tema na mesa, muitas vezes com a participação do auditório. Os especialistas desenvolvem partes de um mesmo tema, e posteriormente entre si desenvolvem uma segunda fase de debate” (LOPES, 2011, p. 7).

como “referência as deliberações definidas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, a partir dos documentos mandatórios da Educação Infantil Nacional, [...] e as Diretrizes e Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p), com o objetivo de:

compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, no que se refere à intencionalidade da prática educativa oferecida nas creches e pré-escolas, a partir da formação continuada dos seus profissionais, orientada pela Brincadeira, Núcleos da Ação Pedagógica – NAPs, estratégias da ação pedagógica e as experiências sociais e culturais das crianças e dos adultos (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p).

Segundo “Muitoobrigado”, essa formação foi proposta em razão da SME almejar estruturar um currículo para a Educação Infantil da RME que possibilitasse subsidiar e nortear as práticas pedagógicas e as ações educativas nas sua UEs. Esse movimento ocorreu com o intuito de somar valor ao trabalho realizado em anos anteriores – quando foram elaboradas as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (2010) e as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012). Dessa maneira, foram agregadas informações e possibilidades de orientar e instrumentalizar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil da RME. Conforme um dos entrevistados, o propósito desses “Encontros” foi realizar uma formação em que

se [...] conseguisse fazer uma dinâmica diferente, que [...] primeiro ouvisse a Rede, o que nós temos de projetos na Rede para fazer esse mapeamento, [...] e à tarde o palestrante que ouvisse esses projetos faria uma fala pontual no sentido de conversar com esses professores que estavam apresentando. [...] a gente organizou o primeiro semestre nesse sentido, [...] a ideia era ouvir essa Rede, o que as professoras têm para dizer dos seus próprios projetos. (“Muitoobrigado”)

Posteriormente, no segundo semestre de 2013, ocorreram mudanças na gestão desses espaços pesquisados. Tal fato, a nosso ver, gerou certo descompasso, pois a ação anteriormente mencionada foi interrompida, como é possível observarmos no discurso de “Bomdia”:

no primeiro semestre tinha alguns consultores trabalhando uma Formação Continuada com os professores. Eram [...] externos à Secretaria e o projeto era muito ligado aos núcleos de ação pedagógica, que é o documento de orientação à Educação Infantil. Em julho, [...] a gente interrompe esse processo com os professores e discute com a Rede a necessidade de elaboração do currículo. Então fica um semestre sem a formação direta para os professores, direta oferecida pela DEI. (“Bomdia”)

Em razão dessa alteração na gestão, a partir do referido período, esclarece o entrevistado que a formação “*vai aparecer mais de forma indireta*”, por meio dos “*supervisores em especial*”. Ademais, do segundo semestre

de 2013 para cá, o foco maior da formação foi em cima do currículo da Educação Infantil. [...] a gente chama os supervisores, [...] escreve o currículo com eles, com uma consultoria externa, mas com o grupo de supervisores. [...] Os documentos têm sido muito enfatizados nas formações, em especial de 2014, a formação o ano inteiro foi em cima do currículo principalmente. (“Bomdia”)

Em 2014 foram implementados os “**Encontros**” a partir da proposta de formação “**Espaço, Tempo e Currículo na Educação Infantil**”. Esses tiveram como propósito “articular a prática docente desenvolvida pelos profissionais nas instituições educativas e os Documentos de Orientação Curricular da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 2). Cabe esclarecer que esses “Encontros” foram organizados respeitando as especificidades de cada Grupo etário. Em razão disso, os temas trabalhados junto aos Grupos I e II tiveram como **temática** central “**A organização dos tempos e**

espaços nos Grupos de Bebês". O objetivo era discutir "a posição social dos bebês no contorno das concepções da ação; a docência com bebês; as relações de educação e cuidado com os bebês na creche; as relações sociais na organização do tempo e espaço". Por outro lado, os "Encontros" do Grupo III apresentaram a **temática "Espaço e Tempo na Educação Infantil"** e buscaram

articular essa [...] formação com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME [...] na perspectiva da brincadeira (núcleo estruturante) e dos núcleos da ação pedagógica; relações sociais e curriculares; linguagem: oral e escrita, visual, corporal e sonora; relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. (FLORIANÓPOLIS, 2014, s/p)

"Bomdia" aponta algo no mesmo sentido:

2014, o ano inteiro, a gente ofereceu formação [...] para todos os professores, profissionais da Educação Infantil, [...] os professores têm hora atividade, uma parte implementada e vem na sua hora de atividade. Nesse ano nós separamos por grupo de profissional a turma, por exemplo: segunda-feira era formação para todos os profissionais que atuavam em G1 e G2, terça-feira G3 [...] a gente preparou com consultoria externa, que a gente tem um número de profissionais na Rede muito grande, e também uma parte da equipe de assessoras, a gente dividiu um pouco [...] com consultoria externa e a equipe da Rede. E preparou uma formação por faixa etária, direcionada [...] considerando toda nossa documentação, a nossa proposta educativa, mas já direcionada com o professor. [...] todos os professores que vinham, eram professores que atuavam naquele grupo de crianças. E entre pares então, eles tinham uma experiência muito próxima de trabalho. ("Bomdia")

Isso é reiterado por "Comlicença", ao expressar que,

tanto pelos participantes [...], como também dos formadores, que tinha especificidades na sua carreira, na sua trajetória e que acabava dando maior visibilidade para alguns aspectos que em outros. ("Comlicença")

Em 2015, o “Programa de Formação Continuada para Educação Infantil” foi estruturado com o objetivo de “ampliar e diversificar o acervo de conhecimentos e do repertório artístico-cultural dos profissionais e contemplar os âmbitos de formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação coletiva” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p). O Programa foi implementado por meio de “**Conferências Temáticas e Mesas-Redondas**”, que **versaram sobre** o “Currículo da Educação Infantil Municipal”, “Infância e Educação Básica: perspectivas de articulação do processo educativo” e a “Avaliação da e na Educação Infantil”. Tais conferências tinham como objetivo apresentar:

- as diretrizes educativas do atual currículo da Rede Municipal, seu processo de construção, suas concepções e eixos orientadores da ação pedagógica na Educação Infantil, de forma a subsidiar e orientar as formações locais, nos cursos e oficinas integrantes deste programa.
- as diretrizes e orientações curriculares nacionais e municipais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concepções de Infância e Educação. Perspectivas de continuidade e transição e educativas para a organização pedagógica, os espaços e materiais, as interações e mediações.
- as atuais políticas e diretrizes nacionais para a avaliação da educação infantil nos sistemas de ensino, assim como as orientações e perspectivas voltadas para a avaliação realizada no âmbito das práticas educativas na Educação Infantil. [...] divulgar e o processo de pesquisa de avaliação em andamento na rede municipal de Florianópolis, através da informação sobre seus procedimentos e resultados. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 6-7)

Segundo “Bomdia”,

[...] todos os profissionais da Educação Infantil tiveram acesso [...] a três conferências, [...] foi 12 horas de conferência com o Órgão Central no segundo semestre, para todos. Por que eu enfatizo para todos? Porque a gente [...] também acredita e defende que todos tenham acesso a essa formação, pensada com esse eixo, com a proposta da Educação Infantil. (“Bomdia”)

A ação “Alimentação para o Primeiro Ano de Vida” constituiu-se como um “Encontro” entre as áreas da saúde e educação. Conforme “Comlicença”,

essa ação [...] foi [...] pensada como uma necessidade de orientação para as profissionais na transição do ambiente familiar para o ambiente coletivo. Porque nesse encontro [...] a intenção era, já no começo do ano, dar essa informação de orientar as professoras com relação [...] com relação à introdução do alimento, do cardápio. (“Comlicença”)

Tal ação objetivou “atualizar os profissionais que atendem as crianças de até um ano de idade a respeito da alimentação no primeiro ano de vida” e versou a respeito do “Programa Municipal de Alimentação Escolar, introdução dos alimentos: alergias e intolerâncias alimentares” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p). Em complementação a essa ação, foi proposto o Encontro “Ações de Cuidado com Bebês: diálogos entre saúde e educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p). Nessa ocasião, foi abordada

a indissociabilidade do educar e cuidar e o diálogo entre os saberes da saúde e educação infantil; a organização do cotidiano dos bebês na creche, orientações da enfermagem, orientações da nutrição, orientações de primeiros socorros, orientações da odontologia, o cuidado como relação humana. (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p)

O intuito foi o de

conhecer e discutir orientações relacionadas à saúde e bem-estar da primeira infância, de forma a subsidiar as profissionais que atuam com bebês nas instituições de educação infantil nas ações cotidianas de cuidado. Informar e discutir sobre as implicações de técnicas da área da saúde na composição do cotidiano dos bebês no contexto da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p)

Essa ação, para “Comlicença”, *“foi uma iniciativa que não estava dentro do programa”*. Foi uma formação organizada em parceria com profissionais da nutrição, da

odontopediatria, enfermagem, primeiros socorros... buscamos outros profissionais para poder discutir [...] um pouco [...] dessa lacuna com relação à higiene e à saúde dos bebês. E essa formação tinha esse objetivo de aprender um pouco dessas orientações técnicas da área da saúde, mas sem perder de vista o seu papel pedagógico. Então, eu acompanhei os profissionais da saúde e travamos um diálogo com eles. Essa é a orientação da saúde, mas opa! Qual é o nosso papel? A gente está numa relação de cuidado em que a higiene precisa ter uma atenção, mas a higiene de outro ser humano... Então, a forma como eu faço essa ação de cuidado ela precisa ser... de forma reflexiva e cuidadosa, com uma postura ética, porque eu estou interferindo no outro. Então o que vai junto com a ação de limpar, qual o enunciado que vai junto com a ação de limpar? É um enunciado que diz: você é um sujeito e merece respeito, ou é um enunciado que está limpo, vai e pronto? Então, quando a gente se propôs a pensar nessas orientações, foi no sentido de trazer aquilo que a gente não tinha conhecimento, mas sem perder a perspectiva da nossa posição perante as crianças. Que é de um pedagogo, que é de um professor que tem a responsabilidade de pensar no seu processo educativo. (“Comlicença”)

Ainda em 2015, com o objetivo de possibilitar aos profissionais que atuam no Grupo 1, junto a bebês, foi proposto “conhecer a abordagem filosófica e metodológica de *Pikler-Lóczy* acerca do cuidado na primeira infância em espaços de educação coletiva” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p), por meio do “I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC”. Essa ação foi desenvolvida em parceria com a Rede *Pikler-Lóczy* Brasil e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. Os temas tratados foram:

cuidado com bebês em espaços coletivos, princípios centrais da abordagem de Emmi *Pikler*; autonomia e motricidade livre dos bebês, qualificação da atenção individualizada em espaços de educação coletiva, desenvolvimento infantil, aspectos referentes ao brincar e à construção do lúdico. (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p)

A análise dos documentos mencionados e das falas dos entrevistados possibilitou-nos encontrar evidências que apontam que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME, para trabalho com grupos específicos, tiveram início a partir de 2014, quando o espaço direcionado ao Professor de Creche viabilizou a participação em estudos, reflexões e compartilhamento de experiência entre os pares que atuam com os Grupos 1, 2 e 3. Tais achados nos remetem aos estudos de Nóvoa (2007), quando o teórico destaca que

a preocupação pela “eficácia” de Formação [...] Continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. (NÓVOA, 2007, p. 114)

Considerando o contexto das ações de Formação Continuada analisadas, cabe apontar que avanços ocorrem na direção da Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche, quando profissionais que vêm investindo em sua Formação Continuada, por meio de estudos, pesquisas e cursos como mestrado e doutorado, com o foco de estudo nos bebês e nas crianças bem pequenas, retornam de suas formações e atuam junto à gestão da Educação Infantil na SME, contribuindo no planejamento e na implementação das ações de Formação Continuada apresentadas. Isso é ilustrado por um dos entrevistados:

Em 2014 eu volto. [...] Quando retorno [...] do curso⁹¹, [...] eu volto a trabalhar essa temática na formação, a docência com bebês... e na continuidade [...] tenho também atuado [...] em formação [...], mas também pensando em articular, [...] ampliar um pouquinho as discussões em formação com os bebês, [...] parâmetro da especificidade da docência com os bebês. Eu vou identificando aí lacu-

⁹¹ A informação foi suprimida a fim de preservar a identificação do Entrevistado.

*nas... qual a gente teria que ter maior aprofundamento.
("Comlicença")*

É importante observar que o investimento desses profissionais em sua formação também tem significativa influência do Plano de Carreira^{92,93}, pois eles sentem-se motivados com a perspectiva da progressão funcional, enquanto membros do magistério, como prerrogativa do servidor estável. Pode-se considerar que esse estímulo e investimento na Formação Continuada são contribuições e mudanças significativas promovidas por um movimento a favor da formação do Professor de Creche.

Outra questão a ser considerada como motivadora para o investimento do Professor de Creche na Formação Continuada ofertada pela SME diz respeito ao Art. 11 do Plano de Carreira,

⁹² Lei nº 2.915 de 19 de Julho de 1988 – INSTITUI O PLANO DE VENCIMENTOS E DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS – Art. 2º – Para os efeitos desta Lei, entende-se por: I – Plano de Carreira: os cargos do Magistério distribuídos em ordem crescente, integrando os respectivos Grupos Ocupacionais, Categorias Funcionais, classes de referência, permitindo o progresso funcional do membro do Magistério estável, na forma do Inciso II, deste artigo; II – Progressão Funcional: conjunto de medidas que possibilitam o avanço na carreira profissional a ser efetuado por intermédio dos seguintes instrumentos:
– Tempo de Serviço e Assiduidade (mudança de classe), a cada dois anos de tempo de serviço no magistério público municipal (Art. 10).

– Acesso (mudança de nível/tabela), através da apresentação do diploma de conclusão da formação superior à exigida para o ingresso no cargo (especialização, mestrado ou doutorado) (Art. 7º).

– Aperfeiçoamento (mudança de referência), através da apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, até duas vezes ao ano. Cada referência equivale a 100 horas de aperfeiçoamento (na primeira promoção) e 50 horas de aperfeiçoamento (a partir da segunda promoção) (Art. 11).

⁹³ Em Florianópolis o Art. 2º, da Lei 2.915/88, que dispõe sobre a Progressão Funcional do Magistério, preconiza um conjunto de medidas que propõe que o avanço na carreira profissional seja efetuado por intermédio do: Tempo de Serviço e Assiduidade; Acesso; Aperfeiçoamento. O Decreto Municipal nº 12.674/14, por meio do qual o servidor estável pode solicitar a licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da Rede Municipal de Ensino.

que preconiza a Promoção por Aperfeiçoamento. Dessa forma, reconhece-se a Formação Continuada como desenvolvimento profissional. Essa promoção ocorre por meio da apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, que podem ser realizados pelo Professor de Creche em sua Hora/Atividade.

