

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA CÂNDIDA DUARTE

FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO-GO

Catalão-GO
2013

**FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO-GO.**

LUCIANA CÂNDIDA DUARTE

**Orientadora: Prof.^aDr^a Maria Marta Lopes Flores
Co-orientadora: Prof.^aDr^a Altina Abadia da Silva**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa - Práticas educativas, Políticas Públicas e Inclusão.

**Catalão-GO
2013**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - Orientadora
Dep. de Educação do Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás
Presidente da Banca

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - Co-Orientadora
Dep. de Educação do Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
Dep. de Educação do Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás
Suplente

Dedico esta dissertação:

Aos meus queridos Samuel e Sampaio, que me ensinaram muito sobre a vida, o amor e o companheirismo.

À minha querida co-orientadora, Tina, pela coragem, paciência, disposição e esforço em aceitar o desafio de dialogar comigo sobre essa e as demais temáticas que contribuíram com meu crescimento enquanto pesquisadora, profissional, pessoal. Muito Obrigada, a todos!

Agradecimentos

À Deus, toda honra e toda glória, pela vitória alcançada.

Aos meus pais, que mesmo sem saber direito o que era o Mestrado, me deram total apoio, incentivando nos momentos difíceis; por assumir meu papel de mãe na criação de meus filhos; por estarem sempre presentes durante minhas inúmeras viagens.

Ao meu esposo, Sampaio, pela compreensão em me ter ausente do relacionamento familiar por horas e horas. Pelas vezes que simplesmente calou, diante das frequentes e imprevisíveis irritações e até minha falta de atenção.

Ao meu filho, Samuel meu eterno agradecimento por me suportar e me amar durante esses vinte e quatro meses.

À Professora Dr^a. Tina, minha co-orientadora, que esteve sempre ao meu lado, me acompanhando, me fazendo refletir sobre minhas angústias, os meus “deslizes”, e me ensinou com exemplos, mais do que com palavras, que a professora é acreditar no potencial do outro, é dar tempo e condições para que os frutos amadureçam, que a prática educativa está carregada de afetividade, capacidade científica e domínio técnico. E que sem disciplina e dedicação não se faz pesquisa.

À amiga Maria Helena, e às professoras da Escola Municipal Deputado Wilson da Paixão, pelo apoio e incentivo diários nessa nova caminhada.

Ao Secretário Municipal de Educação de Catalão, Vanildo P. Ciríaco, por autorizar o empreendimento da pesquisa.

À coordenadora da educação Infantil da Rede Municipal de Catalão-GO, por conceder a entrevista e disponibilizar os documentos oficiais na Secretaria Municipal de Educação.

Às catorzes professoras da Educação Infantil, por consentirem ser sujeitas desta pesquisa, municiando suas concepções, suas condições de trabalho, suas expectativas, enfim suas práticas de sala de aula.

À CAPES, pela concessão da Bolsa de Estudos no período desta pesquisa.

Às professoras, Selma, Dulcéria, Cida Rossi, Maria Marta, e Maria Aparecida pela troca de conhecimento, pelas sugestões e contribuições desde o início ao fim desta pesquisa.

À Coordenadora do programa, Ana Maria, pela implantação do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC. Parabéns pelos incansáveis esforços, por não desistir e tornar possível nosso sonho de ser Mestre.

RESUMO

O presente trabalho analisa a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou aos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. A investigação visa proporcionar uma reflexão sobre as concepções de formação continuada expressas pelos gestores (Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO) e pelos professores. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas com catorze professoras de cinco instituições de ensino, que atuavam na Educação Infantil, entre 2000 e 2010, com a coordenadora Geral da Educação Infantil e com a Secretária de Educação de Catalão no referido período. Fizemos também análise de documentos oficiais como: Ofícios, Planilhas de Cursos, Histórico da Educação Infantil, Calendário Letivo, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Para esta investigação adotamos como referencial teórico André (2001), Charlot (2006), Imbernón (2009), Gatti (2001) e Leotiev (1978). A luz da Teoria da Atividade, interpretamos as necessidades e os motivos de formação continuada apontados nas falas das professoras e das gestoras, a fim de compreendermos as particularidades de um professor reflexivo, atuante em um processo contínuo de aprendizagem e formação docente. A relevância deste trabalho, uma reflexão sobre o tema, sempre oportuna, está na possibilidade que ele oferece à pesquisadora, aos pesquisados e a quem dele tomar conhecimento de repensar a formação de professores consciente que o desenvolvimento da profissionalidade docente acontece mediante a atividade de trabalho, da docência, e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio-históricas. As possibilidades de formação se colocam de acordo com essas condições (objetivas e subjetivas) em um processo dialético de novas necessidades. Assim as ações de formação continuada se configuram em um momento propício para que os docentes repensem o cotidiano, diagnostiquem problemas e discutam prováveis soluções quanto: à formação horizontal (e não verticalizada); à clareza dos dilemas que se apresentam; à definição de metas; à importância do trabalho coletivo frequente e sistemático; à coparticipação e o efeito multiplicador da formação continuada. É preciso que os professores e os professores dos professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada e se conscientizem da importância e da necessidade de formação como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam nova fundamentação e experiências para a ação pedagógica educacional.

Palavras-Chave: Concepções de Formação Continuada; Necessidades e Motivos; Professores da Educação Infantil.

ABSTRACT

This study analyzes the continuing education that the Municipal Education Catalan -GO provided for the qualification of teachers from kindergarten, in the period 2000-2010. The research aims to provide a reflection on the concepts of continuing education expressed by managers (Municipal Education Catalao- GO) and teachers. Survey data were obtained through interviews with fourteen teachers from five educational institutions, who worked in Early Childhood Education, between 2000 and 2010, with the General Coordinator of Early Childhood Education and the Secretary of Education of the Catalan period. We also analysis of official documents as: Crafts, Worksheets Courses, History of Early Childhood Education, Academic Calendar, provided by the Municipal Education. For this investigation we have adopted as a theoretical André (2001), Charlot (2006), Imbernon (2009), Gatti (2001) and Leotiev (1978). Light Activity Theory, we interpret the needs and reasons for continuing education of teachers appointed in the speeches and the management in order to understand the peculiarities of a reflective teacher, active in a continuous process of learning and teacher training. The relevance of this work, a reflection on the subject, always timely, is the possibility it offers to the researcher, the researched and behind him aware of rethinking teacher education aware that the development of professional teaching happens by work activity, teaching, and its content, which changes with the socio-historical conditions. Training possibilities arise under these conditions (objective and subjective) in a dialectical process of changing needs. Thus the actions of continuing education are configured at a propitious time for teachers to rethink the everyday, diagnose problems and discuss possible solutions as: the formation horizontal (not vertical), the clarity of the dilemmas that present themselves, to set targets, the importance of frequent and systematic collective work, the multiplier effect of joint participation and continuing education. We need teachers and teachers of teachers reflect on the daily practice on the training processes, models of initial and continuing training and are aware of the importance and need for training as an ongoing process of negotiation and discoveries that provide new grounds and experiences for educational pedagogical action.

Keywords: Conceptions of Continuing Education; Needs and Motives; Teachers of Early Childhood Education.

LISTA DE MAPA

Mapa 1 - O município de Catalão e escolas.....	54
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento da Região/ Escolas e dos entrevistados.....	55
---	----

Tabela 2 - Temáticas de cursos ofertados aos professores na programação de 2004	76
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAIC- Escola Municipal Denominada CAIC- São Francisco de Assis.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

COMPED- Comitê dos Produtores de Informação.

EI- Educação infantil.

ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino..

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorizaçãodos Profissionais da Educação.

INEP-Instituto NacionalPesquisas e Estudos Educacionais .

LBA- Legião Brasileira de Assistência.

MEB- Mestrado em Educação Brasileira.

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEEB- Mestrado em Educação Escolar Brasileira.

PPGEDUC- Programa de Mestrado em Educação.

RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RMEC- Rede Municipal de Educação de Catalão-GO

SMECGO- Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO.

TCLE- Termo de Consentimento de Livre Esclarecido.

UAB- Universidades Abertas do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Cap. I – Formação continuada dos professores da Educação infantil....	20
O que é e qual sua importância.....	20
A prática reflexiva e sua importância para a educação infantil.....	25
A formação continuada e a educação infantil no Brasil.....	29
A formação continuada no centro oeste: reflexão sobre Goiás.....	37
Cap. II - Trilhando os caminhos metodológicos.....	40
Formação continuada: contribuições da Teoria da Atividade e reflexões sobre Necessidade e motivo.....	47
O contexto das entrevistas e as instituições pesquisadas.....	50
Sobre as Entrevistas	53
Cap. III - Formação Continuada: concepções de professores e gestores da Educação Infantil do município de Catalão-GO.....	58
A História da Educação Infantil em Catalão-GO.....	58
Semanas pedagógicas.....	62
O Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo.....	67
Formação Continuada de professores da Educação Infantil em Catalão -GO: análise de documentos, eventos e entrevistas.....	70
Considerações Finais.....	98
Referências.....	104
Lista de Anexos.....	111
Anexos.....	112

COMIDA

TITAS

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?...

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...

A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...

A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade...

A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Prá aliviar a dor...

Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!
Necessidade, vontade, eh!
Necessidade...

Introdução

Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!
Necessidade, vontade, eh!
Necessidade...
Titãs

Professora há doze anos na educação infantil e outros tantos anos no ensino fundamental, experimentei dois períodos distintos na questão da formação continuada de professores. No primeiro momento, em meados das décadas de 1990, quando foram traçados os parâmetros e diretrizes para a Educação Infantil, com ênfase nos cursos de formação continuada para os professores, a oferta era pouca e a procura por cursos que capacitassem os já então professores parecia não ter fim. Nessa época, os professores pareciam ter “fome” e “sede” de algo mais. O fato das creches e da Educação Infantil surgirem pela exigência econômica de ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho e com isso as mulheres terem um espaço apropriado para deixarem seus filhos, desencadeou a contratação de profissionais não qualificados.

Nesse período, os profissionais que atuavam na Educação Infantil precisavam se qualificar e não havia cursos de formação, tanto quanto hoje. Era como se dissessem: *“A gente não quer só comida, a gente quer comida diversão e arte, a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte... a gente não quer só dinheiro a gente quer dinheiro e felicidade”*.

No segundo momento, a partir de 2000, vivenciamos a expansão dos cursos de formação continuada capacitando e certificando os professores de várias formas: formação presencial, a distância, pacotes de cursos fornecidos pelo governo, pelas secretarias municipais de educação e outros.

Porém, os processos parecem inverter-se, visto temos uma variedade de cursos de formação continuada e pouca “fome” pouca “sede” de estudo. Muitos professores têm o “desejo, necessidade”, e até vontade de continuarem se aperfeiçoando, mas falta algo. Percebemos um profissional desanimado,

desestimulado, que ora assume um discurso de lamurias e lamentações, ora assume uma postura paternalista e piedosa frente aos alunos, julgando-os incapazes, ou, muitas vezes, um profissional formado, com títulos de pós-graduações, mas sem saber o que fazer diante dos desafios da sala de aula. Essa descrença ou desesperança pode ser confirmada em Saviani (2001) que, ao realizar uma análise da Educação nesse século, aponta uma desilusão dos professores, como podemos observar:

Ao findar a primeira metade do século atual, [século XX] o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. (2001,p.23)

É sabido que, segundo índices do ministério da saúde acerca de pesquisas realizadas em 2010, que os docentes ocupam o 3º lugar no ranque do estresse. Mas a questão é: o que fazer? Se os professores estão adoecidos, desiludidos, conseqüentemente os alunos e a Educação também estão. De que forma os cursos de formação continuada têm contribuído com essa questão?

Os seguidores de Paulo Freire diriam que a reflexão ajuda a prática, pois, “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p.58).

