

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDETE CÔCO

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores (PPGE/CE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). E-mail: valdetecoco@hotmail.com

SILVANA VENTORIM

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores (PPGE/CE/UFES). Integrante do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (NEPE). E-mail: silventorim@hotmail.com

KALLYNE KAFURI ALVES

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo. E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

Resumo

Este estudo, integrante de uma pesquisa mais ampla sobre a configuração da Educação Infantil (EI), tematiza a formação continuada (FC) voltada aos docentes atuantes neste campo educacional, observando-se principalmente as iniciativas empreendidas nas políticas públicas. Com um referencial teórico-metodológico bakhtiniano, sintetiza um quadro de referências pautadas para o desenvolvimento de políticas públicas de FC. Dialogando estas premissas com a constituição do campo da EI, analisa iniciativas de FC desenvolvidas no Espírito Santo, em articulação com os dados nacionais sobre as funções docentes na EI. No bojo da luta pela qualificação da EI, evidencia a necessidade de observar uma dialogia da FC com a formação inicial, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas. As iniciativas mais próprias à FC dialogam com as políticas de reconhecimento e valorização dos profissionais, informando que os investimentos no empoderamento dos docentes estão implicados com fortalecimento da EI. Assim, a aposta na FC na EI não se efetiva de modo isolado, pois precisa associar-se a outras apostas de modo a compor um conjunto de investimentos que, articuladamente, mobilizem melhores condições para a configuração da primeira etapa da Educação Básica.

Palavras chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Docência. Políticas Educacionais.

PUBLIC POLICIES OF CONTINUING EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

This study, part of a broader study on the configuration of the Early Childhood Education (EI), focuses on continuing education (FC) facing the professors in this educational field, observing mainly the initiatives undertaken in public policies. With a theoretical-methodological principles, synthesizes a reference framework guided the development of public policies of FC. Dialoguing these assumptions with the constitution of the field of EI, analyzes initiatives of FC developed in the Espírito Santo, in conjunction with the data on the roles teachers in EI. In the bulge of the fight for qualification of EI, highlights the need to observe a dialogism of FC with the initial training, the establishment of functional tables and the specificity of the educational work with young children. The initiatives more own to FC have discusses with the policies for the recognizes and valuation of the professionals, stating that the investments in empowerment of teachers are concerned with strengthening of EI. Thereby the focus on FC in EI is not effective in an isolated manner, because it

needs to join the other bets in order to compose a set of investments that, articulately, garnering better conditions for the configuration of the first stage of Basic Education.

Keywords: Continuing Education. Early Childhood Education. Teaching. Educational Policies.

Introdução

No contexto do desenvolvimento da educação, o vasto temário integrante do campo da formação de profissionais da educação pode, genericamente, ser inventariado nos escopos da formação inicial (FI) ou da formação continuada (FC), em articulação com os distintos níveis e modalidades de ensino. Com isso, compõe um conjunto temático que possibilita variadas entradas analíticas e diferentes abordagens (ANDRÉ, 2010; BRZEZINSKI, 2006; GATTI; BARRETO, 2011). Nesta abrangência, que se estabelece em vinculação com os propósitos e metas estabelecidas para a formação de professores no cenário nacional (BRASIL, 2009a; 2009b), tematizamos a FC voltada aos docentes vinculados à Educação Infantil (EI), no bojo de uma pesquisa ampliada, que investiga a configuração desta EI.

Partindo de um referencial teórico-metodológico bakhtiniano, assinalamos que, nas pautas em que tomamos parte, entramos numa cadeia dialógica que integra os (muitos) *já ditos*, produtores dos acúmulos nos campos envolvidos. Integra também os movimentos instados pelos encontros (confrontos) entre esses acúmulos informativos, permitindo considerar aproximações, distanciamentos, rivalidades, tensões etc. Por fim, essa cadeia integra, ainda, e muito especialmente, uma possibilidade infinda de novos dizeres, uma vez que não há uma última palavra nas questões em pauta. Assim, evidenciamos uma dialogia que reúne diferentes iniciativas de ação, distintos interlocutores e movimenta vários endereçamentos. Ao reconhecermos os acúmulos, buscamos aproximação com as questões emergentes e investirmos na continuidade de ações, focalizamos a FC na EI observando principalmente as iniciativas empreendidas nas políticas públicas.

Neste propósito, organizamos esta abordagem em três tópicos: apresentar, sinteticamente, a “Pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” (PESQMAP), que fornece os dados para as reflexões associadas à FC no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, considerando os acúmulos e as questões emergentes nos campos envolvidos neste estudo, sintetizar um quadro de referências sobre a FC, sinalizando as premissas pautadas para o desenvolvimento de políticas públicas de

FC. Por fim, fazendo dialogar o quadro de referência sobre a FC com o campo da EI, explorar iniciativas de FC desenvolvidas no cenário local, em articulação com os dados nacionais sobre as funções docentes na EI. Com vistas a desenvolver essa arquitetônica comunicativa, avançamos para a apresentação da pesquisa que origina os dados para as reflexões associadas à parceria entre os campos da EI e da formação.

A pesquisa sobre a educação infantil no Espírito Santo

Abordamos a FC em articulação com o campo da EI, a partir da PESQMAP, desenvolvida desde o ano de 2007. Com um referencial que marca a importância de uma compreensão contextual dos temas em pauta (BAKHTIN, 1992; 1997; 2010), esta pesquisa articula duas dimensões, de modo a integrar levantamentos mais abrangentes e estudos mais focalizados, na investigação da EI no cenário local.

Na primeira dimensão, voltada a uma compreensão mais abrangente da EI, além de explorar dados secundários, provenientes dos indicadores da educação brasileira, esta pesquisa investe na reunião de estudos (dissertações e teses), no acompanhamento das formas de provimento de quadros profissionais e na coleta de dados juntos aos responsáveis pela EI nos municípios. Com isso, os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados, associados a essa primeira dimensão, implicam a realização de pesquisa exploratória, com vistas à produção de uma visão panorâmica, abarcando diferentes aspectos relacionados ao percurso da EI no cenário capixaba, com atenção especial à formação e atuação docente. O levantamento de diferentes dados se desenvolve com a mobilização de itinerários próprios para cada ação, considerando-se as especificidades das fontes de informação e os procedimentos de coleta e/ou produção dos dados requeridos por cada ação.