Conveniente esclarecer que a Hora/Atividade como direito em tempo passou a ser concedida ao Professor de Creche por meio da publicação da Portaria SME n° 023/2013, que preconizava que a jornada de trabalho do membro do magistério era constituída de hora/aula e hora/atividade, sendo essa última destinada para atividades de estudo, planejamento e avaliação. Deve-se observar que o tempo destinado à hora/atividade implicava respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas no próprio local de trabalho ou em espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. Já as atividades individuais seriam realizadas em locais a critério do próprio profissional.

Na ocasião, a organização da hora/atividade desse profissional atendia o que prevê a Lei Complementar n.º 427/12, e assim garantia ao referido Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais direito de gozar o equivalente a 2 horas/atividade semanais; enquanto o Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais garantia o direito a 4 horas/atividade semanais. Desde então, a hora/atividade vem, ano a ano, sofrendo alterações, tanto nas orientações como na ampliação do tempo dedicado a ela. É possível verificar tal fato junto às Portarias SME n° 130/2013; n° 005/2014; n° 005/2015. Porém, acreditamos ser pertinente destacar que, a partir de 2015, o Professor de Creche, com jornada semanal de 20 horas, dispunha de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) de hora/atividade e o Professor com jornada semanal de 40 horas, de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) de hora/atividade por turno.

Nesse contexto, é relevante apontar que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME, nesse período, ocorreram tanto em horário dedicado à hora/atividade, em ações determinadas pela SME, como em ações de livre escolha do Professor. Igualmente houve momentos em que esses profissionais escolhiam ou não participar de ações de Formação Continuada ofertadas pela SME fora da hora/atividade, como ilustra a fala em que “Desculpe-me” expressa:

Ano passado⁹⁴, nós tivemos o lançamento das Diretrizes Curriculares e o encaminhamento era que todos os profissionais passassem por um processo formativo de no mínimo 16 horas sobre as Diretrizes Curriculares. [...] o COEB já inicia o ano com 16 horas, ele é opcional, ele é uma oferta que é por adesão, porque o ano letivo ainda não começou. (“Desculpe-me”)

Disponibilizar o tempo é um dos primeiros passos quando se quer e se acredita na necessidade de investir em Formação Continuada. Todavia, é necessário discutir “se” e “como” essa possibilidade oportuniza condições que instrumentalizam o trabalho do Professor de Creche. Observa-se que esse território de formação, como aponta Nóvoa (2007), é habitado por sujeitos individuais e coletivos, isso requer diferentes intervenientes nesse processo, quando se concebe e se entende que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas” (NÓVOA, 1995). Tendo presente que a esse profissional cabe a responsabilidade e o compromisso de trabalhar com um sujeito integral, ofertando uma educação integral, compreendo que a Formação Continuada necessita estar “fundamentada em uma nova visão de mundo, comprometida com a formação humana, na sua integralidade/inteireza” (PORTAL; FRANCISCONE, 2007, p. 559).

⁹⁴ Refere-se a 2015.

Nesse contexto, analisando as Ações de Formação Continuada apresentadas, buscamos, então, compreender como elas instigaram uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza, visto terem sido planejadas com o propósito de instrumentalizar o Professor de Creche a desenvolver/implementar uma Educação Integral para um Ser Integral.

O que desvelam essas ações de formação continuada: da intenção ao reconhecimento de que é preciso avançar

Com o propósito de compreender como as ações apresentadas instigam uma Educação na perspectiva da Inteiraza, levando em consideração que as concepções de Formação Continuada que sustentaram o planejamento e a implementação dessas ações sinalizavam a formação do Professor de Creche com vistas à Educação Integral da criança, passamos a apresentar as concepções de “Educação Integral”⁹⁵ e de “Educação para Inteiraza” que sustentam a análise e as reflexões neste estudo. Faz-se necessário ressaltar que essas concepções constituem propostas contemporâneas alinhadas às demandas do século XXI e que têm origem num movimento que requer considerar/revisitar “as bases epistemológicas que sustentaram as teorias e práticas educacionais no decorrer da história” (OLBRZYMEK, 2001, p. 30), para que se possa compreender o momento atual, como ressalta quando destaca que:

– A Antiguidade (Séculos I-V) marcou um período em que prevaleceu o pensamento mítico, a interferência divina. Dessa forma, a educação teve a função de facilitar ao homem a imitação e a reprodução do exemplo fornecido por Deuses. A educação, portanto,

⁹⁵ Art. 2º. da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, preconiza que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

favoreceu a cópia, a repetição de conteúdos prontos e acabados tornando o ser, o saber e o fazer das pessoas uma reprodução do passado de forma passiva, submissa e acrítica. Além disso, a concepção de desenvolvimento estava focada em aptidões inatas, o que, ainda hoje, é a razão e o alicerce da prática pedagógica de muitas escolas.

– Na Idade Média (Séculos V-XIV) a educação assumiu a função de transmitir/propagar conteúdos selecionados, a fim de moldar o homem de acordo com as ideias cristãs que definiam o ser, o saber, e o fazer humanos – essa era a Formação do homem de fé. A igreja estabelecia as leis, a educação para a fé, assim como o ser, saber e fazer do homem, que era obrigado a imitar o Criador por meio da obediência.

– Na Modernidade (Séculos XV-XVIII) a educação tem seus alicerces nas concepções de desenvolvimento humano, com base nas ideias sobre o mundo, homem e conhecimento vigentes em cada época – ideias, em sua maioria, com tendências pedagógicas baseadas no paradigma mecanicista. Na ocasião, a educação passou a exigir o conhecimento das coisas mais práticas. Defendia-se o fazer, pois naquele contexto histórico o lema era “aprende-se fazer fazendo” (OLBRZYMEK, 2001, p. 57).

– Na Contemporaneidade (Século XIX aos dias atuais) o novo tem sua gestação no antigo, busca-se a suplantação do que não tem utilidade para o atual momento histórico e demandas da humanidade, resultando em novas configurações de pensar que possibilitam emergir uma Nova Era, um novo paradigma. Essa época caracteriza-se por significativas transformações e rupturas. Iniciou-se, assim, no final do século XIX, “uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, caracterizando o final de uma história e o começo de outra, a partir das descobertas iniciadas no alvorecer do século XX” (MORAES, 2017, p. 9).

A história mostra que ocorreram importantes descobertas científicas e considera-se que isso foi uma das razões que fizeram com que emergisse uma nova visão de mundo

muito mais ampla e com profundas implicações sobre o processo de construção do conhecimento e também em nossas vidas como habitantes desta terra. De um ser humano pentassensorial, evoluímos para um ser multidimensional já não mais limitado aos cinco sentidos, mas onde a intuição, as emoções, os sentimentos passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento. Iniciou-se o cultivo do pensamento mais amplo e abrangente, a busca pela totalidade, mesmo sabendo da impossibilidade de encontrá-la pelas limitações impostas pelo pensamento humano. (MORAES, 2017, p. 11)

Esse novo modo de compreender a realidade envolve uma diversidade de aspectos relevantes, mas destacamos a necessidade de contemplar o mundo como um todo indiviso, onde todas as partes do universo fundem-se. Segundo Moraes, “observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir dessas ideias” (MORAES, 2017, p. 11).

Havendo movimento de energia, total e ininterrupto, não existe a fragmentação e a separatividade (MORAES, 2017), pois o que fragmenta a realidade é o pensamento do homem. E essa nova visão de mundo implica a “existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, corpo e mente”, oportuniza investir em interações entre “mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza” (p. 11). A autora (2017) reitera que deixa de existir “separatividade, inércia ou passividade neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações” (p. 11).

Nesse contexto, o conhecimento abandona uma perspectiva estática e assume estar em movimento, em processo de vir a ser. Foi esse movimento, essa transição do conhecimento-estado para o conhecimento-processo que revolucionou a compreensão do sujeito a respeito do seu desenvolvimento.

Nesse período, parte-se da Modernidade Sólida, quando há o capital material, a permanência, a durabilidade, as relações sólidas (eternas), o tempo sólido, linear, de fronteiras bem definidas, segurança, coletivo e unidade. Chega-se, depois da Modernidade Sólida, contudo, à manifestação da Modernidade Líquida. Nesse segundo momento, busca-se investir e valorizar o capital cognitivo, reconhecer a impermanência, a descontinuidade, as relações líquidas (instáveis), o trabalho líquido, o tempo pontilhado, as fronteiras borradas, a felicidade, o individual, a diversidade (BAUMAN, 2000).

Diante desse contexto, cabe observar que as mudanças aludem a períodos históricos em que ocorreram intensas rupturas no processo cumulativo da cultura humana. Elas sinalizam que “as crises”⁹⁶ levaram a transformações e o momento presente exige que elas sejam profundas, enfim, que sejam transformações significativas na forma de perceber o mundo e a vida em sua plenitude” (Ibidem, p. 38). Para Olbrzymek (2001),

[...] em sua trajetória histórica o homem ocidental rompeu sua visão de organicidade e comunhão com a natureza, rompeu sua relação com Deus e, num culto à razão, fragmentou o universo e a si mesmo, tanto no que refere às especificidades científicas, quanto às questões essenciais da vida e do viver (p. 26).

⁹⁶ A Crise, para Souza (2008), é como um potencial positivo, pois revela possibilidades de fazermos algo diferente do que já fazíamos. A crise incita as modificações necessárias na conduta pessoal e social. É uma das vivências mais originais do ser humano, traz consigo um pressuposto positivo, um chamamento à mudança. Segundo o autor, a crise nos confronta com os nossos próprios limites.

Assim, segundo a autora, “as bases epistemológicas que sustentaram as teorias e práticas educacionais no decorrer da história têm sido responsáveis pela formação do ser humano erudito ou especialista, com visões fragmentadas, atitudes individualistas e competitivas” (p. 30). Já para Gallegos (2015), nessa mudança de paradigma educativo transitamos da educação como treinamento da racionalidade instrumental à educação como processo de evolução da consciência.

Yus (2002, p. 34) esclarece que as raízes dessas mudanças encontram-se “no pensamento de ‘filósofos e educadores inovadores’ que, ao longo do século XX, foram trazendo uma visão integral ou holística para a educação”, pois possibilitam perceber que, a cada nova época, novos paradigmas vão emergindo e delimitando padrões coletivos de formas de pensar. Essa mudança de visão, de acordo com Capra (2001, p. 27), “requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores”.

Assim, é importante observar que o paradigma holístico é sustentado por concepções integradoras e humanizadoras, levando em conta sua visão de que toda forma de vida em nosso planeta é transdisciplinar⁹⁷. Um olhar transdisciplinar, por sua vez, remete “a um todo significativo que emerge de um diálogo constante entre a parte e o todo, [...] busca encontrar os princípios convergentes” (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p. 10-11). Isso possibilita reconhecer a complexidade humana, a multidimensionalidade da

⁹⁷ “Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. O senso comum intui que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida”. (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p. 10).

realidade, os níveis de realidade, a qual está formada em holarquias⁹⁸ (GALLEGOS, 2015):

Para educar holisticamente⁹⁹, os professores também devem formar-se holisticamente, intensificar essas capacidades ocultas, disfarçadas ou reprimidas por sua formação acadêmica e racionalista, procurar em todos os cantos de sua pessoa e buscar o equilíbrio que um educador precisa para transmitir confiança e apoio adequado para todos aqueles que procura educar. (YUS, 2002, p. 9)

Portanto, cabe ressaltar que um paradigma holístico implica revisão de conceitos e posturas, requer que se viabilizem condições para que a pessoa se eduque como um todo para o mundo como um todo (NARANJO, 1991), o que requer uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza. Educar integralmente, como afirma Yus (2002), implica investir na educação centrada no desenvolvimento interno e na exteriorização de suas capacidades num processo microsocial impelido a adotar atitudes de liberdade, respeito e responsabilidade. Educar de forma integral pressupõe pensar em educação integral.

Frente a esse contexto, é oportuno destacar que a concepção da expressão “educação integral” parte da compreensão do significado etimológico da palavra “Educação”, que tem origem em duas

⁹⁸ Para Gallegos (2015): *“El concepto de holarquía permite integrar y al mismo tiempo superar los conceptos tradicionales de jerarquía (superior-inferior) y heterarquía (todo es igual), estos enfoques, cuando se integran en holarquía permiten una mejor comprensión de la realidad. Holarquía es el desarrollo, por etapas, de redes más amplias de totalidad creciente, la realidad está dispuesta holarquíicamente, contiene campos dentro de campos, la holarquía es el equilibrio de la jerarquía normal y la heterarquía normal”* (E-book – posição 263 de 2708).

⁹⁹ “O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano”. (YUS, 2002, p. 16).

palavras latinas: “*educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e que significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo” (DICIONÁRIO, 2015, s/p); e do termo “integral”, que tem origem no latim *integrare* e significa “tornar inteiro, fazer um só”, de *integer*, ‘inteiro, completo, correto’, literalmente ‘intocado’, de *in-*, ‘não’, mais a raiz de *tangere*, ‘tocar’” (ORIGEM, 2015, s/p).

Wilber (2003) auxilia nesse entendimento ao esclarecer que compreende o termo “integral” como ação de reconciliar, juntar as partes, integrar, unir. Adverte que tal palavra não apresenta um sentido de uniformidade, completude, tampouco relação com a tentativa de abolir as extraordinárias diferenças, mas sim um significado de unidade na diversidade, de partilha de características comuns. Advém da concepção e ampliação da consciência humana ao considerar e compreender o Ser humano em suas diferentes dimensões: corpo, mente, coração e espírito, tramadas na sensatez da inseparabilidade de suas interações e inter-relações (WILBER, 2003).

Desse modo, entendemos que a educação integral supõe/ implica atenção a todas as potencialidades e dimensões humanas, suas inteligências, tomando em consideração o desenvolvimento de cada educando, seus estilos cognitivos, capacidades intuitivas, artísticas, criativas, entre outras (YUS, 2002). Consolidar uma educação integral implica mudança de paradigma¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Yus (2002), com base na concepção de Thomas S. Kuhn (citada neste estudo), esclarece que paradigma é um conjunto de regras que determina qual deve ser a conduta e a forma de resolver desafios dentro de alguns limites definidos para que se possa obter êxito. Segundo o autor, um paradigma nos condiciona à nossa “visão de mundo”, à forma como nos aproximamos “dos temas” e nos envolvemos com o mundo exterior. Assim, a partir do momento em que um paradigma não oportuniza mais deliberar acerca dos desafios que emergem, descortina-se o surgimento de outro paradigma para que as mudanças ocorram.

É nesse contexto que a Educação Integral é concebida como “uma educação que promove o desenvolvimento da criança [...] em suas múltiplas **dimensões**, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (BRASIL, 2009, p. 16). A Educação Integral caracteriza-se “pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’” (BRASIL, 2009, p. 16). Isso requer desse profissional uma formação na perspectiva da Educação para Inteiraza.

Assim, cabe esclarecer ainda o termo “inteireza”, explicado por Roberto Crema, na nota de abertura do livro de Olbrzymek (2001):

é a virtude para a qual todos estamos sendo convocados, nesta crise de fragmentação, dissociação e desvinculação, que despedaça razões e corações, esquizofrenizando existências, carentes de um sentido de integralidade e transcendência (p. 17).