Refletir sobre a prática é reinventar signos, repensar aquilo que não está bom e procurar alternativas para superar as dificuldades. Desse contexto percebemos três aspectos referentes à formação continuada: a necessidade, a oferta e a relação direta com o fracasso escolar/profissional.

Segundo a mídia e os índices governamentais, há a *oferta* de cursos: Com a expansão do Ensino Superior no Brasil, nunca houve tantos cursos disponibilizados aos professores como se tem hoje. A coordenadora da Educação infantil em Catalão-GO nos confirma que:

...estou coordenadora da educação infantil, há doze anos, tenho acompanhado a evolução da educação infantil em catalão desde 2000... assim todo ano vem sendo construindo creches e mais creches(...) e conseqüentemente precisamos cada vez mais de professores formados e atualizados..”(G-1.outubro de 2012)

Também há *procura* pelos cursos de formação continuada, pois as exigências por professores bem capacitados tem sido recorrentes. De acordo com a Secretaria Municipal de Catalão “*esta região apresenta avanços quanto à qualificação expressiva de docentes*” (G-1. outubro de 2012). Acompanhada da necessidade de se ter professores formados, os professores têm lutado pelos seus direitos quanto à formação, aumentando assim a procura por cursos de formação continuada.

Partimos do pressuposto de que é Lei, conforme podemos ler no Título IX Art. 87 III na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que é função do Estado e Municípios “*a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício*”. Nossa investigação consiste em averiguar, junto aos professores da Educação Infantil, como tem se desenhado essa formação continuada na cidade de Catalão-GO.

Entendemos que o professor tem clareza que a sua formação não se limita à graduação apenas, considerando que esta é apenas a formação inicial que fornece caminhos, conceitos e idéias. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e bem sucedidos, tiveram que aprender no exercício da profissão, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegar a ser um profissional competente. Daí a necessidade da formação continuada para pessoas que já exercem uma atividade profissional.

Fazendo uma breve investigação a respeito do significado da palavra “*continuada*”, verificamos que “*continuada*” deriva de contínuo. O dicionário Houaiss (2004) apresenta os seguintes sentidos para o vocábulo: levar adiante, não interromper, prosseguir, persistir, insistir, manter-se, sem interrupção, constante, sucessivo. Logo, a formação continuada coloca em questão um profissional que está em constante formação, não estamos, contudo, tratando de algo cíclico, uma etapa depois outra e assim sucessivamente. Ponderamos a continuidade dos processos educativos ao longo da vida do professor, em busca de um saber em constante modificação, acrescido pela necessidade/desejo de constantes aprendizagens.

Pensando sobre essas questões, esta pesquisa propõe analisar a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO aos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. Temos como foco/sujeito catorze professores de cinco instituições de ensino da

Educação Infantil que concordaram em ceder as entrevistas. Nas análises, buscamos investigar sobre as políticas públicas, a formação continuada ofertada aos professores. Os objetivos centrais dessa investigação são:

- Investigar as práticas de formação continuada ofertadas aos professores que atuam na educação infantil nos anos de 2000 a 2010, através de relatos de memória dos professores entrevistados;
- Analisar a concepção de formação continuada desses professores e gestores sobre as possíveis contribuições da formação continuada para a atuação dos professores.

A investigação intitulada Formação Continuada: professores da Educação Infantil na rede Municipal de Catalão-GO visa proporcionar uma reflexão sobre as concepções de formação continuada expressa pelos gestores (Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO) e pelos professores. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas com catorze professoras de cinco instituições de ensino, que atuavam na Educação Infantil, entre 2000 e 2010, com a coordenadora Geral da Educação Infantil e com a Secretária de Educação de Catalão no referido período. Fizemos também análise de documentos oficiais como: Ofícios, Planilhas de Cursos, Histórico da Educação Infantil, Calendário Letivo, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Para esta investigação adotamos como referencial teórico André (2001), Charlot (2006), Imbernón (2009), Gatti (2001) e Leotiev (1978). A luz da Teoria da Atividade, interpretamos as necessidades e os motivos de formação continuada apontados nas falas das professoras e das gestoras, a fim de compreendermos as particularidades de um professor reflexivo, atuante em um processo contínuo de aprendizagem e formação docente. A relevância deste trabalho, uma reflexão sobre o tema, sempre oportuna, está na possibilidade que ele oferece à pesquisadora, aos pesquisados e a quem dele tomar conhecimento, de repensar a formação de professores conscientes que o desenvolvimento da profissionalidade docente acontece mediante a atividade de trabalho, da docência, e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio-históricas. As possibilidades de formação se colocam de acordo com essas condições (objetivas e subjetivas) em um processo dialético de novas necessidades.

Assim, no primeiro capítulo, fizemos uma revisão da literatura sobre o Professor Reflexivo e Formação Continuada, a fim de especificar a sua importância para o desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil. Para essa etapa, nos apoiada em: Carroscosa (1996); Garcia (1999); Miranda (2001); André (2001) Gatti (2010).

No segundo capítulo, procedemos a uma contextualização sobre Educação Infantil da cidade de Catalão-GO, tendo como base documentos oficiais da SMECGO e a entrevista da coordenadora da Educação Infantil nesta cidade. Num segundo momento, analisamos os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de educação de Catalão-GO no período de 2000 a 2010.

No terceiro capítulo, fizemos análises das entrevistas, apresentando as categorias construídas a partir das falas das professoras e da coordenadora, do entrecruzando dos dados, buscando uma reflexão teórico-metodológica-crítica acerca do contexto pesquisado.

Para realização desta pesquisa, fizemos a coleta de dados em dois momentos: primeiro, realizamos uma entrevista com oito questões abertas, destinadas a catorze professoras que atuaram na Educação infantil no período de 2000 a 2010, assim com a Secretária de Educação e a coordenadora pedagógica, que concordaram em participar da pesquisa. Em um segundo momento, durante dois meses, junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão, verificamos os cursos que foram ofertados aos professores da educação infantil e verificamos a necessidade de entrevistar também a Secretária de Educação do Município, na tentativa de pensar qual a concepção de formação continuada dos gestores.

Optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa, mediante uma abordagem dialética na análise dos dados, sendo que foram adotados dois procedimentos metodológicos: um para coleta e tratamento de dados, e outro para a análise. As categorias foram geradas a partir do referencial e dos dados obtidos através das falas das professoras, tendo como ponto de partida para as análises duas categorias: *necessidade* e *motivo*, como sendo elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores a luz da perspectiva histórico-cultural.

Consideramos, portanto, que a relevância deste trabalho encontra-se na reflexão do tema, na possibilidade de repensar formação de professores

conforme afirma Imbernón (2009), “trabalhos como este fazem com que os professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos... a formação continuada...”.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que é e qual sua importância

Estudar sempre, aprimorar-se, superar-se e estar sempre pronto a aprender, parecem ser as condições do trabalho do professor. Fazemos isso o tempo todo. É a nossa postura de vida profissional: a troca com os pares, o consequente trabalho coletivo, a busca por novas informações e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

As escolas tem tentado, há bastantetempo, desenvolver uma cultura colaborativa, em que o trabalho e a atuação do professor se expressam em uma atitude auto-reflexiva e investigativa, em uma relação com os resultados de suas ações em sala de aula.

Como consequência desse conjunto de características, intrínsecas ao trabalho do professor, temos verificado, mais acentuadamente nos últimos anos, um crescimento das iniciativas daquilo que já foi chamado de reciclagem, posteriormente de capacitação, e, mais recentemente (de forma mais adequada), de educação ou formação continuada.

Segundo Alvorado Prada (2010) a formação continuada surgiu com razões sociais políticas e culturais:

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos [...] conhecimentos científicos atualizados. Mas é nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a Guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posteriormente à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas. (ALVORADO PRADA, 2010, p. 372)

Segundo o mesmo autor, nas décadas dos anos 60, 70 e 80, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, que visavam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente, foi se constituindo em um produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que programava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação, aos poucos, foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado.

Conforme enuncia Sadalla (2008, p. 8), “a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente”. Ressalto as palavras-chaves desse processo: *possibilidades constantes e dimensões escolhidas do trabalho docente*, tendo em vista a compreensão de que o professor-interlocutor escolhe as dimensões que deseja estudar constantemente.

Menezes (1996, p. 159) define a formação continuada como sendo aquela “formação permanente em um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”. É relevante ressaltar que, se a “escolha, o desejo a vontade” não partir dos professores poucos resultados obteremos nesses processos.

A necessidade de formação continuada tem ocupado um espaço de destaque e relevância para os diferentes profissionais da sociedade, sejam médicos, engenheiros, cientistas. A prioridade é o profissional dito *atualizado*, dito de outra forma, médico precisa acompanhar as descobertas da Medicina, o engenheiro criar projetos cada vez mais sustentáveis e aos cientistas cabe a cura e descoberta de novas bactérias e doenças. Vale destacar que esta é uma visão de Ciência em que a formação significa apenas atualização, e esta é uma visão da qual não compartilhamos. Cabe aqui o questionamento acerca da forma como essa questão tem sido colocada na educação. Além desse questionamento, nos perguntamos também se a escola precisa fazer parte dessa dinâmica social, uma vez que essas instituições fazem parte dessas

mudanças tendo a função de preparar os jovens e adultos para operarem no mundo do fazer.

Nesse sentido, a formação do professor deve estar em constante mudança. Segundo Coelho (2008) é preciso ter cautela nessa lógica capitalista, mas a formação continuada de professores deve ser pensada no contexto de conhecimento e de mudanças como fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes no desenvolvimento do país.

Destacamos que entidades e fóruns como ANPED, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outros, tem dado especial importância às pesquisas na área da formação docente. Destacamos também que as Universidades, os grupos de pesquisa e extensão têm colocado a formação continuada como foco nas discussões e nos projetos, proporcionando desde as décadas de 90, um grande avanço quanto aos estudos e formação de professores atuantes no ensino de zero a seis anos.

Para pensarmos a importância da formação continuada nos dias atuais, precisamos entender que a formação inicial, como o próprio nome diz, é o início da vida profissional docente. Conforme nos aponta Lüdke (1996, p.37) na formação inicial, é “reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor [...]”. Muitos autores concordam que o tempo de duração do curso de formação inicial, estipulado em média de quatro anos, não dê conta de abranger todos os conhecimentos filosóficos, epistemológicos, didáticos/práticos, sociológicos, econômicos e políticos necessários à vida de um professor.

Além do pouco tempo de estudo inicial, acreditamos que o professor se faz professor por meio da docência, entendida como *práxis* – síntese, teoria e prática. Sendo assim, o professor é levado a agir teoricamente com base no pensamento teórico prático, aprende na atividade da docência enquanto atividade prática humana que o desenvolve. Nesse sentido caracteriza um processo em longo prazo, impossível ser aprendido em apenas quatro anos.

Para Carrascosa (1996) a formação continuada deve ser entendida como parte da vida ativa do professor, pois:

A formação de um professor é um processo alongo prazo que não se finaliza com a obtenção da licenciatura (nem mesmo quando a formação inicial recebida tiver sido da melhor qualidade) isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial. (CARRASCOSA, 1996, p. 10)

A Formação Continuada, por nós defendida, não tem o caráter de compensar ou corrigir desvios de uma formação inicial insuficiente, ruim ou aligeirada. Acreditamos que ela se dá no embate da prática com o pensamento teórico, no confronto das ideias. Assim as constantes e rápidas evoluções dos conhecimentos, nas diferentes áreas do saber, colocam a formação do professor em uma posição de contínuo, através de estudos e reflexões constantes. Esse tipo de formação tem por objetivo auxiliar o professor a vencer e ultrapassar as dificuldades oriundas das transformações culturais e sociais, na busca de melhoria do trabalho docente.