Numa segunda dimensão¹, realizam-se pesquisas mais focalizadas, acompanhando iniciativas em curso na primeira etapa da Educação Básica no contexto do ES. No bojo de referenciais bakhtinianos, cada estudo adquire um delineamento teórico-metodológico próprio, considerando-se seu foco e propósito investigativo. Neste conjunto, as diferentes ações da PESQMAP, com seus procedimentos associados, são realizadas de modo inter-relacionado, objetivando mapear a EI no Espírito Santo (ES). Assim, investimos numa pesquisa ampliada (que abarca vários projetos cooperativos), tematizando a configuração

¹Esta segunda dimensão, de estudos mais focalizados, se desenvolve em articulação com pesquisas propostas por graduandos do curso de Pedagogia e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação.

da EI, compondo os trabalhos de um grupo de pesquisa voltado à atuação e formação de educadores.

No bojo desse conjunto ampliado de investimentos que compõe a PESQMAP, para abordar a FC na EI, focalizamos dados decorrentes da ação de coleta de dados, junto aos responsáveis pela EI nos municípios, por meio da aplicação de questionários. Logo, detalhamos o trabalho empreendido nessa ação² no contexto dos 78 (setenta e oito) municípios do ES.

Uma primeira etapa foi desenvolvida em 2007 (com adesão 52,5%)³ e uma atualização em 2013 (com 100% de participação)⁴, acrescidas de várias outras coletas voltadas a temáticas específicas⁵. Considerando-se os requisitos metodológicos desta estratégia, os instrumentos foram configurados conforme as categorias elencadas, pré-testados e ajustados em função das necessidades indicadas nas testagens. Uma vez finalizados, os instrumentos foram enviados aos respondentes selecionados, que, neste caso, foram secretários e/ou equipes de EI dos municípios do ES. Para acessar os respondentes, utilizamos vários procedimentos: participação em reuniões que contavam com sua presença, visita aos municípios, postagem pelo correio e envio por mensagem eletrônica. Simultaneamente à aplicação, construímos e alimentamos bancos de dados a partir de programas e/ou *softwares* próprios para organização de informações de pesquisa.

Desse banco de dados, para explorar a FC na EI, selecionamos dois eixos de investigação do instrumento de atualização de dados (2013), abarcando as estratégias empreendidas nas políticas públicas para desenvolver a FC e os temas indicados como prioritários para o encaminhamento da formação junto aos docentes da EI. Esses eixos serão explorados em cotejamento com dados apurados na primeira etapa de pesquisa com a EI no ES - realizada em 2007 – e com outros indicadores da EI; em especial, com dados

²Conforme assinalado, esta ação integra a primeira dimensão da PESQMAP, que investe na composição de uma compreensão mais ampliada das questões que vêm marcando a configuração da EI no ES.

³Na primeira etapa, selecionamos, como focos principais de abordagem no instrumento (questionário), a integração das instituições de EI aos sistemas de ensino, a configuração do atendimento e investimento público, os processos de acompanhamento e avaliação, a FI e a FC dos profissionais, o fomento à pesquisa, os processos de gestão, as orientações pedagógicas emanadas das Secretarias Municipais de Educação e a produção de plano municipal de educação e de propostas pedagógicas.

⁴Na atualização, selecionamos, como focos principais de abordagem no instrumento (questionário), a constituição das equipes coordenadoras da EI, os processos de transição/mudanças em associação aos pleitos eletivos, a articulação com os movimentos sociais, a configuração dos sistemas municipais, a configuração do atendimento, os processos de acompanhamento e avaliação, a constituição dos quadros funcionais, a FC, os processos de gestão e a produção de propostas pedagógicas.

⁵Trata-se de coleta voltada ao detalhamento de um tema específico, tais como iniciativas de avaliação das crianças, formas de composição da rede de atendimento às crianças etc.

apresentados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), decorrentes do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC).

Neste intento de fazer dialogar um conjunto de dados que, em comum, fornecem indicadores voltados aos contextos municipais, justificamos esse enfoque em função do papel de destaque dos municípios na oferta de EI. Todavia, não desconsideramos as incumbências dos demais entes federados, bem como a complexidade inerente ao processo de partilha dos recursos e das responsabilidades na configuração do sistema nacional de educação (GOMES, 2009; ARAUJO, 2006; SIQUEIRA, 2013). Marcamos o destaque dos municípios na oferta de EI com a Tabela 01:

TABELA 01 – Matrículas na Educação Infantil – Brasil, Regiões e ES, 2013.

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013.					
	Total	Dependência Administrativa – Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.590.600	2.624	55.020	5.316.464	2.216.492
Norte	600.605	109	3.156	509.553	87.787
Nordeste	2.151.038	549	4.607	1.548.962	596.920
Sudeste	3.333.824	1.263	2.069	2.224.708	1.105.784
ES	161.386	121	-	143.184	18.081
Sul	1.000.300	580	9.723	714.660	275.337
Centro-Oeste	504.833	123	35.465	318.581	150.664

Fonte: MEC/Inep/Deed⁶.

Neste quadro de protagonismo dos municípios na oferta de EI, ainda com a vinculação aos referenciais bakhtinianos, assinalamos - em meio às enunciações visibilizadas e os silenciamentos marcados -, a complexidade dos processos interativos que se efetivam no campo educativo, permitindo evidenciar uma diversidade de histórias, manifestações e posicionamentos que se produzem em articulação com os segmentos que integram os contextos educativos, em especial, os docentes, as crianças e suas famílias. Nesta polifonia, que reúne várias demandas, tomamos vivências mais aproximadas do cenário do ES, buscando produzir reflexões em interconexão com o conjunto das produções no campo da educação brasileira, que vem assinalando investimentos na expansão da EI, em meio a desafios persistentes ligados tanto ao acesso quanto à garantia de qualidade na sua oferta (BRASIL, 2009c). Desafios que dialogam, não sem tensões, com o campo da formação. Nesse contexto, sintetizamos, a seguir, um quadro de

⁶Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

referências na abordagem da FC, com vistas a compor uma dialogia aproximativa ao campo da EI.