Então, no contexto deste estudo, a expressão “Educação para Inteiraza” é concebida como:

uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade. (PORTAL, 2006, p. 77)

Com as concepções apresentadas, seguimos nesta tessitura, agora urdindo com os fios das falas que emergiram das reflexões proferidas pelos entrevistados a partir do contato deles com as quatro dimensões que constituem o Ser em sua Inteiraza (Racional,

Consequentemente mudam as regras, e mudando as regras, transformações ocorrem.

Social, Emocional, Espiritual) e suas respectivas características, assim apresentadas por Catanante (2000):

– **Dimensão Social:** diz respeito à imagem de cada pessoa, como essa é vista pelos outros – o que é reflexo de como a própria pessoa se vê (p. 45).

– **Dimensão Emocional:** está relacionada a “como a pessoa reage em relação a si mesmo. Como se aprecia. Quais as emoções mais presentes em sua vida. Como reage em relação aos outros – o que é reflexo de como reage em relação a si mesmo” (p. 45).

– **Dimensão Espiritual:** é a razão de existir, o propósito de vida da pessoa. São as lições que se veio aprender/ensinar – “o que é reflexo das experiências que se repetem continuamente” (p. 46).

– **Dimensão Racional:** é o que a pessoa “consolida neste planeta, as realizações resultantes das suas decisões – o que é reflexo de seu nível de consciência” (p. 46).

Assim que analisaram as características das dimensões comuns ao desenvolvimento do ser humano integral (CATANANTE, 2000), os entrevistados foram convidados a identificar se as mesmas foram contempladas ou não no planejamento e/ou implementação das ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche. Como respostas, os entrevistados expressaram que, na ocasião, ao planejar as ações de Formação Continuada, não atentaram para a necessidade ou importância de se pensar nessas dimensões. Consequentemente, as ações não foram planejadas e implementadas buscando contemplá-las. Porém, relataram, ao serem desafiados a analisá-las e relacioná-las às ações, que, mesmo não tendo pensado nessas dimensões ao desenvolver o planejamento das formações, perceberam que as dimensões foram, de alguma forma, contempladas.

“Bom dia” expressou acreditar que as ações ofertadas tiveram a sua estruturação, o seu ponto de partida na dimensão racional, seguido de traços de atenção às dimensões social e emocional. Ele

também acredita que, de alguma maneira, tenha sido contemplada a dimensão espiritual. Justifica seu posicionamento expressando:

[...] para mim é um dilema isso, porque a gente sempre parte da teoria, então, acaba sendo muito racional. Mas é claro que ela traz uma bagagem e ela vai considerar esse Ser na sua Inteiraça, dentro desse lugar e desse espaço. [...] mas a priori [...] começa pela racionalidade, parte desse racional, [...] sem desconsiderar o restante ou de que não haja um investimento. (“Bomdia”)

Do ponto de vista teórico, Catanante (2000, p. 83) corrobora esse entendimento ao afirmar que “o que não podemos negar é que, se tanta ênfase foi dada ao desenvolvimento do aspecto racional no sistema de educação, ele é ainda o que se apresenta mais evidenciado”. Seguindo a linha de pensamento de “Bomdia”,

[...] enquanto formação e trajetória de vida, é difícil fugir desse racional, [...] tudo interfere nesse racional, é o social, o emocional, o espiritual, todas as nossas ações, [...] é impossível separar, mas na prática a gente ainda parte desse racional e vai tentando contemplar todas elas. (“Bomdia”)

Esse entendimento é comum em “Comlicença”, quando aponta que,

por conta do formato da própria formação, [...] a própria organização já está implicando uma racionalização do processo formativo. [...] É uma forma muito racionalizada de propor processo formativo. No entanto, mesmo não tendo consciência, ela vai lidando com as outras dimensões, por exemplo, o social. Embora seja guiada pelo racional, o social atravessa e não tem como você destituir. Nenhuma delas tem como você destituir. [...] embora não seja orientação principal, o social vai afetando a forma como a Secretaria pensa essa formação e o emocional e o espiritual também, porque a gente lida com pessoas. (“Comlicença”)

Como afirma Catanante (2000, p. 83), a dimensão racional dominou/comandou “o ser integral profissional durante muito tempo”. Porém, o que o momento pede, segundo a autora, é a

atenção para a necessidade de se ficar alerta para que não seja supervalorizado um aspecto, uma dimensão, desqualificando as demais.

A autora observa também que, mesmo ressaltando a importância e a necessidade do desenvolvimento integral, é fundamental seguir investindo amplamente na dimensão racional, nutrindo-a “em qualquer circunstância de aprendizado” (p. 84). A razão para isso encontra-se no fato de residir na dimensão “racional a capacidade de elaboração, da descoberta de uma explicação dos acontecimentos” (p. 84). Nessa dimensão “estão à lógica, a análise, o discernimento, a síntese” (p. 84), que possibilitam “a elaboração, a reflexão, a compreensão das descobertas ou mesmo dos insights” (p. 84), as observações e as percepções decorrentes das demais dimensões.

“Muitoobrigado” também relatou que as ações de Formação Continuada caracterizavam-se pela dimensão “*racional, totalmente*”, ressaltando: “*Eu acho. Acho não, eu penso, eu tenho certeza que é essa*”, a dimensão racional, a que mais se destaca nas ações de formação. Ela seria, conforme o entrevistado, seguida da dimensão social, depois emocional, e por último espiritual.

Posicionamento similar apresenta “Desculpe-me”, ao expressar não ter dúvida de que a dimensão que se destaca e que recebeu maior investimento da/na SME nessas ações de Formação Continuada foi a racional, seguida da social, emocional e espiritual. Mas “Desculpe-me” faz questão de frisar que esse é o seu olhar, pois afirma que “*essa discussão não se faz aqui (na SME), eu que estou colocando, classificando*”.

“Comlicença” reafirma os posicionamentos expostos, uma vez que afirma que a dimensão racional vinha sendo o foco de maior investimento nas ações de Formação Continuada. Porém, ele acrescenta que essa foi permeada pelas dimensões social, emocional e espiritual:

em termos de proposta, de formato de formação, essas dimensões, embora atravessem a formação, elas não são guias como a Secretaria se propõe a pensar na formação, [...] eu afirmo que é guiado de uma forma racional mas até a forma como esse racional vai se estabelecendo está sendo afetada por essa imagem que a Secretaria tem de si e tem do outro a quem ela oferece essa formação. Mas socialmente vai afetando a forma como a Secretaria vai se apresentando perante os profissionais e como a Secretaria vai também se orientando pela imagem que ela tem sobre os seus profissionais, ou seja, se eu vejo esses profissionais mais debilitados ou mais capacitados, ou mais frágeis de determinadas situações, nessa imagem da fragilidade ou da potência dos profissionais vai guiando a forma como a Secretaria vai propondo os seus processos formativos. (“Comlicença”)

Do exposto, é possível inferir que, ao analisar as ações ofertadas, “Comlicença” desvela um olhar transdisciplinar, pois aponta que as demais “*dimensões atravessam a formação*”, destacando a dimensão social para exemplificar/ilustrar a sua compreensão.

Catanante (2000) ressalta que a dimensão social aproxima a pessoa da imagem que ela tem de si e como é vista pelos outros. Nesse contexto, entendemos que a imagem que os gestores têm de si enquanto formadores pode reverberar e desvelar como a SME é vista, pelo que eles pensam e ofertam por meio da Formação Continuada quando atentam para qual o seu propósito com as ações que ofertam. Da mesma forma, a maneira como a “SME” é vista pelos demais pode ser modificada com o que se propõe ofertar enquanto formadora, pois a SME é composta por seres humanos e “o Ser humano é um ser social por natureza” (2000, p. 52). Segundo a autora, é essa a dimensão que possibilita a cada um de nós maior consciência do valor “que a sua presença agrega ao ambiente” (p. 52), desvelando assim o compromisso/comprometimento dos gestores, dos pares.

Deve-se ressaltar que “Porfavor”, diferente dos demais, acredita que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME

tiveram seu alicerce na dimensão social e buscaram subsídios nas dimensões emocional e racional. Porém, quanto à dimensão espiritual, expressa ter dúvidas:

*[...] até no conceito aqui de espiritual, [...] não consigo ainda dar conta dessa dimensão espiritual, nas nossas formações. Mas **entendendo, claro, o ser humano como um todo. Aqui a gente está falando de inteireza do ser e a gente busca as nossas ações a partir de uma educação integral, de um Ser Integral.** Claro que eu acredito que essas dimensões todas tem que dar conta. Agora, do ponto de vista espiritual eu confesso que eu tenho bastante dificuldade de pensar, quando eu vou organizar uma formação, de pensar que essa formação tem que dar conta de todas essas dimensões (“Porfavor”).*

Diante da dúvida de “Porfavor”, é imprescindível esclarecer que a dimensão espiritual, assim como a social, a emocional e a racional, são uma “característica natural do Ser Integral. E essa característica está alinhada com o invisível, com o que se pode sentir, mas não se pode medir, de que se pode falar, mas não se pode tocar”¹⁰¹ (CATANANTE, 2000, p. 63). Ao investir nessa dimensão, a pessoa consegue perceber a diferença que faz a sua atuação no mundo, da mesma forma como possibilita ter clareza de propósitos

¹⁰¹ Isso faz-nos lembrar de uma história cuja autoria desconhecemos, mas que acreditamos ser verdadeira. Apreciamos muito essa narrativa e, por esse motivo, permitimo-nos aqui compartilhá-la com o propósito de ilustrar o que acabamos de expor. Ela tem como título “Deus é como o açúcar”. Certo dia, uma professora perguntou aos seus alunos: alguém sabe explicar quem é Deus? Uma das crianças levantou o braço e disse: Deus é o nosso pai, Ele fez a Terra, o mar e tudo que está nela. A professora, querendo buscar mais respostas, foi mais longe: como vocês sabem que Deus existe, se nunca O viram? A sala ficou toda em silêncio. Pedro, um menino muito tímido, levantou a mão e disse: a minha mãe me disse que Deus é como o açúcar no leite que ela prepara todas as manhãs para mim; **eu não vejo** o açúcar que está dentro da caneca no meio do leite, **mas se ela tira, fica sem sabor.** A professora sorriu e disse: muito bem Pedro, eu ensinei muitas coisas a vocês, mas você me ensinou algo mais profundo que tudo o que eu já sabia. Eu agora sei que Deus é o nosso açúcar e que está todos os dias adoçando a nossa vida! Deu-lhe um beijo e saiu surpresa com a resposta daquela criança.

que oportunizem benefício coletivo. O indivíduo igualmente é capaz de se sentir merecedor de usufruir dos benefícios que auxiliou a conquistar para o grupo. Ele “age conectado com sua alma, seu coração e sua razão. E toma o que reconhece ser uma atitude sábia no momento” (CATANANTE, 2000, p. 65).

Para Wilber (2007), a espiritualidade pode ser compreendida como uma linha de desenvolvimento. Esse aspecto traz em si o sentido máximo da vida, da existência e da evolução da consciência do Ser frente às oportunidades e aos desafios da vida. Assim também a Inteligência Espiritual, quando cultivada, possibilita a cada Ser viver consigo e com os demais de forma “significativamente distinta” (ROSELLÓ, 2012, p. 205), bem como aproximar-se cada vez mais de si mesmo e dos outros. O autor alerta que, caso a pessoa não cultive o desenvolvimento da sua Inteligência Espiritual, pode ocorrer a chamada atrofia, capaz de gerar sequelas severas para a pessoa e para os que estão em seu entorno.

Roselló (2012) chama atenção para os benefícios oriundos do cultivo da inteligência espiritual, assim como o que esse cultivo requer e o que pode acarretar o não cultivo dessa inteligência, conforme exposto no quadro a seguir:

O “Cultivo” da Inteligência Espiritual REQUER	O “Cultivo” da Inteligência Espiritual gera: BENEFÍCIOS	O “Não Cultivo” da Inteligência Espiritual gera: ATROFIA
<ul style="list-style-type: none"> – A prática assídua da solidão – Silêncio – Contemplação – Exercício do filosofar – Contemplação da arte – Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> – Criatividade – Profundidade no olhar – Consciência crítica e autocrítica – Qualidade nas relações – Autodeterminação – Sentido dos limites 	<ul style="list-style-type: none"> – Sectarismo – Fanatismo – Gregarismo – Superficialidade – Falta de projeto pessoal – Vazio existencial – Tédio – Autoenganação – Gosto pelo vulgar

<ul style="list-style-type: none"> – Prática de exercícios físicos – Nada fazer – Experiência da fragilidade – Prazer musical – Exercício da meditação – Exercício da solidariedade 	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento das possibilidades – Transparência e receptividade – Equilíbrio interior – Vida como projeto – Capacidade do sacrifício e a vivência plena no agora 	<ul style="list-style-type: none"> – Intolerância – Narcisismo – Paralisia vital
---	--	---

Ilustração 8 – Quadro Síntese apresentando benefícios, cultivo e não cultivo da inteligência espiritual

Elaborado pelas autoras com base em Roselló (2012).

O autor aponta ainda que estimular o desenvolvimento da inteligência espiritual “abre a mente a uma constelação de perguntas que excedem as possibilidades das outras modalidades de inteligência. São perguntas últimas que, de um modo espontâneo, emergem do ser humano quando não são reprimidas nem coagidas”, tais como: “Quem sou? [...] O que será de mim? [...] De onde eu venho? [...] Qual o sentido da vida? [...] Para que tudo? [...] Por que tudo? [...]” (p. 58-59).

Conforme Roselló (2012), essas perguntas podem ser consideradas como expressão da dimensão espiritual, apesar de que

os modos e formas de dar respostas a cada uma delas variam segundo os contextos, as pessoas e situações históricas, mas em todo ser humano subsiste esse perguntar último, porque ele emerge em sua inteligência espiritual de modo espontâneo (p. 60).

Assim, reafirmando a necessidade de investir no desenvolvimento da dimensão espiritual, pois desse investimento emergem outros/novos olhares, amplia-se a própria sensibilidade, a consciência de Si, que permite fazer a leitura das coisas que estão nos acontecendo de forma mais serena, tranquila e equilibrada.

“Desculpe-me” ratifica o exposto:

[...] atualmente, a gente tem discutido bastante, o quanto que as relações no ambiente de trabalho, as relações podem adoecer, e elas adoecem silenciosamente, sem você se dar conta. Nós temos na Rede um número de pessoas readaptadas altíssimo, [...] 512 pessoas readaptadas no início deste ano¹⁰², não são poucas. [...] um grande número de pessoas depressivas. [...] Uma questão emocional, de relações, [...] começa contigo, na questão espiritual, sei lá, mas começa contigo. Diz respeito à nossa relação com nós mesmos. Se tu não estiveres bem contigo, tu não vai estar bem com ninguém. [...] Então para mim a questão emocional é o foco. [...] Eu acho que o emocional é onde eu focaria e aqui. (“Desculpe-me”)

A fala do entrevistado ilustra o exposto e ressalta a premente necessidade de reconectar o vínculo fundante do Ser humano com o trabalho formativo das dimensões humanas, que por muito tempo foram desprivilegiadas pela supremacia da razão. Assim, como aponta o entrevistado, ao atentarmos para o retorno do investimento na sensibilidade humana, na dimensão emocional, no desenvolvimento da inteligência emocional, no resgate do vínculo com a dimensão espiritual, na reconexão dessas inteligências às demais no cenário formativo, estaremos investindo em uma educação integral para um Ser integral.