Acreditamos que esse é o grande desafio a ser vencido nos dias atuais com relação à formação continuada: promover mudanças sobre a concepção de formação continuada construída socialmente ao longo dos tempos. Por isso apontamos que o maior problema da formação continuada está no seu “germe”, ou seja, a forma e o contexto que esses cursos surgiram contribuiu para disseminar uma concepção fragmentada e cíclica do processo. Sabemos que a formação continuada surgiu para formar os professores que já atuavam e não tinha qualificação, e, nesse caso ela não surgiu com o foco de estudo necessário para a vida do professor, como entendemos hoje, de estudo contínuo, ou seja, “um processo alongo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado” (CARRACOSCA, 1996, p. 10-11). Entendemos que a formação continuada torna-se uma constante na vida do professor, como reflexão de sua prática.

Somando a esse contexto, e, com o objetivo de atender uma grande demanda de professores a curto prazo, os cursos de formação continuada foram projetados pelo governo em forma de *de cursos rápidos*, *pacotes de cursos*, desencadeando cursos *prontos*, sem o menor sentido/significado prático para a

atuação do professor. Esses fatores interferiram na concepção que professores e sociedade têm sobre formação continuada, uma vez que eles como sujeitos sociais e culturais, vivenciaram esse processo histórico.

O homem, enquanto um ser em desenvolvimento necessita estar se aperfeiçoando a todo momento. Nossas aprendizagens são construídas através do confronto de diversas concepções vividas, das interações sociais. E também, não podemos dizer que ao fim da graduação ou da pós-graduação o professor está pronto e acabado, a educação é processo e não se esgota em um curso inicial; além disso, o campo é dinâmico, heterogêneo e os paradigmas teóricos precisam estar sendo sempre revistos, visto que segundo Nóvoa (1997, p. 29), “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, sendo a formação encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas...”

De acordo com Candau (1997, p. 52), a ênfase em formação continuada no Brasil é posta como “reciclagem”, o que significa “refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida”. São os modelos de formação chamados “Clássicos”, e neles estão incluídos programas como convênios entre universidades e secretarias de educação, cursos de formação disponibilizados pelas próprias secretarias de educação, pelo Ministério da Educação, que em sua maioria apresentam um caráter dicotômico entre teoria e prática. Ou, como pondera uma das nossas entrevistadas ao ser indagada se a Secretaria Municipal de Catalão-GO oferece cursos de Formação continuada aos professores da Educação Infantil:

Sou professora há quinze anos, na Educação Infantil, atualmente estou no Berçário I, os cursos de Formação continuada que eu lembro era aquelas semanas pedagógicas que tinha no início do ano (...) mas tinha que ter mais cursos, uma reciclagem, se não a gente fica na mesmice e agora? Com a era da tecnologia a gente fica pra traz mesmo. Agora é tudo digital até o diário. Sou muito preocupada com a questão da Inclusão na Educação Infantil, sabe isso é um problema e assim eu não tenho preparo nenhum pra lidar com essas questões. Então se tivesse cursos, com esses temas na rede facilitaria a participação dos professores.(Professora L, Agosto,2012).

A formação descrita pela professora, caracteriza esses modelos “Clássicos” de reciclagem, embora muitos pesquisadores têm evidenciado em suas pesquisas que os professores vem demonstrando uma certa aversão aos pacotes de treinamentos a que são ou eram submetido pelos órgão centrais dos sistemas de ensino, o que pode ser constatado por nós em outras falas das entrevistas.

Destacamos, nessa fala, a preocupação da professora em trazer como tema de estudo a questão das tecnologias e sobre a questão da Inclusão na Educação infantil, que são situações atuais vividas no seu cotidiano. Ressaltamos, também, a reflexão sobre a prática como possibilidade de construção de novos procedimentos de ensino, vinculadas ao dia a dia das professoras. Assim enfatizamos o que é formação continuada e qual sua importância, no sentido de destacar que tratamos formação continuada com outra visão, diferente daquelas que vivenciamos nos últimos dez anos em Catalão-GO.

Entendemos que a importância da formação continuada se dá pela reflexão da prática, visando o aprimoramento contínuo com reflexões críticas sobre sua prática, desenvolvendo não só o profissional, mas, o pessoal e o social, possibilitando, dessa forma, a aproximação entre teoria/pesquisas na sala de aula e a superação de visões simplistas existentes no ensino-aprendizagem. Essas razões são apontadas como necessidades, em praticamente todos os níveis de profissionais na nossa sociedade, Especialmente na educação.

- A prática reflexiva e sua importância para a Educação Infantil

A formação de professores tem caracterizado um campo complexo, por envolver processos sistemáticos e organizados, seja pelos professores, pelos gestores ou pelas Secretarias Municipais de Educação. Compreendemos que para desenvolver a prática reflexiva na Educação Infantil requer aquisição, aperfeiçoamento e enriquecimento de profissionais através de trabalhos individuais e coletivos, capazes de alterar e intervir no currículo e na escola de forma a modificar a estrutura já existente. Garcia (1999) afirma que:

Formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercícios se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Acreditamos que a prática reflexiva consiste em estudar esses processos sem exercício de forma individual ou coletiva, desde que essa reflexão tenha “em vista que a formação do professor que está em serviço [...] fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados [...]” (Kramer, 1989 p. 197). Devemos lembrar que um profissional que reflete na/a sua ação, nos seus problemas diários, também questiona suas tarefas, seus direitos, as teorias, as organizações governamentais, a gestão, desencadeando atitudes reflexivas que transformam e impactam em toda a sociedade. O professor reflexivo torna-se:

Um investigador, pois ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (MIRANDA, 2001, p. 132)

Partimos desse pressuposto, acreditando que o professor de educação infantil é aquele profissional que reflete constantemente seu fazer, questiona com seus supervisores em relação aos pacotes “fechados” de cursos de formação impostos por diversas instâncias. Os professores seguidores dessa prática constroem seus fundamentos reivindicando para a prática, a condição de *práxis*, agindo teoricamente com base no pensamento teórico prático, aprendendo na atividade da docência enquanto atividade prática humana que o desenvolve, e não na reflexão da prática pela prática, mas fazendo equivaler a teoria à prática.

A literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador, apesar de sua heterogeneidade, não deixa dúvidas à questão de que ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a ideia de uma totalidade explicativa, rechaçar as idéias de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para a sua resolução na ação. Fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado". (ANDRE, 2001, p. 136)

Nesse sentido, essa formação caracteriza-se por ser um processo em longo prazo, impossível de ser aprendido em apenas quatro anos de formação inicial, configurando-se como uma necessidade constante na vida do professor e se relacionando diretamente com aquilo que o professor acredita ou que se pratica. Para Dewey (apud, Zeichener, 1993, p. 18):

A reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como algumas tentam fazer.

O ponto de partida deve ser sempre a prática, movida pela necessidade do professor, diferentemente dos pacotes de cursos de formação que tem o objetivo de tentar ensinar procedimentos, técnicas e passos a serem seguidos pelo professor em sala de aula, em contextos com grande heterogeneidade e diversidade de alunos. A prática reflexiva pressupõe discussão, avaliação e reconstrução de novos rumos, sempre apoiados nas teorias. Assim o professor terá oportunidade de descrever o que faz, investigando seus significados, confrontando-os com sua prática, além de criar novas alternativas ou caminhos, em um processo de informação, confrontação e transformação dialética do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo de confronto, o professor, que muitas vezes repete posturas acumuladas ao longo de seus processos formativos de escolarização, tem a oportunidade de se julgar, se avaliar e descobrir se sua prática esta satisfatória ou não, e assim sair do "ponto de acomodação" para reflexão e mudança, como afirma Kramer (1989 p. 48)“ [...] o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente busca soluções possíveis para os problemas reais do

cotidiano escolar.” Nesse sentido, pode-se dizer que há um deslocamento do *locus* da produção de conhecimento da Universidade para a Escola, e que o professor torna-se o produtor de conhecimento, o investigador.

Segundo Alvorado Prada (2012), o *locus* dessa formação deve ser a Escola, e dentro do horário de serviço. Partindo do ponto de vista que é uma necessidade, um direito e um dever dos órgãos administrativos, é justo que o professor tenha o direito de refletir suas necessidades e problemas sobre sua prática na escola, com os colegas no período de trabalho.

Nesse sentido os professores passam de “meros transmissores” do conhecimento para os produtores do saber, assumindo uma postura política, uma autonomia frente a comunidade escolar. Esta autonomia permitirá a reelaboração do currículo e da prática docente, envolvendo questões individuais, sociais, científicas e culturais. De acordo com Terciotti (2001, p. 34), podemos tecer algumas conclusões acerca da formação continuada apoiada em uma prática reflexiva, entre elas podemos dizer que:

A prática deve se tornar o ponto de partida para o currículo de formação; A prática deve ser entendida como eixo central onde todo o currículo precisa se organizar em torno dela. O distanciamento entre teoria e a prática deve ser superado. Sendo a prática uma atividade criativa, novas situações são constantes, e não podem assumir apenas atividades técnicas. Pode-se desenvolver o pensamento prático, que não pode ser ensinado, mas pode ser apreendido através da reflexão na e sobre a ação. (TERCIOTTI, 2001, p.34)

Cabe nos o questionamento de como tem sido colocada a questão da formação continuada no Brasil. Faremos a seguir, uma digressão pensando o contexto Brasileiro em que a formação continuada ganha destaque, refletindo, assim, sobre o que as pesquisas têm indicado no cenário Brasileiro, em seguida e mais especificamente, em Goiás. Vale ressaltar que muitas nomenclaturas diferenciadas aparecerão conceituando o termo Formação Continuada, visto que alguns estudiosos adotam Formação Permanente, outros formação continuada em serviço e outros apenas formação continuada. Passaremos por essas nomenclaturas com o intuito de entendermos o que tem sido discutido, produzido e apresentado em forma de conhecimento, direcionando as políticas públicas, as universidades e a sociedade como um todo.

Vale ressaltar que permanecemos com o termo Formação continuada por concebermos que ela possa cogitar nossa postura político- social de pesquisadora, concordando assim com Garcia (1999, p.18) que a formação continuada, independente da nomenclatura atribuída, “lhes permite (professor) intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com om objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

- A formação continuada e a Educação Infantil no Brasil

As produções recentes de pesquisas nessa temática demonstram a preocupação com a formação continuada em todos os níveis. Muitos avanços e estudos vêm sendo realizados sobre o desenvolvimento do profissional docente. Segundo Imbernón (2009), estes trabalhos fazem com que os professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada contribuindo para traçar a profissão.

Na última década do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, os processos de pesquisa-ação, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(o), um conhecimento maior da prática reflexiva. (IMBERNÓN, 2009, p.7)

Acreditamos que a formação profissional é uma das principais estratégias para conquistar uma educação de qualidade, sendo que a formação inicial torna-se incapaz de atender as exigências impostas pela sociedade atual e não se constitui como o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão.

Outros estudiosos, como Oliveira (2011), enfatizam que a política, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, destinou incentivos governamentais no propósito de “formar” ou “re-formar” continuamente os profissionais da Educação. Desde as Reformas Universitárias e também com a Reforma da Educação Superior (1990), houve grande expansão de cursos destinados aos profissionais da educação:

No tocante à pós-graduação e à pesquisa no país, observa-se um crescimento considerável, sobretudo nas últimas décadas, em decorrência do maior investimento do poder público na área e em razão do próprio crescimento da demanda por mestres e doutores. A implantação das diretrizes e das ações previstas, especialmente, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005, 2010 estimulou e consolidou ainda mais a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. (OLIVEIRA, 2011, p.120)

Essas ações desenvolveram tendências que revelam que o saber e o saber fazer docente são construções dos sujeitos, que as possíveis mudanças na prática requerem, antes de tudo, uma ressignificação das representações, pois elas não acontecem de forma imposta, abrupta ou imediata, mas representam um processo de continuidade à formação inicial. Imbernón (2009) denomina potencialização da identidade do professor, que teve uma história marcada pela dependência e subsídios em ser objeto em tudo, inclusive das outras ciências.