Premissas da formação no encontro com o campo da educação infantil

Abordar como tema a FC na EI requer considerar uma dialogia entre campos, que possuem especificidades e acúmulos. Nesta perspectiva, concentramos alguns marcadores do campo da FC, com vistas a avançar na dialogia requerida à abordagem das iniciativas de FC dirigidas à EI.

No campo da formação, ressaltamos a emergência de alguns questionamentos na observação das políticas públicas de FC, que indagam o tipo de docente que se quer formar, as concepções, os valores e os compromissos defendidos nos programas de formação, os investimentos nas relações para com as práticas pedagógicas nas instituições, a conformidade das propostas formativas com as necessidades dos professores e sua participação na formulação e na gestão das políticas de formação (NÓVOA, 2002).

Tendo tais questões marcando o campo, estudos vêm indicando a FC como um processo que fragmenta a relação entre as experiências formativas, especialmente com a formação inicial. Geralmente orientada por um modelo transmissivo com ações massificadas representadas pelos “cursos e treinamentos”, a FC se distancia da avaliação permanente, vinculada a melhoria das ações formativas, tanto em termos de política global quanto de seu impacto no trabalho cotidiano com os estudantes. Embora a perspectiva de FC fundamentada nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas, impulsionada desde a década de 1990, desloca o interesse para os sujeitos professores, privilegiando as suas concepções, representações, saberes e práticas, a formação centrada na escola ainda não se constitui uma realidade, mesmo que algumas redes/escolas estejam dando passos nessa direção (ASTORI, 2014).

Nóvoa (2002) destaca que os conceitos de FC ou contínua, de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional continuado e de redes de (auto)formação participada problematizam a complexidade do campo da formação do professor propondo uma perspectiva de formação em processo. Essa propositiva agrega ao *corpus* de conhecimento docente as aprendizagens ao longo da vida (antecedendo, inclusive, a entrada na carreira), considerando a pessoa professor, o profissional professor e a organização escola como elementos indissociáveis na FC, que, por sua vez, precisam encontrar espaços para assumir a gestão dos próprios momentos formativos.

Por isso, a importância do investimento na trilogia da FC: produção da vida (investir na pessoa e na sua experiência), da profissão (investir na profissão e nos seus saberes) e da escola (investimento institucional e nos seus projetos).

Nesta perspectiva, ainda com as assertivas de Nóvoa (2002), os processos de FC pressupõem que a formação precisa estruturar-se em torno da situação de problemas escolares e de projetos de ação; fortalecer a apropriação pelos professores dos seus próprios processos de formação, consolidando redes de formação mútua, onde professor é formador e formado; alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática por meio da investigação ação e investigação formação; constituir-se com participação de todos os professores na concepção, na realização e na avaliação de programas de modo consolidar redes de colaboração, e, por fim, capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar.

Para o autor, as práticas coletivas de FC produzidas no contexto escolar, pautadas na experiência profissional, permitem compreender o sujeito, porque investe nas suas experiências significativas e na sua reformulação teórica, consolidando *redes de trabalho coletivo e de partilha*, levando os professores a produzirem conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes, contribuindo para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes, de modo que:

[...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de **redes coletivas de trabalho** constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 2002, p. 63-64, grifos nossos).

Neste movimento de pautar premissas para os encaminhamentos da FC, sua implementação vem indicando que ela precisa de grande margem de manobra, visto os distintos objetivos, as condições de cada contexto formativo e a diversidade de atores envolvidos, tais como professores e suas associações, escolas e redes de ensino, programas e instituições de formação etc. (NÓVOA, 2002, p. 40). Nas diferenças de perspectivas e de sínteses associadas, emergem distintas compreensões e formas de implementação, não se desconsiderando a constatação de que algumas iniciativas de FC “são nitidamente, tentativas ou formas de viabilizar reformas educacionais em curso e de adaptar e conformar os professores” (LIMA, 2005, p. 20).

Endossamos que esse quadro referencial da FC, na dialogia com as especificidades do campo da EI, insta novos marcadores e análises, situando contextualmente a FC na EI. Nessa perspectiva, exploramos, em articulação com indicadores com dados nacionais sobre as funções docentes, iniciativas de FC desenvolvidas no cenário local.

A formação continuada na educação do Espírito Santo

No propósito de tematizar a FC na EI, enfocamos as estratégias empreendidas e o temário assinalado como demanda no desenvolvimento das políticas municipais de formação no contexto do ES. Essa focalização está implicada com a dialogia da FC com a FI, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas. Portanto, articulamos as reflexões sobre a FC na EI com algumas questões emergentes, indicadoras de pautas importantes para qualificação da EI.

No que se refere à dialogia da FC com a FI, evidenciamos algumas tensões delineadoras de dois movimentos, que comungam o realce do papel da FC como estratégia para alavancar o desenvolvimento da EI. Na premissa de valorizar as aprendizagens ao longo da vida compondo um itinerário formativo, põe-se crível um primeiro movimento em torno da expectativa por ampliar os requisitos de FI para o provimento de quadros funcionais para a EI, evidenciando a meta pela habilitação em nível superior, prescrita do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Nas tensões em torno dessa questão, a legislação ainda admite como formação mínima “a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). De todo modo, com avanços e recuos, o movimento em direção a essa meta vem indicando avanços nos indicadores de formação dos professores (TAB. 02).