No tramar desses fios, pudemos compreender que a SME reconheceu a importância e a necessidade e tem como propósito investir na educação integral para um ser integral, assim como dá indícios de intencionar oportunizar ao Professor de Creche uma Formação Continuada nessa perspectiva.

Essa compreensão decorre, principalmente, da análise da fala dos entrevistados, ao revelarem que, “**em termos de proposta, de formato de formação, [...], embora atravessem a formação**”, as dimensões que constituem a Educação para a Inteiraza do Ser, até o momento, “**não são guias como a Secretaria se propõe a**

¹⁰² Informação referente ao ano de 2016.

pensar na formação” (“Comlicença”), pois “*essa discussão não se faz aqui*”, na SME (“Desculpe-me”). Segundo “Comlicença”, esse “*é um caminho que ainda está sendo construído, ele não está consolidado*”, em razão de “*ainda termos muitas contradições*”. “Bomdia” confirma tal entendimento ao relatar:

eu acho que é porque a gente está, também, tentando traduzir o que significa cada palavra dessa educação integral, dessa inteireza desse Ser. [...] a cada encontro que a gente tem com esse professor a gente tem sim a possibilidade de ir ampliando cada vez mais e compreendendo, e dando mais sentido, mais significado a esse processo, que ainda nem tudo está dado. [...] Mas é um processo de avaliar, refazer e replanejar. É o nosso movimento. (“Bomdia”)

O exposto possibilita identificar que a SME reconhece a importância de investimento em ações de Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteireza, quando aponta que, se o Professor de Creche atende um Ser Integral com o propósito de desenvolver uma educação integral, é necessário que esse profissional seja capacitado a partir de uma formação nessa mesma perspectiva. Esse Professor não poderá proporcionar a quem atende algo que desconhece. E nesse sentido Freire (1997) afirma:

Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (p. 93).

“Porfavor” reitera esse entendimento quando fala:

Até porque [...] como a gente está em uma perspectiva de uma educação integral, ou seja, do ser humano integral, eu acho que também a gente não pode ser contraditório a isso. [...] Quando eu penso nas dimensões de um Ser humano, que são dimensões emocionais, sociais, cognitivas, [...] eu tenho que pensar nessas dimensões quando eu proponho uma formação. (“Porfavor”)

Porém, segundo o entrevistado, essa é uma tarefa muito difícil e ele afirma não ter conhecimento se a SME conseguiu contemplar todas as dimensões nessas ações que ofertou aos Professores de Creche nesse período. Apesar disso, ele sentencia que alguns desses aspectos foram sim contemplados: “*Mas acho que ainda precisamos trabalhar muito mais, [...] na Inteireza do Ser, entendendo o Ser na concepção de uma educação integral*” (“Porfavor”).

“Bomdia” coaduna desse entendimento ao expressar que

a perspectiva sempre, com certeza, é de Inteireza do Ser e do profissional, também. Porque quando a gente fala, quando a gente lança [...] escreve um programa e [...] quer botar em prática, quando a gente diz que [...] quer ampliar o repertório vivencial desse profissional, [...] não está falando só de conteúdos teóricos, a gente está falando de um Ser Integral também, [...] está valorizando um profissional na sua integralidade. [...] Quando a gente amplia o repertório dele, ele tende a ampliar o repertório da criança e também vai ter mais proximidade de compreender em todos os aspectos dela, não só racional [...]. (“Bomdia”)

Ao reconhecer a importância e a necessidade de investir na formação integral do Ser, os entrevistados sinalizam refletir acerca do enfoque fragmentado que subsidiou a formação docente e apontam para a imprescindibilidade de investir em uma nova forma de pensar a formação, que reconheça o valor de trabalhar “articulada e simultaneamente os fundamentos e as estratégias de formação, reconhecendo também que todos esses aspectos precisam ser pensados conjuntamente e de forma articulada” às emergências do cenário atual, que requer um Professor de Creche “humanamente sábio”, atento a Si e ao outro, capaz de ensinar e disposto a aprender (MORAES, 2007, p. 176). Devemos refletir sobre isso, haja vista que

a nossa trajetória¹⁰³ escolar não contribuiu para [...] ampliação [...] do repertório vivencial desse profissional (como) [...] um ser integral e, [...] na Educação Infantil, o desafio é de se distanciar do processo de escolarização, mas ao mesmo tempo tem uma intencionalidade pedagógica, educativa e considerando a criança na sua integralidade, ainda é um desafio para a gente botar em prática. Mas [...] acredito e vejo pela experiência aqui de gestão, que a Rede evoluiu e como profissional dessa Rede, [...] esse aprendizado dessa trajetória profissional, [...] acontece de fato é na carreira, não é na formação inicial, ela dá a base, mas ela não dá tudo, e a gente nunca tem tudo também, a gente está sempre em busca. (“BomDia”)

Nessa perspectiva, torna-se imperioso atentar para a necessidade de buscar sintonia e sincronia entre as concepções de educação integral para um Ser integral e a formação desse Professor que se propõe a desenvolvê-la. O que percebemos é que não há como investir na educação integral de um Ser integral se não por meio de um profissional que se reconheça como um sujeito integral.

Quando o propósito do trabalho do Professor de Creche está em uma educação integral para um Ser integral, é imperioso avaliar se as ações de Formação Continuada viabilizam a esse profissional uma formação na perspectiva de uma Educação para Inteira do Ser. Nesse sentido, é preciso compreender a educação integral como uma formação integral do sujeito, como a predisposição para se perceber como “indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p. 263) e assim reconhecer a si e ao outro na sua integralidade.

Neste contexto, os entrevistados foram convidados a analisar se as ações de Formação Continuada que compõem este estudo viabilizaram ao Professor de Creche uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteira do Ser.

¹⁰³ Refere-se à formação inicial.

Ante essa solicitação, “Bomdia” apontou: “Eu acredito que sim, eu acho que a gente aqui dentro defende isso, [...] a possibilidade de ir ampliando cada vez mais”. Por outro lado, “Porfavor” disse: “eu acredito que a gente consiga dar conta [...] mas acho que ainda precisamos trabalhar muito mais com isso. [...] é muito difícil”. Já “Desculpe-me” verbalizou: “eu não consigo te responder essa questão. Porque... eu consigo ver algumas ações dispersas da Educação Infantil”. Enquanto “Muitoobrigado” expressou: “é uma questão, para eu responder, um pouco difícil, [...] porque eu não fiz parte desse grupo, eu não participei dessas formações desse grupo”. “Empreste-me”, por sua vez, argumentou: “eu não sei te dizer, não estou sabendo te responder muitas coisas pelo meu desconhecimento do referencial teórico utilizado por você”. Por fim, “Comlicença” compartilhou: “eu acho que é um caminho que ainda está sendo construído, há um programa que tenta buscar isso, mas a gente ainda não tem isso consolidado. [...] **ainda temos muitas contradições**”.

As respostas apresentaram-se permeadas por particularidades. Compreendemos que o olhar singular verbalizado por cada entrevistado desvelou a presença de desafios/dificuldades. Enquanto alguns entrevistados acreditam que a SME vem viabilizando ações de Formação Continuada na perspectiva de uma Educação Integral, embora observem a necessidade de maior investimento, outros expressam não saber responder, com diferentes justificativas. Há também quem aponte que a formação com esse enfoque está em construção, observando que não há nada consolidado, que essa se encontra em processo, haja vista, segundo um dos entrevistados, existir muitos equívocos nesse contexto. É importante ressaltar que as respostas podem ter a influência do tempo que os entrevistados permaneceram à frente das suas funções de gestor na SME.

Esses distintos olhares manifestados em diversos posicionamentos apontam a necessidade de identificar o que os levou a perceber essas ações de forma distinta, quando o propósito de subsidiar o trabalho de um profissional a atender um Ser Integral, por meio de uma Educação Integral, era comum a todos. Assim, quando questionados se entendiam haver dificuldades para planejar e implementar essas ações, “Comlicença” respondeu:

Sim, temos. Sobretudo porque não conversamos sobre isso de forma aprofundada... Porque elas são citadas e aí fica um discurso um pouco pronto, ou seja, a gente não é fragmentada nas nossas diferentes dimensões. Eu acho que Loris Malaguzzi, naquela história das “Cem Linguagens”, naquela metáfora, [...] nos provoca ir e entrar em um discurso pedagógico nesse termo das múltiplas dimensões. Mas se a gente fizer uma análise de contexto, da forma como o trabalho pedagógico ainda é realizado, a gente vê que ainda tem muito a aprender sobre isso. (“Comlicença”)

“As Cem Linguagens da Criança”¹⁰⁴, de Loris Malaguzzi, citado pelo entrevistado, desvela a Inteira traduzida na criança feita de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar. Faz um chamamento atento, quando aponta que a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo, roubando-lhe quase toda essa multiplicidade. Acreditamos que não existe melhor forma de se aproximar da essência do trabalho desse autor do que pelas próprias palavras dele no poema:

¹⁰⁴ O foco de Loris Malaguzzi está na interconexão, o que significa que o conhecimento não pode estar separado do mundo para ter significado e gerar aprendizado, implica estar contextualizado com a realidade. Parte da premissa de que o corpo não está separado da cabeça e só é possível aprender por meio de estímulos e pela ativação de todos os sentidos.

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
é feita de cem.
A criança
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir um mundo que já existe

e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.
(MALAGUZZI *apud* EDWARDS, C.; GANDINI,
L.; FORMAN, G., 2016, p. 21)

Esse posicionamento evidencia a premente necessidade de respeitar e de investir em uma pluralidade de saberes, em “momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (MOLL, 2009, p. 27). Durante tais ocasiões,

o conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação e reconstrução. (SANTOS, 2008, p. 33)

Assim como “Comlicença”, “Muitoobrigado” também aponta existirem dificuldades para planejar e implementar as ações com o foco nas quatro dimensões do Ser. Justifica perceber que isso ocorre em razão de “*uma certa resistência, [...] principalmente por [...] não ser compreendido por quem participa*”. Ressaltando: “*Eu vou atrelar a um grande desequilíbrio humano. A humanidade hoje vive em desequilíbrio muito grande*”.

Compreendemos que esse “grande desequilíbrio humano” a que o entrevistado se refere conclama para a transformação de cada um de nós. O ponto de partida para tal mudança é, de acordo com Olbrzymek (2001, p. 92), “o encontro do Ser humano consigo mesmo, numa construção interna, na qual possa tomar consciência de todas as suas potencialidades e do encontro com o Outro, com quem faz história e por meio do qual se vê como realmente é”.

Já “Bomdia” acredita que essa dificuldade ocorre em razão do “número de profissionais por sala” e explica: “muitas vezes a gente começa planejando grupos de 20, depois a gente vai para 30, depois vai para 50 e às vezes chega a 100, como já aconteceu, e aí o que era para ser uma oficina vira uma palestra”. Essa logística, para o entrevistado, torna-se um grande desafio, ao que ainda acrescenta: “Agora outro desafio é, também, estar nesse lugar de gestão e de profissionais que têm que garantir compromisso e responsabilidade, atribuições” de conduzir a formação.

Compreendemos que “Bomdia” alerta para a urgente necessidade de reestruturar a forma como são organizadas/ofertadas as ações de formações pela SME. Seu alerta aponta para o arranjo dos grupos, bem como para a potencialização por meio da participação/atuação de professores formadores que compõem o expressivo “Banco de Dados de Professor Formador” dessa Secretaria.

Já “Desculpe-me” expressou: “*eu acho que de alguma forma existe dificuldade*”. Justifica seu posicionamento expressando acreditar que

de alguma forma essas quatro dimensões estão em toda formação. [...] isso é uma coisa que é o que eu acho. De alguma forma ela mexe com as relações emocionais, mexe com a social, mexe com a racional e mexe com... porque as coisas aqui se imbricam, o emocional com espiritual, aqui eles [...] acabam se entrelaçando [...]. Agora, outra coisa é isso aqui estar no foco dos planejamentos e formações, não, não está. [...] não

fazem parte do planejamento. Elas às vezes vêm de uma forma [...] de outra, mas [...], ela não têm esses quatro focos aqui, essas quatro dimensões pautadas. Não tem, mas há um exercício para isso. (“Desculpe-me”)

O exposto revela a ausência de compreensão acerca do tema em questão, assim como a urgência da SME, enquanto gestora da RME, de investir em ações de formação para a sua própria equipe formadora. É possível perceber essa falta quando “Empreste-me” manifesta: *“eu acho que a gente não consegue pensar muito nas dimensões, [...] eu acho que a gente não parte do princípio das quatro dimensões para pensar a formação”*. Ao contrário, ele explica:

a gente primeiro parte de uma temática [...] de uma demanda necessária, estou pensando aqui, [...] e aí a gente organiza a partir desta demanda necessária do ponto de vista de cognição, do trabalho científico, da questão teórica necessária, mas não que isso não, não, em algum momento pode aparecer, mas a gente não organiza a partir disso. (“Empreste-me”)

“Empreste-me” expressou a dificuldade de *“planejar/organizar/executar formação para uma Rede”* de um modo geral:

[...] creio eu, não passa por aqui (pensar nas quatro dimensões) [...] era de logística, de recursos. [...] Hoje, em razão da hora atividade dos professores, a questão da logística está bem mais tranquila. Porque tem hora atividade, tendo hora atividade tem outro profissional (para assumir a turma enquanto o professor estiver ausente). [...]. E aí eu acabo fugindo da tua pergunta porque independente de qual seja a formação isso é um pano de fundo para quem planeja a formação na educação pública. (“Empreste-me”)

Sem dúvida, acreditamos que a Hora/Atividade trouxe, tanto para a SME quanto para o Professor de Creche, benefícios quando o assunto é Formação Continuada, tendo em conta o anterior-mente exposto neste livro. Porém, cremos que somente garantir o tempo para que o professor possa participar de ações de formação não é o

suficiente. Há necessidade de se reavaliar outras questões de logística, considerando o exposto na fala anterior por “Bomdia”, quando, nesse sentido, também apontou outras questões, as quais consideramos relevantes.

A partir dessa reflexão, ao serem solicitados a identificar e comentar uma ação de Formação Continuada desenvolvida pela Secretaria, entre os anos 2013 e 2015, que tivesse contemplado as quatro dimensões, um dos entrevistados disse “*acho bem difícil responder*”, e os demais, cada um deles apontou uma ação, com exceção de um entrevistado que fez questão de apontar duas ações.

“Comlicença” elegeu um curso como a ação de Formação Continuada que contemplou as quatro dimensões e justificou a sua escolha expressando: “*na verdade, a gente vive as contradições, porque a gente está falando de várias dimensões, mas o formato da formação é um formato muito racional*”. Ele inclusive compartilhou que “*é um desafio a gente pensar no formato de formação que de fato dê viabilidade a essas diferentes dimensões sem cair no formato fechado*”.