Podemos comprovar isso vendo o currículo fechado, a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional os *experts* que ditam as normas e os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem reconhecimento de identidade (IMBERNÓN. 2009 p. 72).

Quando tratamos de autonomia e identidade docente, pensamos no professor reflexivo, capaz de tornar-se objeto de si mesmo, de dar sentido a sua prática, da capacidade de tornar-se investigador de sua ação docente, de criar comunidades formativas no seu *lócus* de trabalho, de desenvolver o pensamento crítico diante dos desafios de formação e da complexidade da sala de aula e de sua identidade.

Nóvoa (1995) expressa a necessidade da escola e do professor que queremos ser pensados a partir da sociedade contemporânea, dos alunos e dos desafios que temos hoje, da tecnologia, das diferenças, da individualização do aluno e do professor, mas também da colaboração entre eles.

Assim, trataremos a educação como criação, tanto do aluno como também dos professores, com a capacidade de refletir, refazer ou mudar a sua

prática através da formação continuada, a qual parte das dificuldades do grupo em regime de cooperação.

Podemos perceber que essas tendências desencadearam, desde 1996, de forma muito tímida, o caráter que, hoje, praticamos com maior relevância com relação à formação continuada, posto que:

A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo, o leque amplia-se. A formação passe a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e por vezes membros da equipe e da comunidade escolar. (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p. 87)

Frente a essa nova concepção de formação continuada, questionamos ideias de formação já existentes em forma de treinamento, com cursos ministrados em “encontros intensivos, rápidos e massificados”, assim como “pacotes encomendados” e produzidos a distância, sem considerar os saberes dos professores, os seus problemas concretos. Nesse período, vivemos as denúncias de práticas mecanicistas de “treinar professores”.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, trata-se de um período de resistência dos docentes aos cursos de formação nos modelos já mencionados.

Em 1998, as pesquisas da Anped demonstraram a crítica aos cursos padronizados e propuseram um método didático para a formação mais individualizada na pós-graduação, além do estabelecimento de relações mais dialógicas entre os professores das universidades e os professores do ensino fundamental. Por outro lado, enfatizaram que a “reflexão fertilizada pela teoria faz os professores atuarem além do imediatismo e do conformismo, em defesa de uma instituição escolar comprometida com as camadas populares”. (BREZEZINSKI E GARRIDO, 2001). Assim, o professor revê a sua prática, recuperando o seu “status profissional e político”, tomando decisões em um contexto coletivo.

A partir de 1998, as pesquisas trazem, como tema, as questões de ordem metodológicas, epistemológicas colocadas na pesquisa-ação,

indagando sobre os tipos de pesquisas, sobre a ética, e, principalmente, sobre o professor reflexivo. Surgem as críticas ao ensino superior e, conseqüentemente, uma reorganização dos espaços responsáveis pela produção do saber, na tentativa de solucionar essas questões apontadas pelas pesquisas no Brasil como um todo. Segundo Gatti (2001, p.67), nessa mesma pesquisa feita no banco de dados da Anped “Os temas ampliam e se diversificam”. Assim, passamos a investigar não apenas o contexto e o impacto do produto, os quais podem ser controlados pela experimentação, mas também os processos, os conflitos e a experiência dos próprios pesquisadores, examinando as situações “reais” do cotidiano e da vida escolar.

Diante desse cenário, buscamos não apenas o rigor, mas também a qualidade da pesquisa em Educação, respondendo questionamentos sobre a natureza, os métodos e as técnicas utilizadas para a realização dos estudos no campo educacional, a fim elaborar um “discurso”¹ que seja próprio da área do saber, pois, até então, eram os sociólogos, os psicólogos, os matemáticos e outros que pensavam e produziam sobre a educação.

Para Charlot (2006), esse momento caracteriza um marco para definir qual seja a nossa postura e o nosso discurso frente às pesquisas:

Em outras palavras, o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa. (...) o discurso 'dos outros' é importante, é preciso levá-lo em conta. Mas é preciso também saber o que faz a pesquisa educacional. (CHARLOT, 2006, p. 13)

Ao discutir a pesquisa educacional, indagamos sobre as teorias, o método, a coleta dos dados, as análises e os “fins” ou os resultados dessas produções. Após muitos pontos e contrapontos, admitimos a subjetividade e a capacidade de produzirmos conhecimento científico nas pesquisas educacionais, se observado, com rigor, o método e os procedimentos adequados a cada investigação. Gatti (2001, p.73) pondera que o “pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos quais as utilizam”. Tanto o sujeito quanto o objeto em estudo podem apresentar variantes conflituosas, mas

¹BernadCharlot aponta que há vários discursos: o “antipedagógico”, o pedagógico, o discurso dos outros e os políticos sobre a educação. Ver Charlot (2006)

parece que é essa diversidade e fragilidade, que têm fortalecido a pesquisa em educação, no sentido de definir o nosso discurso.

Quanto mais pesquisadores, professores e outros sujeitos estiverem pensando, questionando e discutindo sobre educação, as práticas educativas, o seu contexto e a sua realidade, mais informações e possíveis soluções surgirão. Mesmo porque a concepção de ciência e pesquisa não é mais algo pronto e acabado; não é a posse de verdades imutáveis. Cervo (2007, p.7) afirma que a pesquisa “é entendida como uma busca constante de explicações, de revisão e de reavaliação de seus resultados”.

Esse movimento, definido por alguns autores como “auto formação”, reafirma a identidade profissional contra a expropriação do trabalho docente.

De 1998 a 2000, tivemos um período de continuação e reorganização, novos pesquisadores surgiram e as novas pesquisas sobre formação datadas de 2000 trazem especificidades diferentes e são analisadas, como o caso do ano de 2000, por exemplo, por Ramalho, Nunéz, Terrazza e Prada (2011). O primeiro destaque marcado é o aumento do número de instituições participantes, trabalhos publicados e inscritos no evento analisado (Anped), assim como a reorganização do evento em 246 linhas de pesquisas. Há, nesse período, a “tendência de defender e colocar o professor no centro no processo de construção da sua profissão e do desenvolvimento profissional” (RAMALHO, NUNÉZ, TERRAZZA e PRADA, 2011, p.7). De acordo com essa pesquisa, soma-se um total de 45 projetos sobre formação continuada em todo o país, 34 sobre formação inicial, 124 sobre formação em geral, totalizando 203 projetos publicados, em 2000, pela Anped.

Chama-nos a atenção também as palavras-chaves, visto que cerca de 50 trabalhos tiveram como palavra-chave a Formação continuada, que abordaram problemáticas como: Prática docente; Pensamento do professor; Saberes; Ensino Fundamental; Novas Tecnologias e Profissionalização docente. De acordo com os autores Ramalho, Nunéz, Terrazza e Prada (2011) esses resultados mostram a preocupação dos pesquisadores com o professor e a sua formação. E, vale destacar, a ampliação e complexidade dos temas dizem respeito à própria complexidade da atividade docente vivenciada no Brasil como um todo.

Nos anos de 2000 a 2003, vivenciamos novas reivindicações sociais dos professores e da comunidade como um todo, registrando incentivos políticos e a abertura de muitas universidades e institutos de ensino superior em todo o território nacional.

Em 2003, a grande preocupação das pesquisas apresentadas foi focar a concepção de professor reflexível, pois se acreditava que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, nem de conhecimento, tampouco de técnicas, fazendo-o por meio de um “trabalho reflexividade crítica sobre as práticas”. Nesse sentido os autores acrescentam: A formação continuada de professores considera os saberes a partir da troca de experiências no espaço comunitário não para gerar teorias críticas, mas para estimular o processo de reflexão. Alvorado Prada, Vieira e Longarezi (2012, p. 38)

Essas pesquisas também dão indícios de que essa expansão das universidades na década anterior pode ter feito surgir propostas de formação aligeiradas e a ariscada manobra de esvaziamento da qualidade do profissional da educação.

Compactuamos com autores atuais que defendem a formação continuada como uma formação permanente, praticada ao longo da vida, pois sendo o professor um profissional do saber/conhecimento e considerando-se que o saber modifica-se dialeticamente, esse profissional precisa formar-se continuamente, assim cremos que:

A construção da identidade do professor profissional reflexivo, sujeito de suas próprias reflexões, é uma dimensão abordada por vários autores, como Paulo Freire, Nóvoa, Perez Gomes, Tardif, que assinalam alguns fatores para ajudar na construção desses conceitos de professor reflexivo, como sujeito crítico, criativo, capaz de produzir seu conhecimento e ser mediador de construção de conhecimento na sua atuação docente. A maioria dos autores atenta para a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, bem como reconhecer a construção da prática deles como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida. (ALVARADO PRADA, VIEIRA E LONGAREZI, 2012, p. 39)

Essa concepção consolidou-se e alargou-se em 2004, quando as pesquisas deram indícios de que a formação continuada oferece condições do professor desenvolver-se de forma pessoal e profissional e organizacional na profissão docente. Alvorado Prada, Vieira e Longarezi (2012, p. 41) Sendo

assim, é evidente que ela não se esgota nos processos de formação inicial, pois depende da prática, da identidade do professor pesquisador e de sua realidade.

Ainda de acordo com os autores citados, as pesquisas desse período colocam a importância de conhecermos as expectativas dos professores, seus desejos profissionais, como pré-requisitos, sendo capaz de orientar e impulsionar processos de mudanças na escola e na sociedade. Este dado desencadeou, em 2005, várias tendências que apresentaremos em forma de tabela, demonstrando as observações emergentes no momento e os contrapontos, ou seja, as críticas apontadas nesse período.

Dito de outra forma, enquanto 2004 esboçavam-se apenas indícios de que a formação continuada poderia oferecer condições do professor desenvolver-se de “forma pessoal e profissional e organizacional na profissão docente”, sendo necessário pensar a prática, a identidade do professor pesquisador de sua realidade, em 2005, essas ideias reafirmam-se e se fortalecem, inserindo novos elementos, como a arte. Em conformidade com os autores:

No entrelaçamento da formação inicial e da formação continuada a arte deve permeá-la no sentido de dar ênfase filosófica ao cotidiano e às experiências profissionais docentes, fundamentadas na relação de amizade, educação e gênero, respeitando os saberes individuais, de acordo com a realidade social vivenciada. (ALVARADO PRADA, VIEIRA E LONGAREZI, 2012, p. 42)

Esses processos foram desenhando um caminho de forma que, em 2006, a formação continuada fosse colocada como uma “necessidade e uma exigência da própria sociedade”, sendo preciso transpor várias barreiras cristalizadas ao longo do tempo com “cursos de atualização e treinamentos fragmentados”, mas, deve ser “processual, e se integre ao dia a dia das escolas, tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico.” (Alvarado Prada, Vieira e Longarezi, 2012, p. 43). Podemos perceber, no ano de 2006, um retorno às questões humanas do professor, as pesquisas “recomendam investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência”. Ressaltando-se mais uma vez, desde os anos de 2003, que o conhecimento não se dá por meios de acumulação de

cursos, conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico de (re) construção permanente de sua identidade.

Daí decorre a nossa opção na nomenclatura. Preferimos trabalhar com o conceito de formação continuada nessa perspectiva de uma formação que seja permanente, processual e integre-se ao dia a dia das escolas. Acreditamos que a grande contribuição desse período diz respeito aos trabalhos que ressaltam:

Que a formação continuada requer uma organização em cuja composição figura o próprio Ministério, os sistemas de ensino e os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, de tal forma que seja sistemática, planejada e condizente com as diretrizes federais como a Rede Nacional de Formação. (ALVARADO PRADA, VIEIRA E LONGAREZI, 2012, p. 42)

Assim sendo, as pesquisas indicam e apontam caminhos para a política, que, até os anos 2000, apenas faziam denúncias do que não estava adequado, satisfatório ou indesejado. Nesse novo cenário, vivemos um período em que, cientes dessa responsabilidade o próprio Ministério da Educação, em parcerias com as Universidades, encomenda pesquisas sobre a Educação. Este dado, a nosso ver, caracteriza um momento importante para a Educação no Brasil com a expansão das Universidades e das produções acadêmicas em função de várias exigências sociais, políticas e econômicas, determinando também uma reorganização dos órgãos administrativos.