TABELA 02 – Funções Docentes na Educação Infantil e Formação – Brasil, Regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013					
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Ensino Superior
			Ensino Médio – Total	Ensino Médio Normal Magistério	Ensino Médio	
Brasil	474.591	3.144	186.553	117.965	68.588	284.894
Norte	30.244	189	15.346	7.851	7.495	14.709
Nordeste	119.212	1.159	69.277	43.555	25.722	48.776
Sudeste	216.364	831	67.435	49.355	18.080	148.098
ES	11.479	13	1.633	675	958	9.833
Sul	79.117	824	27.735	14.684	13.051	50.558

Centro Oeste	29.654	141	6.760	2.520	4.240	22.753
--------------	--------	-----	-------	-------	-------	--------

Fonte: MEC/Inep/Deed⁷.

Ainda que os indicadores apontem condições bastante distintas entre as regiões, o quadro nacional informa que mais da metade do quantitativo de professores possui curso superior. No caso do ES, esse indicador é bastante elevado, com a maioria dos professores com curso superior. No caso de frequência a cursos que não possuem licenciaturas, os dados informam consistentes indicadores de complementação pedagógica. Um detalhamento desse quadro, informado a seguir, permite observar o repertório formativo que integra a FI dos professores atuantes na EI:

TABELA 03 – Funções Docentes com formação superior na EI – Brasil, Regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FORMAÇÃO SUPERIOR – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013									
	Total	Área Geral de Formação								
		Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços	Outras Áreas de Formação Superior
Brasil	328.582	306.724	3.773	4.105	981	232	46	1.814	643	10.264
Norte	18.803	17.972	71	65	31	2	3	48	7	604
Nordeste	63.848	60.295	563	320	132	11	5	194	33	2.295
Sudeste	161.784	147.790	2.339	3.125	591	191	23	1.151	555	6.019
ES	10.649	10.064	109	52	11	-	3	106	4	300
Sul	59.422	57.013	559	477	153	26	13	270	46	865
Centro-Oeste	24.725	23.654	241	118	74	2	2	151	2	481

Fonte: MEC/Inep/Deed⁸.

Desse modo, no encontro da EI com o campo da formação, assinalamos um movimento que vem pautando a ampliação da FI como estratégia de fortalecimento da EI. Associado a meta de requerer a FI em nível superior, assinalamos o delineamento de um segundo movimento, reunindo indagações sobre o espaço reservado para os estudos ligados à EI nos projetos dos cursos de ensino superior voltados à área da Educação, em

⁷Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

⁸Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

especial, nos cursos de Pedagogia. Esse movimento, dirigido ao fortalecimento da EI no interior da FI, vem indicando várias demandas, que ecoaram na regulamentação de novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006a). Todavia, ainda que as novas diretrizes integrem a EI no conjunto do curso⁹, juntamente com a docência no Ensino Fundamental e com a gestão, aliadas à formação para a pesquisa e à atuação também em contextos não escolares, o debate em torno dos desafios da FI para qualificar o trabalho docente na EI mantém-se no horizonte das discussões sobre as transformações nos processos de FI a partir do curso de Pedagogia (SILVA, 2003).

Na dialogia entre a FI e a FC, com esses dois movimentos, destacamos o questionamento da FI em sua vinculação com a EI, repercutindo no relevo da FC como estratégia de qualificação do trabalho desenvolvido neste campo. Este relevo faz encontrar os desafios integrantes do campo da EI com as premissas pautadas no campo da formação, sintetizadas no tópico anterior deste texto. Nesse encontro, destacamos uma dialogia que indaga os investimentos na FC com vistas à qualificação da EI.

Destacando esta aposta do campo da EI na FC, observamos que os dados indicam uma carência de cursos específicos. Essa carência se destaca na faixa da creche e da pré-escola. Na Tabela 04 observam-se os indicadores de FC para a creche:

TABELA 04 – Número de funções docentes na creche com curso específico de creche (Formação Continuada) – Brasil, regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA CRECHE COM CURSO ESPECÍFICO DE CRECHE (FORMAÇÃO CONTINUADA) – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013		
	Total	Com Curso Específico para creche	Sem Curso Específico
Brasil	211.694	33.325	178.369
Norte	7.831	859	6.972
Nordeste	36.970	4.031	32.939
Sudeste	113.043	14.053	98.990
ES	6.105	1.961	4.144
Sul	41.972	12.290	29.682
Centro-Oeste	11.878	2.092	9.786

Fonte: MEC/Inep/Deed¹⁰.

Ainda com os indicadores de FC, na Tabela 05 observa-se que a carência se repete na faixa da pré-escola:

TABELA 05 – Número de funções docentes na pré-escola com curso específico de pré-escola (Formação Continuada) – Brasil, regiões e ES, 2013.

⁹Antes, a formação para atuação na EI se efetivava no curso em habilitação específica, cursada pelos alunos(as) que optassem por tal formação.

¹⁰Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA COM CURSO ESPECÍFICO DE PRÉ-ESCOLA (FORMAÇÃO CONTINUADA) – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013.		
	Total	Com Curso Específico	Sem Curso Específico
Brasil	289.507	49.913	239.594
Norte	23.381	2.927	20.454
Nordeste	87.263	11.132	76.131
Sudeste	117.041	22.277	94.764
ES	6.890	2.953	3.937
Sul	42.306	10.005	32.301
Centro-Oeste	19.516	3.572	15.944

Fonte: MEC/Inep/Deed¹¹.

Sem invisibilizar a necessidade de investimentos consistentes nos processos de FC e na possibilidade de configurar cursos mais aproximados da especificidade da EI considerando-se as faixas da creche e da pré-escola, com os dados da pesquisa PESQMAP, propomos que a compreensão desses indicadores não aponta, diretamente, para a inexistência de projetos de FC nos municípios, pois, na primeira etapa deste mapeamento, constatamos que 75,60% (setenta e cinco vírgula sessenta por cento) do total dos municípios participantes da pesquisa realizaram projetos de FC (numa variação de 01 a 13 projetos por município), totalizando 125 (cento e vinte e cinco) projetos desenvolvidos no ano da coleta de dados, demonstrando, então, o diálogo da EI com as premissas de valorização da FC no contexto geral da educação (CÔCO, 2010).