As considerações de “Comlicença” convidam a revisitar contribuições de Catanante (2000) já abordadas neste livro, quando ressalta que investir no desenvolvimento integrado das quatro dimensões implica também investir amplamente na dimensão racional “em qualquer circunstância de aprendizado, (pois) no racional reside a capacidade de elaboração, da descoberta de uma explicação dos acontecimentos. Porque aí estão a lógica, a análise, o discernimento, a síntese” (p. 84). Para nós, isso significa dizer que não podemos descurar dessa dimensão, mas sim seguir investindo no desenvolvimento da mesma, assim como das demais dimensões, pois, como aponta a autora, “vivemos num mundo interdependente. Na teia da vida, tudo está interligado” (p. 42). É possível ver essa compreensão reiterada na sequência da fala de “Comlicença” quando, a partir de suas reflexões, expõe:

Eu penso que houve uma tentativa, por conta do entendimento mesmo, dessa indissociabilidade, dessas dimensões na composição da relação educativa com os bebês. Houve uma tentativa de dar visibilidade, até para poder reconstruir a ideia do ser professor e da dimensão pedagógica na relação com as crianças. Ou seja, então dizer para um professor que o cuidado que ele tem, com o olhar dele, o cuidado de si, como a Daniela Guimarães¹⁰⁵ também trata, ele é revestido de uma intencionalidade, que vai dando peso ao seu fazer e que ele não precisa fazer uma roda de história para poder garantir que ele foi professor naquele dia, isso vai dando visibilidade a outras dimensões. (“Comlicença”)

Nesse compartilhar, “Comlicença” ainda aponta um aspecto que consideramos fundamental ao se pensar propor uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza do Ser:

Então, fazer esse exercício, provocar o professor de olhar a sua conduta, de olhar o seu corpo e se perceber na relação com o outro para ele poder perceber aquilo que ele está enunciando, eu acredito que tenha sido uma tentativa de poder fazer isso. (“Comlicença”)

Gilley (2003) alerta para a necessidade e a importância desse encontro consigo. Cabe destacar que, assim como a autora, acreditamos que, sem esse encontro consigo, o investimento em autoconhecimento poderá ser mais difícil, assim como será mais complicada a realização de encontros de qualidade com o outro e com o desenvolvimento do próprio trabalho como uma oportunidade de aprimoramento.

¹⁰⁵ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, atuando no ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil, com foco na formação de professores e na educação das crianças de 0 a 3 anos. Coordena o PIBID-UFRJ – Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e é membro da equipe de coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFRJ-MEC).

“Bomdia”, por sua vez, aponta a **“Reunião Pedagógica”** como ação que contempla as quatro dimensões. O entrevistado justifica sua escolha ao compartilhar que, em uma ocasião, foi,

como formador, trabalhar linguagem visual em reunião pedagógica, [...] uma formação de contemplação[...] em uma sala, com cadeira e PowerPoint. Eu coloquei papel, caneta, tinta e as pessoas, com os olhos fechados ouvindo uma música, traçando linhas, sem muita racionalidade propriamente dita, ali, no momento que ela faz, sem muito fim definido e ao final traz poesias, e a gente conta histórias. Então a gente toca essas pessoas de outras formas, e elas se veem de outra forma, e, ao final elas dizem isso, que elas se sentiram diferentes, que se sentiram capazes de lidar com uma linguagem que a escola muitas vezes não permitiu. [...] essa sensibilidade (aponta para as dimensões: Emocional, Racional e Espiritual) precisa ser provocada nesse profissional, e mesmo que seja em um ambiente tão rígido. [...] Mas se esse professor não tem essa experiência ou não se percebe, que ele é para além do racional, nessa ação educativa, fica muito difícil, porque ele não dá aula para criança, ele não leva no papel e escreve no quadro o conteúdo para ela. Para a criança da Educação Infantil, ele precisa saber permitir essa criança experimentar esse mundo para entender, compreender e dar sentido e significado a esse mundo. Então, na formação, mesmo sendo assim tão racional, a gente também tem sempre a intenção de chegar nesse âmbito (o entrevistado aponta para as dimensões do Ser, na folha a sua frente), e aí trazer essas práticas. (“Bomdia”)

“Bomdia”, ao compartilhar essa ação, ressalta a necessidade e a importância de oportunizar ao Professor o contato consigo, quando destaca que, caso o professor não *“se perceba que ele é para além do racional, nessa ação educativa, fica muito difícil, porque ele [...] precisa saber permitir essa criança experimentar esse mundo para entender, compreender e dar sentido e significado a esse mundo”*. Essa mesma ideia de compreensão é ressaltada por Palmer (2012), quando aponta que conhecer a si mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer os próprios educandos e o “conteúdo” a ser ministrado. Caminhar

para si, com a possibilidade de se assumir, viabiliza investir na própria autoformação, o que é um requisito indispensável para que se desenvolva uma Formação Continuada na perspectiva da Educação para a Inteiraza do Ser.

Com o propósito de reiterar o exposto e apresentar outras percepções a respeito de ações de formação que contemplam as diversas dimensões do Ser, “Bomdia” fez questão de citar uma visita ao museu. O entrevistado chamou a atenção para como as questões externas mobilizam o professor, refletem no que pensa, como sente a partir do que vê, ouve e toca. Ele ressalta:

[...] pensa em um lugar de contemplação, de encontro com um lugar estético, que tem uma estética, que tem uma organização. E ano passado a gente teve a exposição do Miró. Florianópolis foi presenteada. A maior exposição da nossa cidade até hoje. [...] Os relatos desses profissionais, dizendo agora eu entendi. [...] Se o professor não tiver essa sensibilidade, se não se permitir essa contemplação, não saberá o que é ter essa experiência. Eu não sei, eu não consigo ver um professor de Educação Infantil sem ter esse cuidado sensível. E o nosso currículo [...], quando [...] fala das linguagens, [...] fala das múltiplas dimensões humanas, [...] está contemplando tudo, a educação integral não tem como separar, o educar e o cuidar não é separado, é junto, [...] é olhar para esse cotidiano. [...] É esse emocional, esse espiritual e esse social ele está presente o tempo inteiro, ele é conteúdo dessa educação. [...] E é o professor que faz esse processo acontecer, ele instiga a criança, [...] mas ele só faz quando o repertório dele é ampliado, ele só faz quando tem essa experiência fora, quando ele ouve a música e pensa, eles também precisam ter acesso, mas nessa amplitude de possibilidade que é a vida. (“Bomdia”)

Pode-se inferir, a partir dos relatos de “Bomdia”, que uma ação de formação, quando tem o propósito de desenvolver uma Educação na perspectiva da Inteiraza do Ser, constitui-se numa rede de relações. Essa rede, segundo Morin (2004, p. 15), propõe-se a “[...] resgatar a condição humana como o objetivo/sujeito essencial de todo

o ensino”. Assim, é possível considerar que aspectos humanos e existenciais compõem e contribuem para e no autoconhecimento do professor. Nesse processo, características pessoais e interesses diversos configuram uma série de elementos que podem favorecer a formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza do Ser.

Tanto “Muitoobrigado” quanto “Desculpe-me” responderam sucintamente, sem apresentar muitos detalhes. “Muitoobrigado” indicou o Passeio como uma ação de formação que teria contemplado as dimensões do Ser. Justificou sua escolha dizendo: “*Eu achei interessante o evento porque foi no centro da cidade, foi um evento [...] com várias possibilidades de mostras de trabalho. [...] que era para arriscar dizer que não foi só racional, foi [...] mais social, [...] que trouxe muita coisa da parte cultural*”. E “Desculpe-me” citou o Teatro, justificando: “*Eu acho que [...] teatro. [...] Eu acho, mas também é bem achismo, tá? Não consigo te dizer assim...*”

“Porfavor” elegeu o **congresso**, por entender que essa ação

*é um espaço que consegue atender essas dimensões. [...] por meio de **palestras, trabalhos científicos** que são apresentados, **trabalhos de pesquisa**, a gente tenta incluir dentro desse espaço **atividades culturais**, que não deixam de ser atividades formativas, como **teatro**, como **música**, como **coral**, que a gente traz nesse espaço. Então, ele tem uma mescla de atividades que eu acho que contemplam essas diferentes dimensões. Acho que deve ter outros, muitos outros. (“Porfavor”)*

A cadeia de atividades que constitui um congresso, a que o entrevistado referiu-se, pode ser expressiva e dinâmica, abrindo alternativas à formação profissional. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que pode criar e potencializar reflexões centradas na profissão (fazer), promove uma formação centrada na pessoa do Professor (Ser), desenvolvendo as dimensões que constituem a sua inteireza.

É importante observar que os entrevistados apontaram ações distintas e que alguns identificaram de forma mais objetiva

como as dimensões constitutivas do Ser foram contempladas no desenrolar dessas ações, enquanto outros não o fizeram. Tal diferença revela um contato mais próximo com o tema (Educação para a Inteira do Ser) e com o planejamento e desenvolvimento dessas ações de alguns em relação aos outros. Compreendemos que essa diversidade de ações apresentadas revela que a Formação Continuada, na perspectiva de uma Educação para a Inteira, pode ser viabilizada a partir das mais diversas modalidades de formação.

Vivemos um período em que ainda se compartimentam/fragmentam coisas/pensamentos, mas que, em contrapartida, busca-se relacionar essas mesmas coisas com o todo. Percebe-se a necessidade da “reforma do pensamento” como o ponto propulsor da e para a mudança e procura-se reconhecer o ser humano de forma integral, em sua inteireza. Nesse sentido, reportamo-nos a Morin, quando esclarece que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne:

Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2004, p. 21)

O autor convida a não observar o mundo de forma fragmentada, não observar somente as partes, assim como a não observar somente o todo, haja vista compreender que

um sistema não é simplesmente um todo constituído de partes; um sistema é qualquer coisa – como sabem muito bem os sistêmicos – que tem qualidades, propriedades que não existem no nível das partes isoladas. Ou seja, o todo é mais que a soma das partes. Mas, há também – e eu me permito insistir nisso – qualidades e propriedades das partes que são frequentemente inibidas pelo todo:

portanto, o todo é também menos que a soma das partes.
(MORIN, 2004, p. 81-82)

O mesmo observa Petraglia (2008, p 48): “O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isso, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e, também o todo”.

É “nesse movimento” que localizamos a tese que ora defendemos. “Nessa realidade” que ainda separa e compartimenta, mas que, ao mesmo tempo, busca integrar quando reconhece o indivíduo como um *hólon*¹⁰⁶, um todo composto de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado social, emocional, espiritual e racionalmente (CATANANTE, 2000). É alguém que entende que necessita educar-se ao longo da vida, para se desenvolver em direção a um crescimento interior qualitativo e multidimensional, pois acredita que é somente a partir do crescimento interior – que se dá pelo investimento em autoconhecimento – que compreenderá quem é, quais as suas qualidades e o seu real potencial. Apenas depois desse movimento, pode-se empreender a transformação da sua realidade, daquilo que o envolve e pelo que é envolvido – o mundo, ao qual ele pertence, do qual faz parte – num movimento de transformação, tanto do que lhe é interior quanto exterior, da sua própria realidade.

Entendemos que essa compreensão oportuniza e instiga mudanças significativas e profundas em termos de percepções e valores quando se reconhece a existência de uma totalidade indivisível e o despertar de uma nova consciência emerge. Esse movimento,

¹⁰⁶ Arthur Koestler criou o conceito *hólon* ao juntar dois conceitos gregos -*holos* (que significa totalidade) e o sufixo *-on* (que significa parte ou partícula). “Os termos parte e todo são relativos e ambíguos. Uma parte, como geralmente usamos a palavra, significa algo fragmentado e incompleto, que não tem uma existência por si mesmo. O todo, ao contrário, é considerado como algo completo em si mesmo e dispensa qualquer explicação adicional” (KOESTLER, 1969, p. 87).

segundo Moraes (2017), acontece por meio de “uma nova cosmologia que oferece uma visão de um mundo unificado, integrado, yin e yang, dinâmico, holístico, não-hierarquizado, masculino, feminino e espiritual”, em que os fenômenos estão conectados, “vibrando num espaço cheio de energia e vida, onde tudo está em profunda comunhão. Matéria e espírito já não mais se separam, são partes integrantes de uma Totalidade Indivisível” (p. 16).

O indivíduo é criatura de sua cultura, assim como é criatura do seu cérebro (GARDNER, 1994). Essa constatação implica reconhecer o papel que exerce no seu próprio desenvolvimento, como no desenvolvimento, na evolução das competências das pessoas com as quais convive. Do mesmo modo, é pertinente observar que esse movimento está posto num momento em que “as implicações de um novo paradigma na formação dos professores precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel”. Isso porque “o modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está num permanente ‘vir a ser’” (MORAES¹⁰⁷, 2017, p. 18).

Por se apresentar como um paradigma a revolucionar ideias para subsidiar o desenvolvimento de uma educação integral, esse movimento, segundo Gallegos (2017, p. 03)¹⁰⁸, é caracterizado por uma visão holística, que se sustenta em princípios como:

o desenvolvimento humano; a ilimitada capacidade que os seres humanos têm de aprender; a aprendizagem é compreendida como um processo experiencial; o reconhecimento da existência de vários caminhos para se obter/construir conhecimento; compreende que todos

¹⁰⁷ http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf

¹⁰⁸ <http://www.e-aquarius.cl/wp-content/uploads/Ramon-Gallegos-Educaci%C3%B3n-Holista.pdf>. Tradução própria.

estão em um processo de aprendizagem; que a aprendizagem só pode ter lugar em uma atmosfera de liberdade; reconhece o aprender a aprender como metodologia da aprendizagem; educa para a cidadania global e respeito à diversidade; reconhece que uma educação ecológica e sistêmica requer uma consciência global; a espiritualidade é, se constitui, experiência de toda ordem direta e interna.

Assim, é possível ressaltar que significativas alterações/transformações na maneira de pensar, conhecer, perceber e aprender no e com o mundo têm suas origens no paradigma holístico, alertando para o surgimento de uma nova forma de conduzir a Formação Continuada, compreendida e almejada de forma cada vez mais interativa e integrada.

As reflexões¹⁰⁹ que emergiram desse contexto, em paralelo ao entendimento de que a Educação Integral “exige mais do que compromissos, impõe [...] também e principalmente [...] (a) formação de seus agentes, [...] em cada rede de ensino” (BRASIL, 2009, p. 06)¹¹⁰, remeteram-nos à célebre frase de Albert Einstein: “Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”. Assim, é chegado o momento de se fazer a diferença, haja vista o contexto instigar a necessidade e a possibilidade de se fazer diferente.

A análise dos dados coletados¹¹¹ remeteu-nos a Morin, pois o estudioso alerta que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à

¹⁰⁹ A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro (DEWEY, 1959, p. 14).

¹¹⁰ Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (2009).