Em 2007, a formação continuada destaca-se em dois eixos. O primeiro relativo à pessoa do professor e o segundo, à organização-escola. Essa corrente de pensamento (segundo eixo) influenciou diretamente as escolas na criação de grupos de estudo, de projetos e práticas que exigem postura políticas mais sólidas, além do intercâmbio entre escola-gestão-política-escola. Surgiram situações desafiadoras e desestabilizadoras dos pensamentos dos participantes, em outras palavras, a formação continuada levou os professores a questionarem os modelos já estabelecidos e padronizados.

Nos anos seguintes, de 2008 a 2010, continuamos a questionar, inclusive, a formação oferecida nas Universidades, apesar de continuar com alguns pressupostos tradicionais como normas de pesquisas e os engessamentos, que vivemos em busca do rigor científico, ao produzir artigos, teses e dissertações. Nesse particular, precisamos ter clareza que:

A formação de pesquisadores (futuros professores) na pós-graduação (mestrados e doutorados) tem sido um espaço no qual se tem conservado um modelo que pouco ou quase nada se tem transformado, mesmo com as atuais políticas de avaliação e expansão. Como decorrência, tem-se cristalizado pensamentos e práticas formativas que a hegemonia antes enunciada se consolida nos processos de formação desses pesquisadores formadores de professores. As metodologias que vem sendo cada vez mais difundidas e apropriadas pelas pesquisas na pós-graduação, geralmente, seguem modelos a partir dos quais o conhecimento dito científico é construído pelo pesquisador mediante o levantamento de dados que são abstraídos dos contextos escolares. Raramente são construídos com os sujeitos que, via de regra, são enquadrados como objetos de pesquisa, assujeitados. Essas formas de pesquisa consolidam e formam pesquisadores pouco criativos, porque normalmente reproduzem metodologias, quase nunca são instigados a criá-las, possuem posturas acríticas, porque são educados a reproduzir o já produzido; e agem sem engajamento nos contextos do exercício docentes. (ALVARADO PRADA, VIEIRA e LONGAREZI, 2012, p. 42)

Nesse sentido, as pesquisas indicam que alguns cursos de formação continuada têm contribuído para um crescimento não só do professor e da escola, mas também das políticas das Universidades ao serem questionadas e, da mesma forma, têm determinado repensar sua forma de atuação na sociedade. Acreditamos que, no momento atual, a grande questão colocada diz respeito às funções de cada setor da sociedade, ou seja, sabemos que a formação continuada é um direito e um dever dos profissionais atuais, “cabe perguntar de quem?” (Alvarado Prada, Vieira e Longarezi, 2012).

Ao propor essa discussão, atentamos para as reflexões sobre responsabilidade social e individual, mas também para as questões de ordem política, pois acreditamos ser um dever do professor e do Estado, como também um direito do professor e do aluno, ter acesso ao ensino de qualidade.

A formação continuada no centro oeste: reflexão sobre Goiás

Os dados referentes à formação, e especialmente à formação continuada, que é nosso foco, encontram-se nas produções acadêmicas e pesquisas realizadas no Programa de pós-graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, onde acreditamos ter estudiosos pensando e dando direcionamentos e rumos para a Educação e as políticas educacionais do país. De acordo com Guimarães (2009), o PPGE foi criado em

1986, no contexto de ampliação da Pós-Graduação no Brasil, conforme já analisamos. Inicialmente chamou-se Mestrado em Educação Escolar Brasileira (MEEB), mas, na medida em que foi se desenvolvendo e ampliando seus objetivos, abrangência, mudou-se a denominação, passando a Mestrado em Educação Brasileira (MEB), sem dar prioridade a Educação Escolar.

Em 2003, nova ampliação denominou-o programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), hoje, consolidado com mais de 30 professores com a 25ª turma de Mestrado e a 10ª de Doutorado, e estruturado em quatro Linhas de pesquisa: Educação Trabalho e Movimentos Sociais; Estado e Políticas Educacionais; Cultura e Processos Educacionais e Formação e Profissionalização Docente. Analisaremos os trabalhos apresentados nesta última linha os quais indicam que a formação continuada dos professores ocorre de inúmeras maneiras e tem sido tema de vários estudos.

Conforme já explicitamos na introdução deste trabalho, esses estudos surgiram após meados dos anos de 1990 e podem ser conhecidos a partir de diferentes pontos – referências. Buscamos conhecê-las com base nas práticas que as desencadearam.

De acordo com Irigon (2009), os processos de formação continuada surgiram pela:

Demanda por educação de qualidade e os resultados insatisfatórios dos processos de escolarização. Em consequência desse quadro, tem sido implementadas ações/reformas visando a formação de professores. Entre elas pode-se destacar o ressurgimento da formação continuada, uma prática específica de intervenção na docência, para atender a necessidade de atualização permanente dos profissionais da educação, em virtude da velocidade das informações e saberes veiculados na sociedade. (IRIGON, 2009, p. 62)

Assim, a autora propõe a realização de uma pesquisa que se centrou em identificar e caracterizar as práticas de formação continuada de sucesso e os desdobramentos que essas práticas vêm produzindo na profissionalidade docente no estado de Goiás, no período de 2004 a 2006, com 174 professores em exercício, que responderam questionários fechados e dissertativos. Um aspecto interessante apontado em termos do estado de Goiás e já indicado na introdução deste trabalho foi:

A porcentagem significativa (58%) de professoras que revelaram sua intenção em participar de atividades de formação continuada. As

professoras apontaram com destaque as trocas de experiências como práticas formativas de sucesso para sua formação. (IRIGON, 2009, p. 79)

Desse modo, verificamos que, atualmente, os professores tendem a buscar formação constantemente, o problema é que têm encontrado, não só em Goiás, como mostrou a pesquisa de Gatti (2010) e Líbâneo (2011), cursos fragmentados, que não aliam prática e teoria, e, na maioria das vezes, apenas instrumentalizam o professor, sem promover profundas mudanças no sujeito. Quando a formação continuada é colocada como uma instrumentalização técnica num processo de *práxis*, caracteriza-se uma:

Visão restrita que vem sendo orientada a realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma formação cumulativa, Seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e suas necessidades específicas. (IRIGON, 2009, p. 80)

Trilhamos esse percurso de analisar o que se tem produzindo no Brasil, no centro oeste, em Goiás, com a expectativa de encontrarmos denúncias diferenciadas, ou diferentes interpretações com relação aos cursos de Formação Continuada. Apresentaremos, no capítulo três, a história da Educação Infantil e das Creches em Catalão-GO. Na sequência passaremos à construção Teórico-Metodológica, pensando, especificamente, o que os professores da Educação Infantil em Catalão estão entendendo como formação continuada, quais suas concepções e perspectivas.

Capítulo II

TRILHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, faremos a constituição dos fundamentos que sustentam esta pesquisa, e os aspectos relevantes para pensar os processos formativos dos professores, trilhando os caminhos metodológicos que percorremos ao desenharmos os resultados desta pesquisa, tendo como matriz filosófica e epistemológica o materialismo histórico-dialético. Compartilhamos dos postulados de Marx e Engels (1987), que compreendem o real, a construção do conhecimento e o entendimento do homem historicamente situado, a partir de uma realidade social ampla e complexa, na qual micro e macro relacionam-se, influenciam-se e transformam-se mutuamente.

Assim, de acordo com este enfoque, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que se organizam em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza, a fim de transformá-la para suprir suas necessidades, constituir a sociedade e fazer história. Nesse sentido, o estudo aborda a formação continuada dos professores que, conforme ressaltamos, estão historicamente situados, em determinado contexto sócio, cultural e econômico, no qual exercem influência e por eles são influenciados.

Ao analisar a prática social dos sujeitos representados pelas catorze professoras, a docência, suas condições de trabalho e como estas relações contribuem para a constituição deste sujeito professor, é que o estudo busca o aporte teórico da Teoria da Atividade, de Alexis Leontiev (1978; 1978b; 1983) para explicar a formação/aprendizagem dos professores e o seu desenvolvimento, considerando a inter-relação indivíduo-sociedade. Assim, a psicologia histórico-cultural procura compreender como a estrutura subjetiva da consciência se forma e se relaciona com a estrutura objetiva da atividade humana. Conseqüentemente, esta pesquisa procura compreender como se dá a formação continuada dos professores, mediante a atividade prática social do profissional da educação, ou seja, no trabalho que realiza: a docência.

Segundo Marx&Engels (1987), o homem, enquanto ser social, prático e histórico, apresenta traços essenciais e indissociáveis, revelando que não permanece imutável ou indiferente ao longo da história. Assim, Torna-se um ser transformador, produtor e criador nesse processo de sociabilidade, historicidade e de *práxis*. Sendo assim, vemos a essência humana em seu aspecto social e não individual.

Nesse contexto é que a função docente vai se constituindo “como produto de relações sociais concretas, objetivas, dentro de uma estrutura social que determina o seu comportamento como indivíduo.” Vazquez (1977, p.427) Portanto, discutir os processos formativos dos professores implica analisar os processos contraditórios presentes no arcabouço social, econômico e nas relações sociais, enfim, analisar a natureza do trabalho, a docência e, conseqüentemente, em que condições e como se efetiva a formação continuada.

Acreditamos que, os fundamentos epistemológicos e as raízes filosóficas do materialismo histórico-dialético dialogam com a perspectiva da psicologia histórico-cultural e, em decorrência, com a Teoria da Atividade, que também consideram as suas categorias básicas: matéria, consciência e prática social.

Para Vygotsky (2003) o ser humano aprende na interseção entre [ele] o homem e o seu meio sócio-cultural, formando as características humanas. E ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades, transforma-se a si mesmo. Assim quando o homem modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro, o próprio comportamento e dos outros ao seu redor.

Segundo Leontiev (1978), o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Para este autor, ele (o homem) se apropria delas no decurso da sua vida ao adquirir as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Assim a apropriação é um processo essencial que ocorre no desenvolvimento do ser humano, ao longo de sua história social, pelas relações com o mundo e com os homens em um processo ativo de aprendizado.

Através da linguagem os objetos são apropriados e produzidos pelos homens, adquirindo uma existência objetiva. O que na perspectiva histórico-cultural, e de acordo com Duarte (2005, p.33) é definido como “objetivação”:

A atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2005, p.33)

Dito de outra forma, tudo quanto o homem produz e reproduz na sociedade tem relação intrínseca com a sua prática social, com sua realidade, ou melhor, com o significado socialmente dado ao que foi produzido, ou seja, à sua função social.

Ao considerar a perspectiva histórico-cultural, queremos analisar os produtos da atividade social do professor, isto é, sua docência, suas necessidades pessoais e profissionais. Como salienta Duarte (2005, p.34), não podemos separar o que constitui a natureza humana, [...] “a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo”. Acreditamos que a atividade docente vai constituindo-se, transformando-se ao longo de sua trajetória. Então, não há como dissociar o professor de sua ação/formação. Por isso consideramos o contexto da prática social do professor, suas trocas de experiências e como este estabelece entre seus pares e a realidade social uma prática formativa, o que pensam de sua própria formação docente e como enxergam novas formas de aprimoramento pessoal e profissional no decorrer de sua atividade.

Como relatou a Secretária Municipal de Educação de Catalão-GO, “outro ponto que eu acho fundamental[...] é a troca de experiência entre um professor e outro, o diálogo [...] a gente aprende com os pares”.