Numa análise geral das informações relativas aos projetos, assinalamos que as iniciativas de FC não se configuram como cursos específicos para determinada etapa, mas como estudos e discussões de temas associados ao campo da EI, diligenciados por distintas estratégias (eventos, cursos eventuais, reuniões, estudos etc.). O delineamento dos projetos, ainda que alguns destaquem suas lógicas de sequencialidade, indica a mobilização de processos fragmentados sustentados em interesses temáticos, tensionando a premissa do campo da formação da importância da formação em processo, com garantia de continuidade de protagonismo dos participantes.

Avançando nessa categoria de estudo, estabelecemos intento na atualização dos dados quanto às estratégias empreendidas para desenvolver a FC, considerando-se o desenvolvimento de: 1) grupo de estudos e planejamentos nas instituições de EI no horário de trabalho (GE/PL); 2) reuniões da Secretaria com diretores (RD); 3) reuniões da Secretaria com pedagogos (RP); 4) realização de eventos reunindo os trabalhadores (EV);

¹¹Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

5) oferta de estudos e cursos livres fora do horário de trabalho (ECL); 6) apoio à continuidade da formação na pós-graduação, disponibilizando-se bolsas, afastamentos ou outros incentivos (APG) e 7) apoio à participação em eventos, disponibilizando-se liberação, ajuda de custos ou outros incentivos (AEV). Reunindo as estratégias, apuramos os seguintes indicadores (TAB. 06):

TABELA 06 – Iniciativas de Formação Continuada - ES, 2013.

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – ES, 2013														
	1 GE/PL		2 RD		3 RP		4 EV		5 ECL		6 APG		7 AEV	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIM	71	91	71	91	70	90	63	81	41	51	15	20	3	44
NÃO	5	6	5	6	6	8	13	17	35	46	61	77	4	54
NR	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2
Total	78	100	78	100	78	100	78	100	78	100	78	100	7	100
													8	

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Esses dados permitem múltiplas entradas analíticas. De partida, é importante não desconsiderar a diversidade presente no cenário local, de modo que essas iniciativas não guardam similitudes diretas nos distintos contextos. A observação das microrregiões indica algumas variações¹², retratadas na Tabela 07:

TABELA 07 – Iniciativas de Formação Continuada – Microrregiões do ES, 2013.

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – MICRORREGIÕES DO ES, 2013																					
	MR1		MR2		MR3		MR4		MR5		MR6		MR7		MR8		MR9		MR10		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1 GE/P L	6	86	5	100	6	86	8	100	7	87	9	82	5	83	1	0	100	9	100	6	86
2 RD	7	100	5	100	7	100	8	100	7	87	8	73	5	83	1	0	100	9	100	5	72
3 RP	7	100	5	100	6	86	8	100	7	87	8	73	6	100	9	90	8	89	4	57	
4 EV	6	86	5	100	1	14	8	100	7	87	8	73	2	33	9	90	7	78	5	72	
5 ECL	4	57	1	20	1	14	6	75	5	62	3	27	4	67	6	60	5	56	5	72	
6 APG	3	43	2	40	1	14	2	25	6	75	1	9	2	33	1	10	1	11	5	72	

¹²O ES, que totaliza 78 (setenta e oito) municípios, subdivide-se em dez MR, assim delineadas: 1) Metropolitana (sete municípios); 2) Central Serrana (cinco municípios); 3) Sudoeste Serrana (sete municípios); 4) Litoral Sul (oito municípios); 5) Central Sul (oito municípios); 6) Caparaó (onze municípios); 7) Rio Doce (seis municípios); 8) Centro-Oeste (dez municípios); 9) Nordeste (nove municípios) e 10) Noroeste (sete municípios).

7 AEV	3	43	2	40	3	43	4	50	4	50	4	36	1	17	6	60	6	67	5	72
Total	7	100	5	100	7	100	8	100	8	100	$\frac{1}{1}$	100	6	100	$\frac{1}{0}$	100	9	100	7	100

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Assim, algumas iniciativas logram uma maior adesão, de modo que, compondo uma *cultura* local de FC, podem chegar à unanimidade de proposição em determinadas microrregiões - 100% - (cem por cento). Outras iniciativas se restringem a grupos de municípios, repercutindo em vivências mais localizadas. No reconhecimento da diversidade na paisagem das iniciativas de FC da EI, em especial, porque uma mesma proposição pode ganhar nuances muito distintas em função das particularidades de cada contexto, no escopo de nossa abordagem, analisamos a densidade de cada estratégia e algumas correlações entre essas estratégias e outras condicionantes do contexto do ES.

A observação da densidade de cada estratégia indica que os percentuais decrescem consideravelmente no comparativo entre as ações realizadas no contexto do município (1 a 5) e aquelas que requerem uma dialogia com outros espaços de formação (6 e 7). Também decrescem em função da disponibilidade de recursos a serem remetidos diretamente aos docentes, ou seja, a disponibilidade de bolsas, ajuda de custos e liberação do trabalho aparece ainda com percentuais inferiores à atividades que não requerem essas condições. Dentre as várias e importantes possibilidades de qualificar o trabalho na EI, destacamos a importância de avançar na meta pela formação em curso superior, mobilizando estímulos à continuidade da formação na pós-graduação, especialmente em contexto que já venceram a expectativa pela formação em nível de graduação dos docentes. Dados do ES indicam que a maioria dos trabalhadores da EI, além da graduação, possui pós-graduação – geralmente, especialização –, indicando a possibilidade de gerar expectativas para a busca do mestrado (CÔCO, 2012).

Na assertiva de investir no avanço da FI para além do curso superior, dado os limites deste texto, não avançaremos nas problematizações sobre as lógicas de certificação que vêm impactando a condição docente, dificultando a mobilização de estímulos aos processos formativos, por não garantir políticas de progressão que incidam em reconhecimento e valorização, atrativos de quadros funcionais. Entendendo a complexidade envolvida, revisitamos o persistente questionamento do quanto os estudos têm abarcado as discussões sobre a EI, para indicar a importância de favorecer a continuidade da formação em vinculação com as demandas da EI. É-nos premente a

urgência de se implementarem iniciativas que fortaleçam o campo da EI, posto que, intencionalmente, podem investir na formação, reconhecimento e valorização dos docentes.