¹¹¹ Falas dos entrevistados, bem como as informações contidas nos documentos analisados (projeto, proposta e programa de Formação Continuada).

totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes” (MORIN, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, é necessário esclarecer que a Formação Continuada atenta à Educação para a Inteira do Ser implica

o desvelamento e o estudo mais aprofundado dos elementos constitutivos de uma abordagem integral do Ser humano – sua inteireza – compreendendo dimensões inerentes e originais ao próprio Ser [...] para a compreensão de seus próprios limites e para o planejamento de seu desenvolvimento por meio do pensar ousado e de uma prática integral. (PORTAL, 2007, p. 290)

Catanante (2000) ressalta que, para ser inteiro, é preciso integrar alma, coração e razão na vida pessoal e profissional. “O passo mais importante para essa integração é compreender o que acontece quando conciliamos alma¹¹², coração¹¹³ e razão¹¹⁴ na vida e no trabalho” (p. 37), pois, na teia da vida, tudo está interligado, quando um setor não vai bem, afeta os outros e “em cada parte, na essência, existe o todo, e o todo contém uma fração completa de cada uma das partes. Portanto, quando uma parte é afetada, o todo também é. Se uma parte está afetada, isso é consequência do desequilíbrio do todo” (CATANANTE, 2000, p. 42-43).

Desse modo, “[...] a alma atrai experiências relacionadas ao propósito de vida com muita frequência. O coração aponta a

¹¹² Segundo Catanante (2000, p. 37-38), a **Alma** corresponde ao propósito (passado/futuro). Está relacionada com: – Perspectiva de longo prazo; – Atração de experiências que propiciam crescimento. Resultado: – Visão 360 graus; – Auto-orientação para a integração de metas pessoais, profissionais e comunitárias.

¹¹³ **Coração** é direção (passado/presente). Está relacionado com: – Foco no presente; – Clareza das oportunidades; – Conexão de acontecimentos aparentemente desconectados. Resultado: – Paixão pelo que se faz, entusiasmo; – Automotivação para inovar, superar obstáculos e contagiar.

¹¹⁴ **Razão** é ação (presente/aqui e agora). Está relacionada com: – Transformação das experiências em aprendizado; – Revisão de valores/métodos/padrões – internos e externos; – Ampliação da atenção consciente nas escolhas. Resultado: – Sabedoria nas tomadas de decisão.

direção, as oportunidades. A razão, quando se mantém conectada com a alma através do coração, ajuda a fazer escolhas conscientes” (CATANANTE, 2000, p. 50). Assim, entendemos ser imprescindível que a Formação Continuada deva inspirar e instigar o Professor de Creche a investir no autoconhecimento e na sua autoformação.

O autoconhecimento é aqui concebido como um processo representado pelo entendimento acerca do próprio comportamento e um interesse em avançar em direção ao autodesenvolvimento para assim poder estar em condições de compreender o outro e o mundo. O mesmo aponta Josso (2004), ao afirmar que o movimento de caminhar para si se dá como um projeto a ser incrementado no transcorrer de uma vida, “cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (p. 59).

O conhecimento de Si mesmo possibilita a cada Ser

[...] saber caminhar com os outros no sentido de saber caminhar consigo, em busca de seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de inflétir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo. (JOSSO, 2004, p. 165)

Gilley (2003) corrobora com tal ideia, ao apontar ainda que muitos são os caminhos para esse encontro consigo, com o outro, mas

[...] cabe a cada um reiterar o compromisso consigo de tornar-se consciente de “onde está agora”, cultivar a autopercepção, atentar a tudo o que acontece e a agir a partir do que sente, pensa, vive, refletindo constantemente sobre onde está o seu próprio centro, a sua essência, as suas mais profundas motivações, e assim sentir fortemente o que é, quem é, o que tem, o que quer, o que pode e o que deve mudar (p. 44).

Ao compreender o contexto e o significado das próprias ações, o Ser faz escolhas conscientes, ao invés de apenas reagir automaticamente às exigências da vida (WOLMAN, 2002), revelando, dessa maneira, a importância do investimento em autoconhecimento. O auto(si) + conhecimento = conhecimento de si próprio, constitui uma ação que expressa um conhecimento sobre o próprio comportamento (ZOHAR; MARSHALL, 2002). E segundo Roselló (2012), “somente quem se examina a fundo e é capaz de identificar seus recursos e possibilidades pode empreender, com êxito, um itinerário (pessoal e) profissional”. Para Portal (2007), isso exige um caminhar para si, e esse caminhar traduz-se como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, implica atualização consciente que requer, em primeiro lugar, conhecer quem somos, como “pensamos, fazemos, valorizamos, desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. Abrange “nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar nossa sensibilidade para nós mesmos e para o mundo” (p. 294).

A reflexão em torno do eu, a introspecção pessoal, o autoconhecimento é, para Roselló (2012), “abertura para dentro, enquanto o conhecimento das coisas é a abertura para fora”. O autor esclarece que exige “uma dupla abertura, pois dá-se no ser humano: para o mundo interior, que conduz ao conhecimento de si mesmo, e para o mundo exterior, que leva ao cultivo das ciências” (p. 60).

Palmer (2012) comunga desse entendimento ao esclarecer que conhecer a Si mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer os próprios alunos e o trabalho que desenvolve. Caminhar para Si com a possibilidade de se assumir possibilita ao Ser investir na própria autoformação – o constitui, outro requisito

para que se desenvolva uma Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteira do Ser.

Assim, a autoformação é concebida como “processo de um caminhar para si, com a possibilidade de assumir-se”; como “[...] uma abordagem interior de Educação que implica, por um lado, processo transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: auto (si) e formação” (PORTAL, 2012, p. 2). Ela ainda é compreendida como “um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 96).

Galvani (2002) esclarece que a heteroformação constitui-se como um processo que abrange (nesse caso) a Educação Infantil, assim como as influências sociais da família, do meio social e cultural, das ações de formação inicial e contínua que “[...] é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (p. 96).

Por outro lado, a ecoformação constitui-se por meio de influências físicas, climáticas, simbólicas e do imaginário, afora as interações físicas e corporais que dão forma à pessoa. O autor alude que o imaginário pessoal “organiza o sentido dado à experiência vivida” (GALVANI, 2002, p. 97).

E a autoformação é organizada por procedimentos geridos pelo próprio sujeito, significando as “tomadas de consciência e retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas” assim como a “tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento” (GALVANI, 2002, p. 97). Isso significa dizer, segundo o autor, que “a autoformação começa com as primeiras posições do sujeito face aos determinantes herdados do meio ambiente”, não sendo possível “pensar a autoformação sem articular o acoplamento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva” (GALVANI, 2002, p. 99). Ele entende que a

autoformação “exprime a ação de dar forma e sentido pessoal que articula diferentes fontes de formação: a existência, a experiência, a didática e os conhecimentos disponíveis no ambiente social” (GALVANI, 2002, p. 97).

O autor aponta ainda que

conceber a autoformação como um processo vital e permanente obriga a ultrapassar as perspectivas pedagógica ou sociológica da educação, para entrar numa perspectiva antropológica. Um processo vital e permanente deve concernir todos os seres humanos e ter uma dimensão transcultural. Portanto, a abordagem transdisciplinar da autoformação é potencialmente transcultural, no sentido em que ela abre a possibilidade de explorar a experiência da formação abrindo-se para o que está *entre, além e através* de todas as culturas (GALVANI, 2002, p. 117-118).

Galvani e Pineau (2012) apontam que a autoformação define-se por meio das perspectivas “transpessoal”¹¹⁵; “transcultural”¹¹⁶; e “transdisciplinar”¹¹⁷, constituindo-se em abordagens unificadas e intervindo uma sobre a outra.

Uma abordagem transdisciplinar consiste em considerar a existência de variados níveis de realidade, bem como apontar “uma ruptura do conjunto dos conceitos e das leis que funcionam e regem os diferentes níveis – por exemplo, os níveis quântico e macrofísico” (GALVANI, 2002, p. 117).

Maria Cândida Moraes, ao apresentar a obra *Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*, esclarece que a transdisciplinaridade possibilita reconhecer a complementaridade dos processos em sinergia, desenvolver uma racionalidade capaz de captar relações, perceber convergências em

¹¹⁵ Estratégias pessoais/subjetivas.

¹¹⁶ Representações dos símbolos a cada ser.

¹¹⁷ Universalização das simbologias do mundo.

vez de ressaltar divergências, compreender o processo de construção do conhecimento em razão de considerar os contextos e suas vinculações. Ao mesmo tempo, implica “uma atitude diante da vida. Uma atitude vital que impregna, articula, engloba e dá sentido à nossa existência como seres que se constroem, e desconstroem e se reconstroem a partir de processos entretecidos por vivências, experiências e convivências” (MORAES; NAVAS, 2010, p. 18). Os autores ressaltam ainda que a transdisciplinaridade implica

uma atitude integral de desenvolvimento interior, uma conduta comprometida com os valores da vida, com responsabilidade social e política, com sustentabilidade em seu sentido mais amplo, a partir do reconhecimento da complexidade da vida onde tudo está tecido em comunhão. Pressupõe o entendimento de que a vida é um permanente processo-projeto sempre novo e cheio de inventividade, de realização amorosa, de acolhida generosa, de convivência, de percepção e decodificação das múltiplas realidades existentes, momentos de encontro, de cooperação e de comunhão, um projeto no qual cada um oferece o que tem de melhor a partir da sua experiência pessoal e profissional. (MORAES; NAVAS, 2010, p. 18-19)

Nessa perspectiva de oferecer o que se tem de melhor a partir da experiência pessoal e profissional, o estudo revela que é chegado o momento da SME também ousar dar um salto qualitativo nas ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche. Compreendemos que, no momento em que essa Secretaria compromete-se a desenvolver uma Educação Integral, para um Ser Integral, empenha-se também em oportunizar ao Professor de Creche uma Formação Continuada que possibilite que esse profissional reconheça-se como um Ser de Inteira, capaz de desenvolver uma Educação Integral.

Assim, ao reconhecer a necessidade de maior coerência entre o que se propõe e o que se oferece, a SME poderá instigar o Professor de Creche a se comprometer a desenvolver suas atividades

com coerência entre “o ser” (reconhecendo quem é), “o saber” (reconhecendo o que sabe) e “o fazer” (reconhecendo o que faz, como faz e por que faz o que faz).

Entendemos que esse movimento requer investir em ações de Formação Continuada que estimulem o Professor de Creche a investir em autoconhecimento, o que implica autorreflexão, possibilita ampliação de consciência e instiga-o a investir em autoformação, atenta a uma atitude integral de desenvolvimento interior, comprometida com uma visão transdisciplinar. E envolve desafios: um deles, como aponta Morin (2010), é aprender a pensar e a repensar sobre o que foi pensado, pois todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida (MORAES, 2004, p. 7).

Dessa forma, a real transformação inicia em cada Ser permeado pelas relações que concebe, pois é ele que se constitui como o construtor da sua vida, do seu tempo, um tempo que implica compromisso consigo e com uma educação integral, transformadora, comprometida com um Ser de Inteira. O estudo nos mostra que é chegado o tempo de investir em uma Formação Continuada que possibilite uma Educação na perspectiva da Inteira do Ser.

Considerações finais em busca de um ponto final, avistamos reticências

Na verdade é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovadora e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção e reconstrução do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação! E, como humanidade, é tempo de transcendência, tempo de emergência da civilização da religação. (MORAES, 2004, p. 327)

Em busca do ponto final para o estudo, percebemo-nos repensando o pensado, pois, ao retomar a questão que nos instigou a desenvolvê-lo – “Como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteira?” –, avistamos reticências. Admitimos que, no decorrer do estudo, por um momento, pensamos que poderíamos ficar com um ponto de interrogação e sem resposta para a nossa questão.

Quando estruturamos a pergunta a partir do “como”, o fizemos acreditando que a Formação Continuada ofertada pela SME fosse pensada, planejada e implementada na perspectiva de uma Educação para Inteira. Tínhamos como pressuposto que o momento e que o movimento que vivemos em prol de uma Educação Integral para um Ser Integral contemplariam ações de formação na perspectiva da Educação para Inteira do Ser. Contudo, não foram exatamente esses os achados da pesquisa, o que nos inquietou, ao mesmo tempo que nos desafia a querer inspirá-los por meio deste estudo.

Independentemente de onde estamos, acreditamos que este estudo pode ser compreendido como um primeiro passo nessa

direção, pois, ao realizarmos as entrevistas, observamos que essas tocaram a quem delas participou.

Ao pesquisar a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche da RME de Florianópolis, na perspectiva de uma Educação para Inteira, retomamos pontos comuns de trajetórias pessoais e profissionais, pois elas se entrecruzam. Tal estudo nos ajudou a reconhecer a importância de não descurar de cada etapa vivida e ver reafirmada a necessidade e o desejo de seguir investindo constantemente no autoconhecimento, na autoformação, movimentos esses instigados por investimento constante em Formação Continuada.

Por conta da busca pela Formação Continuada, com foco no autoconhecimento e na autoformação, aproximamo-nos de estudos que apontavam a importância da Formação Continuada na perspectiva da Inteira do Ser, porém nenhum desses estava relacionado à Formação Continuada do(a) Professor(a) de Educação Infantil. E, em razão de uma das pesquisadoras atuar junto a essa RME, construímos, neste estudo, um recorte histórico, apresentando momentos e políticas que marcaram a Educação Infantil e a Formação Continuada no município de Florianópolis, relacionando-os a momentos e a políticas nacionais, localizando-os no tempo e no espaço. Dessa forma, pudemos concluir que, assim como a Educação Infantil, a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche dessa RME vem evoluindo, apesar dos diversos desafios apresentados. Em especial, constatamos que a implementação da hora/atividade configura-se como um ponto de evolução em razão de garantir ao professor tempo para que invista na sua formação.

Simultaneamente a esse recorte histórico, vimos validada a importância do estudo que ora apresentamos, quando, a partir da

pesquisa realizada junto às bases de dados¹¹⁸, pudemos constatar que, tanto em nível local como nacional, os estudos identificados não tinham como foco a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche, tampouco a Formação Continuada desse profissional na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza, o que nos instigou a desenvolvê-lo, pois, como afirma Imbernón (2010, p. 25), “sempre é bom e necessário refletir e buscar caminhos que nos conduzem a novos destinos”.

Optamos pelo caminho metodológico de desenvolver a pesquisa documental a partir da base de dados do SIGEPE e, ao buscar identificar as ações de Formação Continuada com maior número de Professores de Creche inscritos, constatamos que o sistema não oferecia tal informação por não dispor de um campo a ser preenchido com a informação do Grupo em que o Professor atua por ocasião da inscrição na formação. Entendemos que esse fato é um alerta à SME, pois, a partir de um mapeamento da especificidade da atuação do professor, torna-se possível planejar e ofertar uma Formação Continuada que contemple as particularidades do grupo em que atua, repercutindo em maior interesse do professor durante sua participação em ações de Formação Continuada. Assim, sugerimos à SME uma revisão dos dados solicitados quando do cadastro para as ações de Formação Continuada.

De posse das informações desse banco de dados, aproximamos dos registros físicos (nos arquivos), acessando o cadastro de cada uma das ações de formação, e observamos a ausência de informações, que procuramos suprir posteriormente ao relacioná-las ao projeto (2013), à proposta (2014) e ao programa (2015) de Formação Continuada coletados junto à DEI⁽⁴⁾.