Então, quando falamos em pesquisa em Educação, no Brasil, compactuamos de uma perspectiva histórica cultural entendendo o desencadeamento de novas temáticas, problemáticas, abordagens metodológicas e produções científicas. Segundo André (2001) e Gatti (2001): Os temas ampliam e se diversificam. Assim, passamos a investigar não só o contexto e o impacto do produto controlado pela experimentação, mas também os processos, os conflitos e a experiência dos próprios pesquisadores, examinando as situações “reais” do cotidiano e da vida escolar.

Ao discutir a pesquisa educacional, indagamos sobre as teorias, o método, a coleta dos dados, as análises e os “fins” ou resultados dessas produções. Após muitos pontos e contrapontos, admitimos a subjetividade e a capacidade de produzirmos conhecimento científico nas pesquisas educacionais, observando o rigor com o método e os procedimentos adequados a cada investigação.

Gatti (2001, p.107) sublinha que o “pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos quais as utilizam”. E tanto o sujeito quanto o objeto em estudo podem apresentar variantes conflituosas, mas parece que é essa diversidade e fragilidade que tem fortalecido a pesquisa em educação, no sentido de definir nosso discurso e o método utilizado.

Ao definir o problema, os objetivos e como vamos coletar os dados capazes de responder as nossas indagações, optamos, por um método com técnicas e passos capazes de dar sustentação e rigor científico à pesquisa, que analisará a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou para a qualificação dos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que teve como foco a coordenadora e catorze professores de cinco instituições de ensino que, através de entrevistas, nos permitiram investigar sobre política de formação, responsabilidade dos órgãos municipais, em específico a Secretaria Municipal de Educação sobre formação continuada e a concepção de formação continuada dos professores da rede municipal de educação infantil de Catalão-GO. Também foram analisados documentos, como ofícios e pacotes de cursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Catalão-GO. Para esta investigação adotamos como referencial teórico André (2001), Charlot (2006), Gatti (2001) e Imbernón (2009).

Utilizamos como procedimento metodológico, a análise documental, que permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, assim como favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Outro procedimento adotado foram as entrevistas com a Secretária de Educação de Catalão no período de 2000 a 2008; a coordenadora geral de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Catalão-GO e com as catorze

professoras de cinco instituições de ensino, assim como conversas informais e exploratórias com professores da rede, em reuniões e encontros coletivo-pedagógicos. Esse modelo viabilizou a compreensão da relação que se estabelece na interatividade que existe entre pesquisador, sujeitos e o objeto da pesquisa, pois:

Na educação, a pesquisa é utilizada para compreender como as relações de um grupo implicam as propostas pedagógicas que ele ofereceu, ou ainda, que ações educacionais podem ser mais eficazes no sentido de respeitar as especificidades de tal grupo. (...) ela é capaz de fornecer um quadro completo acerca das questões humanas de um determinado grupo. (MALHEIROS, 2011, p.102)

Diante dessa subjetividade e da impossibilidade de conhecermos o todo, optamos por trabalhar com entrevistas que fossem curtas, simples, de fácil entendimento, ao mesmo tempo em que garantissem o rigor metodológico nos resultados finais do trabalho, levando em consideração elementos como: linguagem, clareza, momento adequado, público, indução de respostas.

Em conformidade com Duarte (2004), a realização de entrevistas, especialmente as semiestruturadas, como as que propomos, não é tarefa fácil; proporcionar situações de contato e, ao mesmo tempo, situações formais e informais, assim como “provocar” discursos mais ou menos livres, mas que venham a atender os objetivos da pesquisa e que sejam significativos e relevantes no contexto investigado é tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. Nas palavras do mesmo autor:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados, não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas ‘no papel’); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/informantes privilegiados - leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar ‘engasgos’ no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.(DUARTE, 2004, p. 216, grifos do autor)

O roteiro de entrevista adotado nessa pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Identificação; Formação; Qual série de atuação; Há quanto tempo é professora da rede; participou de algum curso de aperfeiçoamento profissional, oferecido pela rede no período de 2000 a 2010; Em que esse curso auxiliou/interferiu em sua prática em sala de aula; tem momentos de encontros, organizado pela rede, com outras professoras da rede, para conversarem e trocar experiências pedagógicas; acha necessários esses encontros de reflexão da prática docente; Por quê; acredita que a SME tem investido o suficiente na formação continuada dos professores, conforme Artigo 61 da Constituição Federal (1988) § 1º... “Os estados, os municípios deverão promover a formação continuada (...) dos profissionais”; Havia algum incentivo da SME para o professor participar desses cursos; Como; O que entende por formação continuada; Realizamos as entrevistas tentando perceber que:

Forem bem realizadas elas permitiram ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitiram descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Após a realização das entrevistas, partimos para a terceira etapa da pesquisa, isto é, a transcrição, lembrando que esse momento representa mais uma experiência para o pesquisador, constituindo-se em uma pré-análise do material, especialmente por serem entrevistas do tipo semiestruturadas. Ao fazer a transcrição, o pesquisador deve retomar o momento da entrevista para que:

Fundamentado no próprio comportamento do entrevistado, pelo seu tom de voz, pelo fato de haver ocorrido uma pausa no diálogo, o entrevistador tem condições inclusive de saber se essas interferências tiveram alguma influência ou não no momento da entrevista. Se a pessoa que estiver transcrevendo não souber o que aconteceu na entrevista, ela não tem essa informação para interpretar o processo da coleta e para transcrever esses acontecimentos. Aquelas informações não ficaram gravadas em áudio, mais ocorreram durante a entrevista. Além dessas situações, estão presentes as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais. Tais informações precisam ser avaliadas se carecem ser transcritas ou não. Ou seja, são elementos que poderão estar relacionadas ao processo de análise e interpretação. (MANZINI, 2004, p.3)

A partir das respostas às entrevistas e da transcrição atenta aos detalhes, as entrevistas apontaram três grupos: concepções de formação continuada dos professores; concepções de formação continuada expressa pelos gestores, e quais as possíveis contribuições da formação continuada para atuação do professor.

Notamos a necessidade de criar duas categorias que apareceram em ambos os relatos: a necessidade e os motivos da formação continuada. Assim, as categorias foram geradas a partir do referencial e dos dados obtidos através das falas das professoras, tendo como ponto de partida para as análises duas categorias: *necessidade e motivo*, como sendo elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores à luz da perspectiva histórico-cultural, conforme já apresentadas por Leontiev (1978). Analisamos cada entrevista acreditando que:

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes. (MANZINI, 2004, p.213)

Moderados por essas questões, as entrevistas foram analisadas buscando as averiguar as concepções dos professores e gestores à luz da perspectiva histórico-cultural que procura compreender o desenvolvimento do psiquismo humano a partir das leis do desenvolvimento histórico-social. Nesse sentido buscamos compreender o que são os motivos e necessidades dentro dessa perspectiva.

Formação continuada: contribuições da Teoria da Atividade e reflexões sobre Necessidade e motivo

Entendemos que cada indivíduo aprende de acordo com “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267) E este aprendizado se processa nas interações do indivíduo com o seu meio físico e social, à

medida que também incorpora a cultura, os valores, e as concepções acumulada pelas gerações por intermédio das relações de trabalho produzidas na sociedade.

Segundo Franco (2009) o desenvolvimento profissional dos professores ocorre mediante processos formativos que consideram as relações sociais estabelecidas no exercício da docência. Assim, a aquisição da cultura e o desenvolvimento humano, não adquirido passivamente por pressão do meio externo, tampouco pela herança genética, mas sim construídos mediante as relações sociais concretamente situadas, ou seja:

o trabalho docente não é aprendido exclusivamente em cursos de formação, ofertados aos professores como forma de melhor capacitá-los, mas é constituído no exercício da docência. Por essa razão, as relações sociais existentes no processo de desenvolvimento dos professores, o meio físico, social, histórico e cultural dos sujeitos da pesquisa, compõem o contexto das investigações. (FRANCO, 2009, p. 77)

Essa questão fica clara quando uma entrevistada nos relata que as trocas de experiências foram muito mais proveitosas que o curso em si, pois:

A troca de experiência... Não só são importantes, mas essenciais, a troca de experiências nos enriquece nos fortalecem enquanto profissionais e também como seres humanos. (professor Dsetembro,2012)

Ora, em outras palavras, esta professora está nos dizendo que aprendemos com os pares, no exercício da docência, demonstrando a íntima relação existente entre a estrutura objetiva e subjetiva da atividade humana.

De acordo com Leontiev (1978), a Teoria da Atividade oferece uma significativa contribuição, trazendo para discussão a formação do psiquismo humano e a íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. A partir dessa perspectiva teórica, podemos dizer que o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre mediante a atividade de trabalho, a docência, e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio -históricas. As necessidades de formação se desenvolvem de acordo com essas condições, em um processo dialético de novas

necessidades. Assim podemos dizer que sua atividade se reorganiza. Franco (2009) nos assevera:

É importante situar as ações de formação continuada dentro dessas necessidades historicamente produzidas na sociedade contemporânea. A própria atividade docente se reorganiza considerando as transformações do mundo e do modo como nos relacionamos com ele. Então, nos perguntamos como os professores se veem nesse processo de desenvolvimento da profissionalidade docente? Como percebem as ações de formação continuada e suas necessidades formativas? Há relações entre as duas, e delas, com o seu trabalho? (FRANCO, 2009, p. 79)

Sabendo como eles se veem nesse contexto e como compreendem a formação continuada, estaremos atingindo nossos objetivos de pesquisa. Assim para compreendermos melhor as falas das entrevistas, ao apontarem necessidades e motivos, recorreremos a alguns conceitos da Teoria da Atividade. Para Leontiev (1978), nem todo o processo é uma atividade. Só se configura atividade quando o objeto, a finalidade do ato, coincidir com o elemento objetivo que incita alguém agir, o motivo:

Os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 315)

Assim, sempre que o motivo que impele o indivíduo a agir coincidir com o que ele faz, ou melhor, com o conteúdo da ação, com a função do objeto, temos uma atividade. Daí a teoria da Atividade. Quando o motivo que impele o indivíduo a agir não coincidir com o objetivo visado, trata-se de uma ação.

Analisando esses conceitos, e, a partir deles, podemos dizer que as ações de formação continuada são consideradas atividade dominante para o professor se o motivo que o incitar, que o impelir a participar dessas ações coincidir com o seu objeto, com o conteúdo da ação, com a finalidade do ato e suas necessidades psicologicamente determinadas. Segundo Franco (2009):

Se o professor, ao participar das ações de formação, quiser realmente o estudo, o crescimento e o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, podemos dizer que o motivo coincide com a finalidade particularmente proposta para si mesmo. Contudo, se o

motivo que o impele a participar dessas ações de formação continuada for o adicional no contracheque mensal e a possibilidade de ascensão na carreira, podemos dizer que o motivo não coincide com o seu objeto, com a finalidade de uma formação continuada em programas e/ou projetos destinados a esse fim. (FRANCO, 2009, p. 79)

Assim, se ao participarem das ações de formação continuada, o motivo do professor não consistir no propósito da formação em si, há como considerar que o que faz é uma ação e não uma atividade. Há, na Teoria da Atividade uma estreita relação entre atividade e ação:

Uma relação particular entre a atividade e ação. O motivo da atividade, deslocando-se pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de suma importância. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

E é sobre este elemento que detemos a análise do estudo. Será que os cursos de formação propostos pelos gestores Municipais de Catalão-GO tem finalidade objetiva para os professores, tornando realmente Motivo para que eles se capacitem?

Para Franco (2009), as ações de formação continuada podem se transformar em atividades dominantes na vida docente, à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, ou seja, se as temáticas, os cursos tiverem ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa também que a importância de algumas ações se reorganiza em sua vida docente. E assim, ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal.