Neste mote, avançamos as reflexões aventando algumas correlações entre as estratégias de FC e outras condicionantes locais. É possível observar uma conexão entre as iniciativas de desenvolvimento de grupos de estudos, planejamentos institucionais e reuniões de equipes coordenadoras (localizadas nas secretarias municipais de educação) com docentes (atuantes nas instituições) com o pertencimento da EI aos sistemas de ensino (vinda dos setores de assistência social).

Este pertencimento tem requerido um investimento na sua organicidade, ecoando na produção de calendários letivos com previsão de carga horária para estudos durante o ano letivo e reconhecimento progressivo do direito dos professores a jornada de planejamento (BRASIL, 2008). Também vem mobilizando a organização dos processos de gestão institucional, compondo equipes de EI nas secretarias (também responsáveis por articular os processos de FC) e equipes de gestão nas instituições, dentre outros aspectos, implicados com a estruturação da EI como primeira etapa da Educação Básica.

Também é possível explorar ligações das estratégias de FC com a constituição dos quadros funcionais da EI que atuam diretamente com as crianças. Nessa atuação, estudos sobre o trabalho docente na EI vêm indicando a presença de dois grupos de trabalhadores (CÔCO, 2012, 2013): um grupo pertencente ao quadro do magistério (com funções de direção, coordenação pedagógica e de professor) e outro grupo que integra funções auxiliares ao trabalho dos professores (berçaristas, auxiliares de atividades educativas, recreadores, cuidadores, mãe social e outros). Observando-se a situação funcional deste segundo quadro, apuramos os seguintes indicadores nos dados do ES (TAB. 08).

TABELA 08 – Situação funcional dos docentes auxiliares - ES, 2013.

SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES AUXILIARES AOS PROFESSORES – ES, 2013		
	N ¹³	%
Professores do quadro do magistério lotados na função de professores auxiliares	19	22%
Profissionais auxiliares integrantes do quadro do magistério municipal	14	16,5%
Profissionais auxiliares integrantes do quadro geral de funcionários municipais	32	37,5%

¹³ Alguns municípios possuem mais de uma estratégia para provimento deste quadro funcional.

Profissionais auxiliares selecionados dos quadros de limpeza e merenda do município	19	22,5%
Profissionais auxiliares selecionados dos quadros de limpeza e merenda terceirizados	01	1,5%

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Nessas condições funcionais, quando um grupo não se constitui com pertencimento aos quadros do magistério (BRASIL, 2009d), evidenciam-se condições de trabalho muito desiguais, em que, geralmente, se exige uma jornada de trabalho maior, com remuneração inferior a do professor, especialmente porque os requisitos de ingresso não se assemelham. Assim, uma parte dos trabalhadores acaba por não contar com jornada para planejamento e formação e nem com direito à progressão pela via da formação. Por consequência, evidenciam-se muitas dificuldades para que as iniciativas de FC possam abarcar, ainda que em momentos distintos e iniciativas diferenciadas, o conjunto dos trabalhadores pertencentes ao campo da EI.

Assim, na qualificação do trabalho na EI articulado à aposta na FC, associado à existência e projetos e às estratégias utilizadas, é importante indagar a abrangência das ações implementadas. Desta forma, emerge mais um tensionamento com as premissas do campo da FC, que marcam a importância de fomentar redes coletivas de trabalho (NÓVOA, 2002, p. 63-64).

Os tensionamentos até então assinalados, a partir de um conjunto de condições que marcam o campo da EI, indicam dificuldades estruturais, não permitindo creditar dificuldades à FC que não estão no seu escopo de intervenção. Determinadas iniciativas de FC que abarcam um grupo reduzido de trabalhadores (por exemplo, docentes ligados à gestão institucional ou os professores), sem considerar a dialogia necessária para que as proposições tenham o alcance almejado, acabam por investir em formação de multiplicadores que não contam com condições de efetuar o *repassé* da FC vivenciada, pois ainda é preciso considerar que a FC não se distancia do conjunto dos intervenientes estruturais dos sistemas de ensino.

Considerando-se as problemáticas que indagam as configurações (massificadas e/ou focalizadas), os processos de mediação na abrangência das ações (diretos e/ou indiretos aos participantes) e as vinculações com os docentes (com ações para e/ou decorrentes do trabalho cotidiano), dentre as várias premissas que atravessam a FC, nos parece importante considerar que diferentes dimensões e intervenientes dialogam com a avaliação dos

projetos de FC. Diferentes dimensões que fazem interagir a FI, a FC e as condições de trabalho, remuneração e carreira dos trabalhadores, de modo a evidenciar os (des)investimentos na composição de uma política de formação, profissionalização e valorização dos educadores (FREITAS, 2012).

Assim, avançando nas conexões da FC com os quadros funcionais para abarcar as demandas do trabalho com as crianças pequenas, cabe considerar a especificidade da EI, que advoga uma pedagogia própria (ROCHA, 1999), se distanciando do modelo escolar. Esta premissa implica considerar parâmetros de infraestrutura e de qualidade para o atendimento às crianças (BRASIL, 2006b, 2006c, 2009e, 2009f), assim como diretrizes que afirmam as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho educativo (BRASIL, 2009g, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013). Neste contexto de explicitação de premissas próprias ao trabalho institucional na EI, dispomos também das assertivas da composição de uma “rede alargada” de interlocutores que, interagindo pela via da implementação do processo educativo das crianças pequenas, envolvem diferentes profissionais. Portanto, os professores, além de interagirem com outros docentes das instituições de EI, em função das demandas das crianças pequenas, são instados a dialogar com profissionais de outros sistemas (assistência social, saúde, lazer etc.) e com os familiares das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Desta maneira, a docência na EI delinea-se com especificidades em razão dos propósitos educativos e das características das crianças pequenas, marcadas pelos aspectos de globalidade na apreensão do mundo, de vulnerabilidade (física, emocional, social) e dependência dos adultos, requerendo a compreensão de que os processos educativos se efetivam na integração ente o cuidar e o educar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Nesta peculiaridade, considerando-se o reconhecimento dos direitos das crianças (de provimento, proteção e participação), cabe operar o destaque à demanda pela observância do protagonismo infantil no processo educativo (SARMENTO, 2007). Destarte, emerge a demanda por avançar do encaminhamento de proposições de trabalho educativo para as crianças para a possibilidade de empreender os trabalhos educativos com as crianças.