¹¹⁸ CAPES, ANPED, ANPEDSUL e o Banco de Dados do Professor Formador da SME – descrita no primeiro capítulo deste livro.

A análise dos dados e das entrevistas oportunizou-nos valorizar ainda mais o Professor de Creche, profissional apto a atuar no primeiro ambiente educacional, competente em conviver com bebês e com crianças bem pequenas, cuidando-as e educando-as. Assim como foi possível concluir que, infelizmente, ainda existe uma lacuna na constituição da identidade profissional de muitos Professores de Creche, pois muitas vezes esse profissional não se reconhece como professor por não compreender a concepção do cuidado.

Alertamos para o prejuízo que a carência de estudos de maior profundidade acerca das concepções do binômio cuidar/educar representa para o(a) Professor(a) de Educação Infantil, pois esse(a) obrigatoriamente necessita compreender que educar exige cuidado e que cuidar é educar. De posse desse entendimento, o(a) Professor(a) de Educação Infantil reconhecerá que, ao acolher, ouvir, encorajar o bebê e a criança bem pequena, estará apoiando-os no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro e, assim, enfrentar os mais diversos desafios de uma existência inscrita na teia das relações humanas neste mundo complexo.

Este estudo permitiu-nos concluir que a ausência da compreensão da concepção desse binômio aponta para uma lacuna que poderia ser contemplada a partir da perspectiva da Educação para a Inteiraza, visto que os seus princípios implicam diretamente o ser e a identidade do(a) Professor(a) de Educação Infantil. Assim, observa-se que a Educação para a Inteiraza é uma proposta transversal da Formação Continuada.

Nessa direção, ao analisar as concepções de Formação Continuada nutridas pela SME, ficou evidente que as mesmas foram sendo reformuladas ao longo desses três anos. Observou-se que a ampliação dessas concepções deu-se em meio a diversas trocas de gestores.

A princípio, a Formação Continuada era concebida pela SME como **espaço de diálogo interdisciplinar** com o propósito de **integrar teoria e prática educativa** a fim de **qualificar o trabalho pedagógico** dos profissionais. Na sequência, passou a ser compreendida como um espaço de **diálogo** com uma proposta para: **possibilitar reflexão** entre **teoria e prática**, **socialização e discussão**; **re-significar conhecimentos e desenvolver habilidades** referentes à **inovação pedagógica**. Essa proposta contemplava o **acúmulo e a troca de experiências** e propunha ser uma **formação orientadora**, a fim de **provocar a inquietação** necessária que o trabalho educacional exige. Em uma nova concepção, adotada no terceiro ano, essa formação foi concebida também como um **direito e dever** desse profissional, pois compreendia-se que essa **visava**: a **contemplanção dos âmbitos da formação profissional individual**; a **ampliação do repertório vivencial** e a **formação profissional coletiva**; a **relação** entre a **formação desse profissional** e a **construção de práticas pedagógicas de qualidade**; uma ação continuada, na qual a **prática docente** é tomada como **ponto de partida** e a **mediação** como meio da **interação** entre pares, professores formadores e a produção bibliográfica e documental da área.

Foi possível concluir que as concepções de Formação Continuada nutridas pela SME apontam para que se observe a Educação Integral de um Ser Integral, assim como comunicam¹¹⁹ que essa não pode ser vista de forma separada da formação pessoal desse sujeito, pois visa a contemplar os âmbitos da formação profissional **individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação profissional coletiva**.

Tomamos as concepções dos entrevistados sobre Formação Continuada – de uma formação que não termina, que envolve um processo contínuo e permanente, oportunizando aperfeiçoamento

¹¹⁹ Como mencionado anteriormente.

teórico e prático no próprio contexto de trabalho, que não deve estar restrita ao que o ambiente institucional oferece e possibilita – para agregar às concepções expostas nos documentos da SME.

Embora a SME manifeste intencional desenvolver junto aos bebês e às crianças bem pequenas uma Educação Integral por reconhecê-los como um Ser Integral, as ações de Formação Continuada ofertadas ao(à) Professor(a) de Educação Creche, para instrumentalizá-lo(a) a desenvolver esse trabalho, não foram pensadas, planejadas e implementadas por essa Secretaria com a intenção de propor a esse profissional contemplar as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional), conforme informaram os entrevistados.

O que o estudo revela é que as ações de Formação Continuada ofertadas no período da pesquisa não intencionavam metodologicamente disponibilizar ao(à) Professor(a) de Educação Infantil uma Educação na perspectiva da Inteiraza do Ser. Entretanto, consideramos que, mesmo não tendo sido pensadas e planejadas com esse propósito, de alguma forma, as dimensões constitutivas do Ser permearam sutilmente o desenvolvimento das ações de formação.

Ainda que tomemos o caso da SME de Florianópolis, é preciso afirmar que a Formação Continuada requer investir tanto na perspectiva da área profissional, como na da pessoal, social, cultural; requer oportunizar reconstruir-se por meio de um movimento contínuo de ir e vir ao longo da vida profissional e viabilizar a ampliação de conhecimentos, constituindo-se como um alicerce, pois assim pode promover segurança, valorização, qualificação do profissional, experiência e aprendizado.

É preciso compreender que a formação não se dá somente no processo formativo profissional individual, podendo se dar também no processo de mediação, na relação teoria-prática e na inter-relação entre a ação-reflexão-ação. Sustentamos a tese de que

a Formação Continuada requer e pressupõe ações que possibilitem uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza do Ser.

Através da pesquisa, pudemos observar que alguns sujeitos do estudo relacionam a dimensão espiritual com religião e não com o desenvolvimento do que confere sentido e significado à razão de existir, o propósito de vida da pessoa, as lições que se veio aprender e ensinar, “o que é reflexo das experiências que se repetem continuamente” (CATANANTE, 2000). Ou seja, ocorre um equívoco na compreensão das dimensões constitutivas do Ser.

Cabe ressaltar que este estudo não objetivava um processo de avaliação sobre as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME e, portanto, não pretende apontar falhas. A intenção de compreender como essa formação foi ofertada aponta que a SME está no caminho, levando em consideração que este é justamente o momento para se exigir um olhar mais atento para a Formação Continuada.

Enfim, como forma de colaborar, notamos a necessidade e identificamos o interesse dos entrevistados em investimentos em estudos que possibilitem ao gestor entender o que caracteriza cada uma das dimensões do Ser e o que é a Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza. Destarte, isso requer estimular o investimento em autoconhecimento, em autofor- mação e no desenvolvimento da transdisciplinaridade, que exige uma atitude integral de desenvolvimento interior, comprometida e responsável com a percepção das múltiplas realidades. Da mesma forma, sugerimos que esses estudos sejam disponibilizados ao(à) Professor(a) de Educação Creche da RME, pois o(a) professor(a) não pode ensinar o que não sabe e esse saber não pode ser um saber do qual apenas se fala, mas, pelo contrário, deve ser o saber que vive concretamente, como Freire (1997) apontou.

Por fim, por compreendermos que uma **Educação para a Inteira**za constitui-se numa proposta que implica e propõe desenvolver as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional) ao instigar e inspirar o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoformação num movimento transdisciplinar que busca compreender a complementaridade, a sinergia que envolve e circula por entre essas dimensões, assim como pressupõe o fortalecimento da identidade do(a) Professor(a) de Educação Infantil, que, ao cuidar/educar do bebê e da criança bem pequena, participa ativamente na formação desse Ser.

A partir deste estudo e com a intenção de colaborar para que possamos investir com uma Educação para Inteira, apresentamos uma proposta inicial de formação voltada aos professores de Educação Infantil, em especial aos de Creche, pensando que um início necessário poderá ser discutido de acordo com cada realidade, Unidades Educativas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Instituição de Ensino.

Proposta de Programa Multidisciplinar

Educar-se é o ato de uma pessoa que luta consigo mesma e com a realidade. Educar-se quer dizer dar um sentido à vida, através do encontro e do diálogo com os diferentes saberes e habilidades relativas ao capital cultural da humanidade. Educar-se quer dizer, igualmente, abrir-se para o próprio questionamento e acessar o conhecimento de seu ser essencial, através dos sofrimentos e alegrias da vida diária e no encontro com o outro e os outros. (BARBIER, 2002, p. 127)

Justificativa

Vivenciamos um período histórico extremamente desafiador em razão da pandemia da COVID-19, em vista da propagação do vírus, da infecção, da necessidade do distanciamento social, das mudanças de rotinas no trabalho, emergiram impactos, por vezes severos, na saúde das pessoas. Em meio a essa dinâmica social, destacamos inúmeras medidas que limitaram fortemente ou mesmo interromperam completamente as dinâmicas de interação social, assim como vêm afetando e têm exigido adotar mecanismos adaptativos e/ou inovadores para enfrentar os desafios de realinhamento pessoal, das interações e rotinas ao ambiente de trabalho, em especial, dos profissionais da educação. Estes também estão fragilizados e, caso se aproximem de um esgotamento físico, emocional e mental, não terão condições de ajudar a si ou aos educandos com os quais trabalham.

Além do contexto que se construiu em relação à COVID-19, é sabido que o autocuidado, cuidado de si e do/com o outro é uma necessidade constante na vida, no ser e no fazer do profissional da educação. Conhecer a si mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer os bebês, as crianças, os jovens, os adultos e o conteúdo que ministramos. Palmer (2012) ressalta que caminhar para si, com possibilidade de assumir-se, nos possibilita investir na

própria autoformação, o que – consideramos – requer investir em autoconhecimento, outro requisito importante para que ocorra uma prática docente na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Diante do exposto: o que nos cabe fazer neste momento? Como agir, em especial, enquanto profissionais da educação? Segundo Olbrzymek (2001), precisamos educar-nos para poder desenvolver uma visão maior da organicidade e inter-relações nas questões do mundo, nos permitindo desabrochar para a grande aventura da vida, o que requer ousadia e preparo. Para despertar para a nossa inteireza, necessitamos fazer o enfrentamento dos nossos paradoxos, da nossa luz com nossa sombra, observando em todas as situações as dimensões constitutivas do ser humano.

O ser humano se caracteriza por múltiplas dimensões, que nem sempre estão em coerência, mas que devem ser vistas como uma unidade integrada. Para Grings (2003), a integralidade necessária acontece ao coincidirmos o que somos com o que pensamos e o que fazemos. Para tanto, faz-se imperioso que exercitemos nossas potencialidades, investindo e elevando a nossa dimensão espiritual e conseqüente transcendência do Ser, que exige: autoconhecimento, autorreflexão, autoformação, ampliação de consciência que viabiliza a possibilidade de uma educação voltada para Inteiraza do Ser, oportunizada no exercício de uma docência que faça a diferença.

Partindo do pressuposto de que, na tentativa de compor um novo caminho a se percorrer e ao questionar o sentido e o significado das ações docentes, em especial neste momento histórico, surgem inquietações necessárias à produção de movimentos, estratégias de ações e de reflexões que desbloqueiem pensamentos, emoções e, ao buscar organizá-las, o afastamento do que é preestabelecido e do, muitas vezes, não pensado, levando-nos a deixar de reproduzir conceitos sem investirmos no autoconhecimento, na autorreflexão, na autoformação, o que permitirá a ampliação da

consciência¹²⁰ e, conseqüentemente, maior compreensão da necessidade de consideração da importância de se contemplar e investir com mais atenção e cuidado em ações que levem os profissionais da educação na constituição da Inteiraça do Ser a construir um futuro mais saudável, próspero e seguro.

Objetivo da proposta

A criação de **Programa Multidisciplinar** volta-se à promoção do bem-estar social, emocional, mental e espiritual dos profissionais da educação, conseqüentemente, diminuindo o absenteísmo e contribuindo com a qualidade dos serviços prestados pelas Unidades Educativas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Instituição de Ensino da Rede Privada.

Público-alvo

Profissionais da Educação: professores, professores auxiliares, auxiliares, supervisores, orientadores, diretores, administradores escolares, profissionais readaptados, gestores... das Unidades Educativas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Instituição de Ensino.

Percurso

Em três etapas, assim organizadas:

¹²⁰ A consciência é concebida, nesta proposta de programa, a partir dos estudos de Trevisol (2003), como “um estado de espírito conhecedor, um olho que aprendeu a observar o que está além do que se vê, um ouvido que ouve o que está mais para lá dos sons, um entendimento que é capaz de interpretar além do que compreende à primeira vista, enfim, aquela capacidade de sentir existencialmente o que está acontecendo naquele exato momento e de compreender, no todo vivido até ali, o real significado do que está sendo percebido” (p. 10).

Criação – contempla a estrutura do Programa, criar ações (oficinas, seminários, palestras, podcast, etc) que oportunizem atender as necessidades dos profissionais da educação no que tange ao autoconhecimento com vistas à saúde e ao bem-estar físico, emocional, mental e espiritual, considerando o cruzamento de dados dos registros de afastamentos/absenteísmo, criar a identidade visual do Programa traduzindo de forma direta os objetivos propostos, estabelecer parcerias com as Secretarias Municipais, Universidades e Instituições diversas, alinhamento com formadores/oficineiros, elaboração do cronograma.

Implementação – apresentação (lançamento do Programa), divulgação das inscrições e realização das ações.

Avaliação – das ações a partir dos participantes, dos/com os formadores, dos resultados de cada ação, em relação ao absenteísmo/afastamento por licença médica.

Uma possível estrutura

1. Desenho do Programa.
2. Pesquisa com os profissionais da educação para identificar as suas necessidades e como o autoconhecimento pode auxiliá-los nas suas relações interpessoais e no desenvolvimento das ações laborais.
3. Análise da Pesquisa – Cruzamento dos dados das pesquisas com registros de afastamentos.
4. Pesquisa junto às bases de dados disponíveis para encontrar competências de possíveis profissionais parceiros.
5. Criação das ações (oficinas, seminários, palestras, podcast, etc.)
6. Estabelecimento de parcerias com as Secretarias Municipais, Estaduais, rede privada, Instituições de Ensino Superior e instituições diversas.
7. Alinhamento com formadores/oficineiros.

8. Elaboração do cronograma de execução das ações.
9. Apresentação do Programa aos Profissionais (lançamento).
10. Inscrição (por adesão).
11. Execução e acompanhamento das oficinas.
12. Avaliação das ações em si.
13. Avaliação com os professores para verificar de que forma o Programa contribuiu para o seu bem-estar físico, emocional, mental e espiritual, a melhoria das suas relações interpessoais, no desenvolvimento das suas ações laborais e na qualidade de vida no trabalho.
14. Avaliações constantes em relação ao absentéismo e/ou afastamento por licença médica.

Possíveis temas a serem desenvolvidos

Cabe observar que os temas sugeridos estão organizados em quatro nichos apenas para fins didáticos, pois todos impactam e têm relação entre si.

Dimensão Social:

Práticas corporais → Yoga → Tai Chi Chuan → Funcional
→ Danças...