Por isso os conteúdos da formação continuada precisam ter ligação com o trabalho que o docente executa para que realmente esta venha a ter um significado social.

[...] o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais nada de todas estas condições. A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto. (LEONTIEV, 1978, p.312)

Conforme mencionamos anteriormente, trata-se do objetivo, da finalidade do ato. Este conteúdo tem importância, tem sentido pessoal para quem vai realizá-la, ou tem ligação com seus interesses e necessidades? Uma vez que podem modificar os interesses e necessidades docentes, as ações de formação continuada precisam estar intimamente relacionadas com essas necessidades.

Para Leontiev (1978), se o seu trabalho exige-lhe determinadas atitudes ou conhecimentos, vai se esforçar em satisfazê-los para suprir seus interesses e suas necessidades. Contudo, segundo Franco (2009) se nesse movimento houver uma ruptura, uma cisão entre o que deseja e o conteúdo do objeto, há um distanciamento entre o significado social da ação e o sentido pessoal que o homem psicologicamente determinou para si.

Nesse caso, a ação deixa de ser importante para o seu desenvolvimento, não se caracterizando em atividade dominante. Em outras palavras, não terá sentido para o professor. Assim a formação continuada será para o professor uma atividade dominante, se ele encontrar nestas ações, uma relação direta com seu trabalho, uma aproximação direta do conteúdo da ação com suas necessidades, conforme analisaremos no terceiro capítulo. Compreendemos a importância de fazermos, também, uma exposição das instituições, das entrevistadas, demonstrando os caminhos da pesquisa.

- O contexto das entrevistas e as instituições pesquisadas

Optamos por não identificar os professores e as escolas, buscando preservar a identidade de ambos, por questões éticas, para evitar qualquer represália e também por acreditar que não as identificando, estas teriam mais liberdade de expressão.

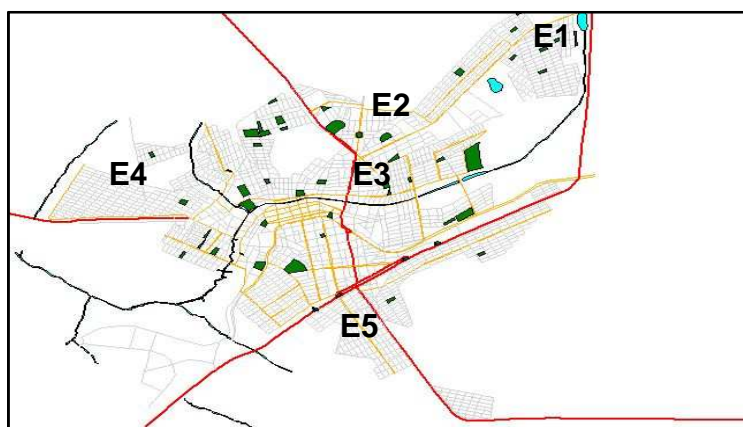
A escolha das entrevistadas² foi se afinando de acordo com alguns elementos da pesquisa. Um deles foi o recorte temporal de 2000 a 2010, feito em função da necessidade de distanciamento do pesquisador com o pesquisado e por ser um período pós-mudanças na área da educação,

² Optamos por nomear professoras, tendo como base as discussões de gênero, pois, no geral, as pesquisas têm demonstrado que são mulheres que atuam na Educação Infantil, assim como nos Anos Iniciais.

conforme contextualizamos, pós-décadas de 1980 e 1990, o auge da expansão dos cursos de pós-graduação UAB no Brasil, e, também por ser um período de troca de administração municipal, como prefeitos, secretários de Educação e outros, que coincidem com uma política de governo que tem como pano de fundo incentivar a pós-graduação em todo o país. A partir desse recorte temporal, somente os professores que estavam atuando nas classes de Educação Infantil, nesse período, foram entrevistados.

Outro critério relevante diz respeito à problemática e às abrangências do foco de nossa pesquisa, que é discutir a formação do professor da Educação Infantil. Assim, só foram convidados a participar da pesquisa, os professores de creches e da pré-escola.

Como localizamos um grupo numeroso de professores, fizemos uma divisão geográfica, mapeando instituições que se localizassem ao norte, sul, leste, oeste e uma no centro da cidade. Dessa forma foi possível abranger toda a cidade nas suas especificidades, ou seja, entrevistar profissionais de diferentes idades e lugares da cidade, respeitando as particularidades de cada um, conforme podemos ver no mapa da cidade de Catalão-GO:



<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.mbi.com.br/mbi/loja/geoprocessamento/regiao-catalao-sul-goias>.

Foram mapeadas como decorrência, cinco escolas que apresentamos de forma resumida, com sigla/nomes fictícios, como sendo assim descritas:

A **E1** (escola um) fica situada mais ao **Leste** da cidade, caracteriza-se por ser a mais recentes do Município construída em 2010. Distante do centro da cidade, atende cerca de 200 crianças menos favorecidas economicamente, de berçário a jardim II, porém, com professores que atuam na Educação Infantil há muito tempo. O que justifica nosso interesse, pois, foi onde encontramos nossos Sujeitos; **E4** (escola quatro), localizada a **oeste**, construída em 1991,

também distante do centro, atende cerca de 200 crianças de Berçário a Jardim II, sendo a maioria carente e com poder aquisitivo menos favorecido, considerada na área social de riscos; Ao **norte** fica a **E2** (escola dois); construída em 2000, atende cerca de 310 alunos de Berçário ao Jardim II, caracteriza-se por ser uma escola “modelo” em questões de bom funcionamento dentro da própria rede, haja vista que é uma escola construída segundo os padrões de qualidade estrutural para instituições de Educação Infantil, é a única escola da rede que tem piscina, refeitório adequado, biblioteca, brinquedoteca, pátio e área verde. Vale destacar que E2 está localizada em um bairro cuja população conta com poder aquisitivo melhor. A **E5** (escola cinco), fundada em 1992, completou vinte anos de funcionamento em 2012, localizada ao **sul** da cidade, fica situada em um bairro afastado e carente e atende cerca de 160 crianças de Berçário ao Jardim II. Esse bairro assim como da escola (E4) é considerado pelo IBGE um dos bairros com maior índice de violência, homicídios, drogas e prostituição, aumentando, assim, a necessidade de vagas, e, ao mesmo tempo, a complexidade de problemas enfrentados por essas crianças. E, por último, a **E3** (escola três), localizada mais ao **centro**, foi fundada em 1991. É uma escola pequena, com cerca de 50 alunos de Jardim I e II e atende um público de alunos com poder socioeconômico mais favorecido assim como a E2.

Nessas instituições, identificamos as professoras sujeitos de nossa pesquisa, fizemos o primeiro contato e, inclusive, coletamos as assinaturas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)³. Entre dezoito professores que atuaram na Educação infantil no período estudado, de 2000 a 2010, desse total, catorze professores aceitaram participar da pesquisa.

Para melhor compreender essa divisão, apresentaremos os dados em forma de tabela, exibindo a região, as creches/Escolas, os sujeitos de nossa pesquisa e suas respectivas denominações.

Tabela 2

Região	Escolas	Nº. de entrevistados	Denominação dos professores
--------	---------	----------------------	-----------------------------

³ Termo de Consentimento de e Livre Esclarecido (TCLE) foi aprovado pelo comitê de Ética em 17/09/2012. Com o Parecer substanciado número de Protocolo N. 167/12

Leste	Escola 1	4	A, B, C, D
Oeste	Escola 4	2	L, M
Norte	Escola 2	4	G, H, I, J
Sul	Escola 5	2	E, F
Centro	Escola 3	2	N, O.

Organização: Duarte, Luciana. 2012.

Ressaltamos que esse quadro demonstra apenas as Escolas e os sujeitos professores nas suas localidades dentro da cidade de Catalão-GO, sendo que entrevistamos também a Coordenadora pedagógica da Rede Municipal da Educação Infantil de Catalão-GO que atuou de 2000 a 2012 nomeada como G-1 (Gestora um) e a Secretária do Município de Catalão-GO no período de 2000 a 2008, nomeada de G-2. Com o mesmo caráter ético e científico, não apresentaremos os nomes do grupo que representa os gestores, embora sabemos ser facilmente possível detectá-los no período estudado, optamos não pelo sigilo, mas por ofertar o mesmo tratamento aos dois grupos pesquisados.

- Sobre as entrevistas

Priorizamos aqui discutir a estruturação das entrevistas com um olhar mais processual, que dissesse a respeito dessa construção. A partir das leituras que realizamos para a elaboração dessa proposta de estudo e de nossas próprias experiências, ampliadas no decorrer da pesquisa, alertamos aos interessados neste recurso metodológico que, ao entrevistar, não formularmos de maneira adequada as questões a elas dirigidas, pois, podemos incorrer em falhas de interpretação, ao tentar captar o sentido e o significado atribuído nas suas respostas às nossas perguntas.

Ao indagar os professores e gestores sobre suas concepções de Formação continuada, a pesquisadora formula uma pergunta que da margem à entrevistada para falar sobre suas necessidades, sua maneira de compreender os conceitos de forma indireta. É interessante destacar questões assim, pois foi a partir de experiências como essas que fomos traçando estratégias para atingir nossos objetivos.

Vygotsky (apud Góes & Cruz, 2006) afirma que não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria pessoa. Primeiro, guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. A este respeito, essas autoras escrevem que:

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra[...] possui apenas função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental [...] garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos. (GÓES & CRUZ, 2006, p. 33).

Compartilhando com essas idéias, esperávamos que, ao estabelecer um diálogo com as professoras da Educação Infantil, pudéssemos captar sua compreensão acerca do que entendem por Formação Continuada, suas necessidade diárias, suas posturas frente aos direitos garantidos por Lei. Assim, iniciamos nosso trabalho de coleta de informações para a construção dos dados.

Os meios utilizados para o levantamento das informações que propiciaram a construção dos dados desta investigação constituíram-se em um processo longo e de muita aprendizagem, que deixou alguns contornos na consolidação dos mesmos, como por exemplo, na organização da forma de entrevista (individual); na formulação e reestruturação das questões da entrevista(as professoras, a Coordenadora e a Ex-Secretária Municipal de Educação); na transcrição integrada do áudio, e na utilização do diário de campo.

No começo do trabalho de campo, ainda não tínhamos definido quantas escolas e sujeitos selecionaríamos para a coleta de informações, e nem tínhamos circunscrito o roteiro para a entrevista; assim, os primeiros

contatos feitos com as professoras foram fundamentais para irmos tecendo os caminhos que trilhamos e hoje apresentamos.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e a análise dos dados é guiada pela matriz histórico-cultural. Nessa forma de pesquisa, pode-se ou não articular diferentes procedimentos, de acordo com a necessidade do material a ser coletado. Em nosso caso, associamos o uso de instrumentos que possibilitassem a captura de detalhes (gravação e Diário de campo), envolvendo certo domínio de estratégias que se articularam para uma trabalhosa atividade de transcrição.

Essa forma de análise é orientada para as particularidades e por possuir um sentido histórico de movimento, curso de transferência, pois busca compreender a constituição/atuação do sujeito numa perspectiva histórico-cultural. Autores que fizeram estudos dessa natureza (GONÇALVES, 1990, 1996; GÓES, 2000; CRUZ, 2000) têm enfatizado processos de formação de sujeitos em suas relações sociais, e, na maior parte das vezes, com atenção dirigida à construção de conhecimentos em espaços educativos, tais como: escolas de ensino regular, creches e ambientes de educação especial, dentre outros.

Na perspectiva histórico-cultural é de suma importância o registro do momento da entrevista e a posterior retomada de situações, destacando-se, então a recapitulação dos acontecimentos.