Estes indicadores assinalam a constituição de um saber-fazer específico da profissão docente na EI, revelando demandas à FC, no bojo da compreensão de uma profissionalidade que se constitui no encontro com as crianças pequenas. Encontros constituídos com uma diversidade de tarefas que não permitem a marcação de zonas

fronteiriças. Pelo contrário: mobilizam interfaces entre os processos de cuidado e de educação, próprios aos processos educativos institucionais. Marcando um campo próprio, que vem demandando a consolidação de práticas específicas, em interface com o direito à formação dos educadores, realçamos o papel da FC (com suas várias possibilidades de execução), em especial, na aproximação aos dilemas e desafios vivenciados no exercício cotidiano do trabalho educativo no campo da EI.

Neste contexto, exploramos o temário apontado pelos gestores como prioritários ao desenvolvimento da FC na EI, a partir de listagem de 16 (dezesseis) temas, hierarquizados conforme as demandas locais¹⁴. Começamos por explorar, em consonância com a Tabela 09, os destaques indicados para primeiro lugar, com vistas a observar as urgências destacadas pelos gestores.

TABELA 09 – Temas indicados em primeira opção.

TEMAS	INDICADORES	
	Destaques para 1º lugar	
	N	%
Proposta Curricular	23	29,8
Política Pública de EI: oferta e atendimento	17	22,0
Indissociabilidade do educar e cuidar	14	18,1
Formação e trabalho docente	13	16,8

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Considerando o quantitativo de respondentes (setenta e sete municípios), ainda que alguns temas se apresentem com maior adesão, não se observa temas que logrem uma grande vantagem na primeira opção, ou seja, esses dados não indicam um tema que se aproxime da unanimidade para sua abordagem. Assim, para além de buscar o tema específico para a FC na EI no ES, perquirimos essas pistas no intuito de, considerando a complexidade da EI, avançar em direção às múltiplas possibilidades de pautas temáticas que integram os dizeres neste campo.

Com um referencial bakhtiniano, destacamos que essas pautas não se constituem numa monologia temática. Ao constituir-se com várias vozes, carregam várias discursividades associadas, que, por sua vez, podem indicar vários temas, interfaces entre temas, áreas de interesses etc. Nesta perspectiva, buscando as pautas em questão para a FC, organizamos os dados em 04 (quatro) grupos hierárquicos de indicações (somando as

¹⁴Uma vez que um município declarou que todos os temas são importantes, trabalhamos com 77 (setenta e sete) respondentes, que mobilizaram uma hierarquia de prioridades, ainda que com algumas simultaneidades como, por exemplo, indicar dois temas numa mesma posição.

indicações no interior de cada grupo), conservando o grupo final para os indicadores de não indicação. Assim, a somatória de posições compõe grupos de destaques nas primeiras opções (1ª a 4ª), nas posições intermediárias próximas das primeiras opções (5ª a 8ª), nas posições intermediárias próximas das opções finais (9ª a 12ª), nas opções finais (13ª a 16ª) e, por fim, os indicadores de não escolhidos, que nos permitiu apurar (TAB. 10).

TABELA 10 – Temas organizados em grupos hierárquicos.

TEMAS	INDICADORES											
	De 1º a 4º		De 5º a 8º		De 9º a 12º		De 13º a 16º		0		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Acompanhamento e avaliação	28	36,3	28	36,3	09	11,6	5	6,4	7	9,0	77	100
Alfabetização	13	16,8	22	28,5	14	18,1	19	24,6	9	11,6	77	100
Articulação da EI com o Ensino Fundamental	11	14,2	12	15,5	24	31,1	20	25,9	10	12,9	77	100
Educação Infantil do/no campo/ rural	12	15,5	20	25,9	22	28,5	14	18,1	9	11,6	77	100
Formação e trabalho docente	36	46,7	27	35,0	6	7,7	0	0	8	10,3	77	100
Gestão	15	19,4	25	32,4	20	25,9	6	7,7	11	14,2	77	100
Indissociabilidade do educar e cuidar	42	54,5	15	19,4	11	14,2	1	1,2	8	10,3	77	100
Interação e brincadeira	25	32,4	24	31,1	16	20,7	4	5,1	8	10,3	77	100
O trabalho com bebês	23	29,8	24	31,1	14	18,1	9	11,6	7	9,0	77	100
Parcerias com as famílias	28	36,3	33	42,8	13	16,8	1	1,2	2	2,5	77	100
Políticas Articuladas (saúde, educação, assistência...)	17	22,0	21	27,2	27	35,0	9	11,6	3	3,8	77	100
Política de Conveniamento	4	5,1	7	9,0	13	16,8	40	51,9	13	16,8	77	100
Política Pública de EI: oferta e atendimento	28	36,3	12	15,5	23	29,8	7	9,0	7	9,0	77	100
Proposta Curricular	47	61,0	13	16,8	8	10,3	6	7,7	3	3,8	77	100
Sindicalismo e organização docente	1	1,2	7	9,0	7	9,0	50	64,9	12	15,5	77	100
Tempo integral	12	15,5	11	14,2	10	12,9	29	37,6	15	19,4	77	100

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Esta organização permitiu confirmar alguns destaques apontados na primeira posição, como, por exemplo, a proposta curricular, e, especialmente, fazer emergir o posicionamento de cada tema no repertório assinalado. Confirmou-se, também, a observação de que nenhum tema obteve um quantitativo de descarte superior (última coluna) às suas possibilidades de indicação. Igualmente, numa análise horizontal, observa-se o grupo em que cada tema obtém seus maiores indicadores, permitindo inferir um posicionamento hierárquico para o tema, com vistas ao delineamento de ações de FC.