O que pesa no corpo, pesa na vida

A alimentação como um prato de aprendizagens

Banho de Floresta – Banho Verde

Aromas que inspiram

O Sono – um grande aliado

Dimensão Emocional:

Escrita curativa

Espaços de escuta

Diário como instrumento de transformação

Dimensão Espiritual:

Meditação

Mandala – Danah Zohar

PSI – PsychoMatrix Spirituality Inventory – Richard N. Wolman

Dimensão Racional:

Relaxamento

Contos/Fábulas/Histórias

Roda da Vida

Educação Financeira

Desta forma, esta proposta intenciona integrar o que o corpo fala (dimensão social), o que a mente pede (dimensão racional), o que a emoção pulsa (dimensão emocional) e o que o espírito guia (dimensão espiritual).

Metodologia

As ações serão desenvolvidas a partir de estratégias metodológicas que priorizem o diálogo e a necessidade do tema a ser ofertado, por meio da participação ativa dos participantes, utilizando-se de recursos e ferramentas que oportunizem ao grupo propostas metodológicas diversas. Vale ressaltar que, independentemente das ações estratégicas utilizadas, será priorizado o diálogo, “a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (ANASTASIOU, 2003, p. 76).

Referências

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2011.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Compreendendo e construindo a profissão do professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor**. Universidade de Aveiro: CIFOP, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.
- ANDRADE, I. C. F. de. **Inteireza do Ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 209 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- AZEVEDO, P. D. de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de Formação Continuada**. 2012. 241 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.
- BALBE, M. M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte**. 2011. 137 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.
- BARBOSA, M. C. S. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão**

sobre as orientações curriculares. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 1º nov. 2015.

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 1º nov. 2015.

BARBOSA. **A prática pedagógica no berçário**. Disponível em:
http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiviavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – o Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. 2013.

BRASIL. **Educação Integral no Brasil atual**. Disponível em:
http://teiaufmg.com.br/uab/conteudo/modulo02/02_01_09.html. Acesso em: 21 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1/11/2015.

BRASIL. **A POLÍTICA DE CRECHE RESPEITA A CRIANÇA Critérios para políticas e programas de creche**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. 2007. 879 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BREJO, J. A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 195-219.

BUFALO, J. M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPRA, F. **Teia da Vida**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CATANANTE, B. **A gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Trad. José Luiz Miranda. Linha D'Água, n° 8, jun., 1993, p. 31-45.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B. Formação continuada na educação infantil: uma experiência em construção. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL**, 9, 2012, Caxias do Sul, Anais, Caxias do Sul, ANPEDSUL, jul./ago. 2012, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>. Acesso em: 11 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 164 p.

CÔCO, V. Formação continuada na educação infantil. In: Reunião Anual ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Anais. ANPED, out./2010, p. 1-17. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, A. C. B. Estátua! Se mexer...: não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil. In: **Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais**. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

COSTA, E. G. **Educação e seus pilares: um aprofundamento na Dimensão Ser**. Tese. 212 f. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

CUNHA, M. I. Formação continuada e formação em serviço. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol. 2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006. p. 354.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**, n. 26, maio 1996, p. 79-89.

DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente: 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

DE MASI, D. **O amanhecer do 3º milênio**: perspectivas para o trabalho e tempo livre, 1999 (mimeo).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Londres: SAGE, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2015. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em: 09 nov. 2015.

DORNELLES, M. **Contribuições a uma proposta de formação de inteireza do professor de matemática na perspectiva da complexidade**. 148 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

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

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, S. C. de L. **Grupos de Formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_11.31.00.f24336fd79d054fa150d4ebc0cf52512.pdf. Acesso em: 03 nov. 2012.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Projeto de Qualificação de 1998**. Florianópolis, 1998.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Relatório de atividades do ano de 1999**. Florianópolis: 1999.

FLORIANÓPOLIS. **Oito anos melhorando a vida da nossa gente**. Gestão 1997-2004, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Sobre a SME**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+sme&menu=1> Acesso em: 20 set. 2015e.

FLORIANÓPOLIS. **Sobre a Diretoria de Ed. Infantil**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=9>. Acesso em: 20 set. 2015f.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria Nº 062/2005**. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições resolve normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas. Florianópolis, 2005.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório Gestão 2005-2012**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.57.02.a031b7f0dbe3ef0447b70cdd93753b34.pdf Acesso em: 30 ago. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 7.508/2007**. Dispõe sobre a Organização, o Funcionamento e a Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.09.55.56aae06691be587b28fd284c86929b36.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Formação em Serviço**: possibilidades e perspectivas. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2008.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar nº 348/2009**. Dispõe sobre o Modelo de Gestão e a Estrutura Organizacional da Administração Pública Municipal de Florianópolis. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/009/34/348/lei-complementar-n-348-2009-dispoe-sobre-o-modelo-de-gestao-e-a-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-municipal-de-florianopolis.html>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 21 jun. 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar nº 379/2010**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/leicomplementar/2010/37/379/lei-complementar-n-379-2010-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 04 mar. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente** – GEPE Gestão 2009 – 2012 Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2012_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf. Acesso em: 26 jul. 2015c.

FLORIANÓPOLIS. **Apresentação Congresso de Educação Básica 2016**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/index.php?cms=apresentacao&menu=1>. Acesso em: 28 set. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Lei complementar nº 465/2013**. Dispõe sobre a organização administrativa e a reestruturação de cargos da administração pública municipal e adota outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar13/46/465/lei-complementar-n-465-2013-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-e-a-ao-de-cargos-da-administracao-publica-municipal-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Missão, Visão, Diretrizes da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=10>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FLORIANÓPOLIS. **Banco de Dados de Professores Formadores**: catálogo de dissertações e teses. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/>

arquivos/arquivos/pdf/18_11_2014_16.18.27.b0ce6867389262922977c167beb321e7.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação** – PME/2015: versão preliminar. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf. Acesso em: 24 ago. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf. Acesso em: 24 ago. 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_06_2015_17.45.09.f15fd281f2a179c83213049c0423f395.pdf. Acesso em: 05 set. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/25_08_2010_12.04.58.97fbedddf8cc08ce4543611d59c5b749.pdf. Acesso em: 18 jul. 2016.

FONTINHA, R. (s/d). **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto, Domingos Barreira.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M. E. D. P. Políticas Educacionais. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol 2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006, p. 165-166.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, A. V. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-116.

FREITAS, A. V.; PELIZON, M. H. **As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil**. Disponível em: <http://www.territorioescola.org.br/wp->

content/uploads/2010/09/As-ontribuiçoes-daExperiencia-de-Loczy-para-Formacao-do-Prof.-de-Educ.-Infantil.pdf. Acesso em: 1º nov. 2015.

FREITAS, H. C. L. de A. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Brasil). **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011. Disponível em: http://www.instituto-unibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

GADAMER, H. G. Hermenêutica como filosofia prática. *In: A razão na época da ciência*. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H. G. Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. *In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 13-26.

GALLEGOS, R. N. **Una visión integral de la educación**: el corazón de la educación holista. Primera Edición – ISBN e-Book: 978-607-00-3799-3. Guadalajara, Jal. México: Fundación Internacional para la Educación Holista. 2015.

GALLEGOS, R. N. **La Educación Holista**: una educación para la trascendencia, para que la conciencia y la sociedad evolucionen. Disponível em: <http://www.e-aquarius.cl/wp-content/uploads/Ramon-Gallegos-Educaci%C3%B3n-Holista.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GALVANI, P. A. Autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In: Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS*. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 95-121.

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente – religando os saberes. *In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). Os sete saberes necessários à educação do presente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 185-225.

GARANHANI, M. C. A docência da educação infantil. *In: SOUZA, G. de (org.) Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Narciso, I. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Joe. **Notas sobre o professor interdisciplinar**. Disponível em: https://lucianoaferreira.files.wordpress.com/2009/02/educacao_09.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dez/Jan/Fev 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>.

GATTI B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p. 191-204.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *In*: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 2009a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009b. (Relatório de pesquisa).

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GILLEY, K. **Liderança com o coração aberto: coragem, em vez de medo, no local de trabalho**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

GOLDENBERG, M. **Arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, M. R. **As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo**. 327 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 220-245.

GRILLO, M. C. Identidade profissional docente. *In*: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 370.

HARGREAVES, A. Introduction. *In*: CLARK, C. M. (Eds.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HERMANN, N. M. A. **Hermenêutica e educação**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Campinas: n° 68, 1999, p. 61-79.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros em educação infantil. *In*: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 329-346.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento**. São Paulo: Papirus, 1992.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; SANTOS, Andreia Mendes dos. Formação inicial dos jovens estudantes de pedagogia: uma reflexão a

partir do conceito de experiência. **Anais do XVIII ENDIPE**: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá, 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10486_36939.pdf.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KRAMER. S. Melhoria na qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 70, p. 165, 1989.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. (org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002.

LOPES E. B. **Metodologia**. Socióloga, especialista em educação de adultos e metodologia ensino superior, agosto 2011. Disponível em: http://www.emater.pr.gov.br/arquivos/File/Biblioteca_Virtual/Publicacoes_Tecnicas/Metodologia/Diferencas_Tipos_Eventos.pdf Acesso em: 02 dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MALINOSKI, S. Professor por escolha? Um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2019.

- MARANHÃO, D. O cuidado como elo entre saúde e educação. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 111-133, dez./2000.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise. **Caderno CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação: teoria de processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MEDINA, G. B. K.; PORTILHO, E. M. L. Uma metodologia de formação continuada para professores da educação infantil. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*, 9, 2012, Caxias do Sul, Anais, Caxias do Sul, ANPEDSUL, jul./ago. 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>. Acesso em: 11 out. 2015.
- MEINICKE, D. **Re-Compondo o Arco-Íris**. 1998. 84f. Monografia (Especialização em Naturologia Aplicada). Centro de Pós-Graduação e Educação Permanente, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- MEINICKE, D. **O medo na gerência**. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MELLO; BARROS; SOMMERMAN. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002.
- MELLO, M. L. de S.; PORTO, Cristina Laclette. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. *In: ANPED*. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2016.
- MESTRE, M. B. A.; CORASSA, N. Da ansiedade à fobia. **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 16, n. 26, p. 49-65, 2000.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MINAYO, M. (org.); GOMES, S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 243-256.
- MIRA Y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MIRANDA, J. V. A. Experiência hermenêutica e pesquisa na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 199-209, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/miranda.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2015.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, 1º semestre de 2005, p. 77-101.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed., Campinas, SP: Papirus, 2007, 239 p.

MORAES, M. C. Formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf. Acesso em: 2 jan. 2017.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 9ª ed., Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2004, 128 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

- NADOLNY, L. de F. Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco os saberes do movimento. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*, 10, 2014, Florianópolis. Anais – Florianópolis, ANPEDSUL, out./2014, 01-18. Disponível em: http://xanped.sul.faed.udesc.br/arq_pdf/348-0.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.
- NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. *In: BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto (orgs.). Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991, p. 111-122.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NOSELLA, P. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. *In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil* Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes 4ª ed. 2011, p. 254.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a. p.139-158.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992b, p. 11-30.
- NÓVOA, A. "Notas sobre formação (contínua) de professores." 1994, manuscrito inédito.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1999.
- NÓVOA, A. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**. Edição nº 154, ago. 2002, p. 23.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLBRZYMEK, M. R. **O Despertar da Inteiraza**: recriando o ser, o saber e o fazer. Blumenau: Editora da Asselvi/Nova Letra, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. D. S. de. **Os cursos de pós-graduação lato sensu em educação infantil na Bahia**: políticas e práticas da universidade pública. 2012. 319 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2014.

ORIGEM DAS PALAVRAS, 2015. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/integral/>. Acesso em: 09 nov. 2015.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar**: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D. *et al.* **Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**: uma meta-análise de estudos brasileiros. Quadrante, n. 15, p. 193-219, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Implicações da prática e da experiência na formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 370-389, set./dez. 2010.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação, Porto Alegre, Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.
- PORTAL, L. L. F. Educação para Inteiraça. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol 2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006, p. 77.
- PORTAL, L. L. F. O sentido da existência humana: um olhar para cima na aventura do encontro interior. *In*: ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**: Evangraf, p. 45-58. 2006.
- PORTAL, L. L. F. Educação para Inteiraça: um (re)descobrir-se. **Educação**, ano XXX. Nº Especial, p. 285-296. Porto Alegre/RS. out, 2007.
- PORTAL, L. L. F. O professor e o despertar de sua espiritualidade. *In*: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, p. 79-89, 2008.
- PORTAL, L. L. F. **Ações de educação continuada: interesse das instituições na autoformação de seus professores numa perspectiva de uma educação para a inteireza?** Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1607/496>. Acesso em: 12 jan 2017.
- PORTAL, L. L. F.; FRANCISCONE, F. Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, nº3(63), p. 557-569, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2750/2097>. Acesso em: 28 set. 2012.
- PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 – 2025**. MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. 2009. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducao/artic/e/view/1605/900>. Acesso em: 1º nov. 2015.

ROSELLÓ, F. T. **Inteligência espiritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **Educação e a reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. 150 p.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2008, 59 p.

SANTOS, E. A. S. dos S. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2014_19.59.06.00ccb57e59e42bf04f889af00e0604d.pdf Acesso em: 03 nov. 2012.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SILVA, R.S. **Um caminho para a Identidade Docente: Do Mal-estar à autonomia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. *In*: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

STEIN, N. R. **Da voz à interpretação de professores e de crianças no contexto das instituições de educação infantil**. 183 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SOUZA, R. T. de. **Sobre a construção do sentido: o pensar e o agir entre a vida e a filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TORRE, R. M. **La profesion docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza**. UNESCO-OREALC. Mimeo. 2002.

TREVISOL, Jorge. **O reencantamento humano**: processos de ampliação da consciência na educação. São Paulo: Paulinas, 2003.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

UNGARETTI, R. L. **A educação como processo do traduzir-se**: o (re)descobrir da inteireza do SER. 198 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

UNIVERSITAS. **A produção científica sobre educação superior no Brasil**, 1968 – 2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ ANPED, 2002. Disponível em: <http://biblioteca.ead.pucrs.br/universitas>. Acesso em: mar. 2014.

VIEIRA, R.G. **Quando eu crescer**: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos ingressantes na Educação Superior. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2021.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2003.

WOLMAN, R. N. **Inteligência Espiritual**: um método revolucionário para você avaliar e expandir seu nível de consciência e energia espiritual. São Paulo: Ediouro, 2001.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil**: das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Tendência da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. N° 9, ANPED, set./dez. 1997. P. 76-87.

ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **QS: Inteligência Espiritual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record. 2002.

ZORZAN, A. L. **Consciência espiritual e social na escola: processo educativo necessário para a formação humana**. 349 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2903/1/000416679-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

Anexo 1



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 7053

Porto Alegre, 18 de dezembro de 2015.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "Educação para a Inteiraza: uma possibilidade na formação continuada do professor de creche" coordenado por LEDA LISIA FRANCIOSI PORTAL. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO

Anexo 2



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 7210

Porto Alegre, 6 de setembro de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "(A) Educação para a Inteira: uma possibilidade na formação continuada do Professor de Creche".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