Nesta perspectiva, podemos compor os quatro grupos com seus temas em destaque. No primeiro grupo, observam-se os temas de proposta curricular, indissociabilidade do educar e do cuidar, formação e trabalho docente, política pública de atendimento, acompanhamento e avaliação¹⁵ e interação e brincadeira, com os maiores indicativos de importância para serem abordadas em processos de FC. O segundo grupo é composto por temas relativos a parcerias com as famílias, a gestão, o trabalho com bebês e a alfabetização. No terceiro grupo, evidenciam-se os temas de políticas articuladas (saúde, educação, assistência etc.), articulação da EI com o Ensino Fundamental e EI do campo. No quarto grupo, destacam-se os temas de sindicalismo e organização docente, política de conveniamento e tempo integral.

Ao desagregar os dados por microrregiões, os temas que somam os maiores indicadores (com menores índices de descartes) espraiam-se (ainda que em posições distintas) com maior abrangência na paisagem do ES. Quanto maior a concentração em determinada posição, mais o tema adquire indicação de igualdade de relevância nos distintos municípios. Dado o escopo deste texto, não exploraremos a desagregação desses dados na paisagem local, também não nos deteremos a cada tema, com os vários sentidos circulantes nas tensões que compõem o campo da EI.

De maneira sintética, destacamos a concentração nas primeiras posições dos temas relativos à proposta curricular e a indissociabilidade do educar e cuidar, obtendo percentuais superiores a 50% (cinquenta por cento) no somatório constituinte do primeiro grupo. Este repertório temático reúne as demandas forjadas no trabalho docente junto às crianças e também as políticas de indução, promovidas com as discursividades reinantes no campo da EI, que, por sua vez, perspectivam iniciativas de *atualização* pela via da FC. De todo modo, tais temas podem se constituir como fios de conversação importantes aos processos de FC, tanto pelas indicações dos municípios quanto pela articulação com as premissas expressas nas diretrizes curriculares, que orientam o trabalho educativo na EI (BRASIL, 2009g).

Pensando de modo conclusivo, os dados indicam um temário que se articula com as premissas do campo da EI, respeitando as possíveis particularidades do ES. Um temário que dialoga com as iniciativas em curso, no bojo dos distintos investimentos na EI.

¹⁵ Seus indicadores se destacam, com igual quantitativo (vinte e oito), no primeiro e no segundo grupo.

Na dialogia com as premissas pautadas pelo campo da FC, cabe lembrar a importância que o temário passe a constituir os movimentos formativos, associado à garantia de que os profissionais conquistem seu protagonismo na FC, alavancando a institucionalidade do trabalho, ou seja, que a FC com esse temário possa articular o investimento nos profissionais com as demandas do trabalho para com as crianças.

Assim, nossas reflexões sobre as estratégias empreendidas e o temário para a FC na EI - em articulação com questões que atravessam o campo da EI ligadas à FI, aos quadros funcionais e à especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas -, retratam uma complexidade de intervenientes que atravessam as proposições de FC no campo da EI. Neste quadro, encaminhamos nossas sínteses, marcando a importância dos investimentos na qualificação das práticas pedagógicas na EI, fortalecendo a parceria com o campo da formação.

Considerações Finais

Com o exposto, tematizamos a FC na EI no bojo da busca por qualificação da EI, uma qualificação implicada com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos institucionais voltados ao trabalho educativo com as crianças pequenas. Ao focalizarmos as estratégias empreendidas e o temário assinalado como demanda no desenvolvimento das políticas municipais de formação no contexto do ES, buscamos uma articulação destes eixos de análise com a dialogia da FC com a FI, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Assim, ancorados num referencial bakhtiniano, buscamos situar os temas no contexto, de modo a evidenciar que distintos elementos atravessam os dizeres e investimentos na pauta da FC na EI. Portanto, nossas sínteses buscam articular a observação do cenário local com as reflexões circulantes de modo mais ampliado no campo da EI.

Neste movimento, indicamos que a aposta da EI na FC se efetiva em meio a um conjunto de problemáticas, que não se distanciam do compromisso social para com os direitos das crianças, em especial, para com o direito à educação das crianças pequenas. Neste contexto, a aposta da EI na FC requer o fortalecimento de dois movimentos associados: um movimento mais próprio, o de mobilizar análises críticas (internas e externas) de modo a qualificar progressivamente as iniciativas, em especial, de considerar

o temário emergente e as iniciativas em curso em articulação com as premissas do campo da FC que valorizam proposições que logram sistematicidade, articuladas as necessidades dos educadores e centradas nos projetos institucionais (NÓVOA, 2002); questões que se dirigem as políticas públicas de formação, no bojo da análise crítica das políticas de reconhecimento e valorização dos profissionais. E junto a esse movimento de qualificação da FC na EI, é necessário um segundo movimento articulado à luta, o de garantir investimentos em outras dimensões da EI. Realçamos que, no campo da EI, urge o investimento no empoderamento dos trabalhadores como uma das vias de fortalecimento da EI. Enfim, a aposta na FC precisa se associar a outras apostas, compondo um conjunto de investimentos que, articuladamente, mobilizam melhores condições para o desenvolvimento da primeira etapa da Educação Básica.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. IN: DALBEN, Â. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - UFMG. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Município, Federação e Educação: instituição e idéias políticas no Brasil. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambú, MG: 2006. **Anais eletrônicos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1909--Int.pdf>>. Acesso em dezembro de 2010.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo**. CE/UFES. Vitória, 2014, 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.** Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Brinquedos e brincadeiras de creche.** Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006a.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009g.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009f. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/ INEP, 2006.

CNE. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009d. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf.

CÔCO, Valdete. Formação Continuada na Educação Infantil. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>>. Acesso em junho de 2014.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada*. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 103-140.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Cândido Alberto. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. In: BRASIL. MEC. SEB. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. p. 99-120.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002, p. 1- 40.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999. (Série tese: 2).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25 - 49.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Federalização da educação infantil: Direito público e social das crianças. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 241-254, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em junho de 2013.

Recebido em: 22.09.2014

Aceito em: 08.09.2015