Sendo assim, acreditamos que esse procedimento era o que melhor se adequava à compreensão do problema que investigamos, que consistia em analisar as concepções dos professores e gestores da Educação Infantil na cidade de Catalão-GO, no período de 2000 a 2010.

Durante o processo de transcrição, no passa do oral para o escrito, optamos por corrigir marcas de oralidade, a fim de tornar a leitura mais fluente e preservar os sujeitos de preconceitos. Assim, tivemos certo cuidado de limpar as marcas da oralidade, sem modificar as falas dos nossos sujeitos, pois os sistemas de notação de dados de fala são muitos, e a escolha do mais adequado depende das finalidades da pesquisa. Eles variam em diferentes campos disciplinares, e alguns são sofisticados e árdus (na Lingüística, por exemplo). No presente estudo, a transcrição não abrange indicadores de entonação ou outros marcadores tão exigentes, contudo, procuramos efetuar

um registro com a “precisão” necessária à interpretação do problema focalizado.

A transcrição foi feita de maneira a respeitar o modo de expressão dos sujeitos, mas pareceu conveniente efetuar alguns ajustes que facilitariam a leitura, sem prejudicar a análise pretendida. Assim, certas palavras foram anotadas de maneira uniforme, por duas razões: a) sua pronúncia podia variar nas falas das entrevistadas - por exemplo, repetição do “né?” “ tá” “pra”, e b) sua pronúncia mostrava-se típica da variedade linguística local, por exemplo, uso de gestos.

Por outro lado, características comuns das situações de fala foram preservadas como “pegá”, “fazê”, e não houve uma “correção” artificial de regras de uso do plural ou de flexão verbal, preservando o registro de “os menino”, “nós faz”, “pegá”, o “professor tá”, etc. Além disso, foram empregados recursos da escrita (pontuação) e marcadores simples: /, para indicar direcionamento da fala; (...), para indicar pausas mais longas que sugeriam um tempo para a entrevistada pensar o que dizer.

Considerando a base de dados - os episódios transcritos, observações registradas em diário de campo e entrevistas transcritas -, estabelecemos categorias de análise, que contemplaram temas que nos permitiram atender aos objetivos propostos. Resultaram, daí, as unidades temáticas: “o que os gestores entendem por Formação Continuada; qual a concepção dos professores com relação aos seus direitos de ter formação continuada garantida na Lei; quais são as necessidade e motivos que o professor tem para procura a Formação Continuada.

Como sabemos, “o processo da pesquisa é essencialmente dinâmico” (Cervo, 2007, p...), muitas mudanças poderão ocorrer; porém, acreditamos na relevância social desse trabalho para a cidade de Catalão-GO, especialmente por que:

Em resumo, relevância não é sinônimo de grandiosidade. O melhor teste da relevância de um problema é o confronto com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área. É a explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais limitado no contexto (...) que confere relevância à pesquisa. (CERVO, 2007, p.87)

Sendo assim, passaremos às análises das entrevistas, na tentativa de responder aos objetivos sugeridos, apresentados os dados de forma quantitativa através de gráficos, e também as falas/concepções das professoras entrevistadas.

Capítulo III

Formação Continuada: concepções de professores e gestores da Educação Infantil do município de Catalão-GO.

A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática na reflexão da prática.

Paulo Freire, 1991

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CATALÃO-GO.

De acordo com documentos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, a que se teve acesso durante a pesquisa, e, conforme informações do Conselho Municipal de Educação de Catalão, as primeiras creches da cidade datam de 1978, período em que no Brasil o ensino infantil era considerado dispensável na vida escolar do ser humano.

Assim como em todo o Brasil, o processo se iniciou com um caráter assistencialista pela necessidade das mães terem de trabalhar para ajudarem na renda familiar e por não terem um lugar seguro para deixar seus filhos. A primeira creche gratuita de Catalão foi criada pela Igreja Católica Apostólica Romana, por iniciativa do vigário da paróquia São Francisco de Catalão-GO, o padre Máximo, tendo sido denominada Creche São Francisco de Assis, a qual funciona até hoje no mesmo local. Em 1979, o padre Máximo fundou o Centro Comunitário São Sebastião, no bairro São Francisco, e sua paróquia criou a Creche São Sebastião que funcionou até 2007.

Essas creches eram mantidas pela Igreja, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) de Goiânia-GO, e também com a ajuda da comunidade, rural e urbana, que doava dinheiro, mantimentos e materiais escolares. As creches atendiam crianças pobres que, às vezes, não tinham nem o que comer, muitas delas filhas de mães solteiras.

Dos primeiros funcionários que trabalhavam nessas creches a maioria não tinha nem um tipo de formação para trabalhar na educação, muito menos na Educação Infantil. Dessa forma as crianças apenas recebiam os cuidados necessários de alimentação, higiene e descanso.

A primeira creche totalmente pública mantida pela Prefeitura Municipal de Catalão foi fundada em 1980. Recebeu o nome de Creche Municipal Dona Maria Isabel e fica no Bairro Santa Terezinha. De caráter assistencialista, atendia inicialmente cerca de cinquenta crianças o dia todo. Ofereciam apenas os cuidados básicos para as crianças (alimentação e higiene). Como na

maioria das creches do Brasil, o importante era “assistir” e “guardar” a criança, evitando acidentes.

Em 1982, foi fundada a Creche Recanto Infantil, por iniciativa da Igreja Evangélica Assembléia de Deus em convênio com a Prefeitura Municipal de Catalão. Nesse mesmo ano, fundou-se a Escola Municipal Frei João Francisco, situada no Bairro Santa Helena, para atender crianças do maternal (três anos) até o 1º ano. Em 1983, foi fundada a Escola Municipal Pedro Netto Paranhos, no Bairro Pontal Norte, que hoje atende crianças de Jardim I (quatro anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 1985, foi fundada a Escola Municipal Cleonice Evangelista do Nascimento, no Setor Universitário, destinada a atender do Berçário I (quatro meses) ao 1º ano do Ensino Fundamental, seis (6) anos. Desde 1991, a Creche Municipal Ana Maria G. de Montenegro, na vila Erondina, atende de Berçário I (quatro meses) ao 1º ano (seis anos) e a Escola Nilza Ayres Pires, na Vila Teotônio Vilela, oferece do Jardim I ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Em 1992, a Prefeitura Municipal de Catalão fundou a Escola Municipal Prof. Aníbal Rosa do Nascimento. A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que garante à criança de zero a seis anos o direito a educação escolar e organiza o sistema de educação no país, inclusive, determinando quais níveis de educação são responsabilidade de quais níveis de governo (municipal, estadual e federal), com a Educação Infantil ficando a cargo dos municípios, as antes chamadas creches e escolas passaram a ser designadas Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI. Em 1996, foi criada a Creche Municipal Irmã Yolanda Vaz – CAIC⁴ São Francisco de Assis, então encampado pela Prefeitura Municipal de Catalão. Destina-se ao atendimento de crianças de zero a seis anos, e está situado no Bairro Jardim Primavera, criado em 1989 no qual as casas foram doadas pelo Governo do Estado de Goiás às famílias carentes da cidade.

Com a crescente demanda por vagas, foi inaugurada, no ano de 2000, no Bairro Ipanema, a Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas

⁴Os CAICs foram criados pelo governo Collor inspirados nos CIACs criados por Leonel Brizola quando governador do Rio de Janeiro. Além de instalações para Educação Infantil e Ensino Fundamental, contavam com posto de saúde para atendimento médico e odontológico para toda comunidade próxima. A ineficiência do governo Collor levou o projeto ao “abortamento” quando então foi oferecido a outras instâncias de governo. Em Catalão, com a construção já concluída, a prefeitura municipal assumiu a responsabilidade pelo seu funcionamento.

que, inicialmente, propôs atendimento às crianças de Berçário I (quatro meses) ao 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo cerca de 310 crianças somente da Educação Infantil.

Em 2006, deu-se a construção da Escola Municipal José Sebba, para oferecer atendimento às crianças de Jardim I (quatro anos) ao 4º ano do Ensino fundamental, situada no Bairro Parque das Mangueiras.

Inaugurada em 2008, a Escola Municipal Lázaro Pinto Marra, no Bairro Jardim Catalão, atendendo crianças de Berçário I (quatro meses) ao 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda em 2008, foi criado, no Bairro Pontal Norte, o CMEI Prof.^a Ruth Silva para atender alunos de Berçário I (quatro meses) ao Jardim II (cinco anos)

Em 2011, foi construído o CMEI Alba Mathias Mesquita, localizado no Bairro Setor Aeroporto, que atende do Berçário I (quatro meses) ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, no período estudado, que vai de 2000 a 2010, houve a construção de apenas quatro creches, embora nesses dez anos a cidade de Catalão tenha sofrido um forte crescimento econômico e, conseqüentemente, um crescimento da população acima da média da região. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁵, em 2000 a população de Catalão era de 64.347 habitantes e em 2010, 86.647 habitantes. Além disso, segundo a coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Catalão do período, foi nesse tempo em que ocorreu uma verdadeira “transformação” na Educação Infantil com uma “real aplicação de recursos e investimentos”. Eis um trecho da entrevista concedida para esta pesquisa pela coordenadora Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Catalão:

Até o ano de 2001, podemos afirmar que o atendimento e a infraestrutura das creches deixavam muito a desejar: não existia um cardápio de alimentação que suprisse as necessidades nutricionais das crianças; nem equipamentos modernos e materiais pedagógicos que dessem suporte ao trabalho dos professores; as instalações eram precárias; no período de 2001 a 2008 ocorreu uma verdadeira transformação na Educação Infantil. Houve uma real aplicação de recursos e investimentos, com a construção de mais creches e CMEIs, reformas das creches já existentes, realização de cursos, congressos e oficinas pedagógicas para todos os profissionais da educação, compra de equipamentos, instalações de laboratórios de informática com Internet e brinquedotecas para dinamizar o trabalho dos educadores e a aprendizagem das crianças. (G -1. outubro de 2012)

Segundo dados disponíveis no portal do MEC, na Rede Municipal de Educação de Catalão-GO, em 2002, havia uma demanda de 1289(mil duzentos e oitenta e nove) matrículas para a Educação Infantil. Ainda de acordo com o portal do MEC, em 2006, esse número de matrículas da Educação Infantil em Catalão sobe para 1748 (mil setecentos e quarenta e oito) crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

De acordo com os documentos fornecidos pelos Gestores da Secretaria Municipal de Catalão, em 2012 estão matriculados na Educação Infantil 2267 (dois mil duzentos e sessenta e sete) crianças.

Ou seja, seja foi construído no período de 2000 a 2010 seis creches e foram matriculados 1070 (mil e setenta) alunos quando a capacidade era de 810 (oitocentos e dez) alunos. São atendidos, de acordo com a capacidade dessas creches, 350 alunos na Escola Francisco Clementino S. T. Dantas, 25 alunos na Escola Municipal José Sebba, 107 na Escola Municipal Lázaro Marra, 125 no CMEI Prof.^a Ruth Silva e 203 no CMEI Alba Mathias Mesquita, totalizando 810(oitocentos e dez)novas vagas.

A questão é: há um desencontro entre as vagas ofertadas 810(oitocentos e dez), e o número de matrículas realizadas pela SMEC - 1070 (mil e setenta), nos permitindo visualizar o atendimento além da capacidade das creches, ou seja, as salas super- lotadas que verificamos nas visitas as creches para a realização das entrevistas.

O problema é que essas questões são consideradas como um período em que houve “uma verdadeira transformação” na Educação Infantil, conforme lemos na entrevista acima.

Entre as ações da “real aplicação de recursos e investimentos”, de que fala a coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, ela descreve “as instalações de laboratório de informática com *internet*”, porém nenhum dos professores da Educação Infantil entrevistados mencionou existirem laboratórios de informática com *Internet* disponíveis para os alunos de Educação Infantil. Algumas escolas possuem

sim, laboratórios que são destinados aos alunos do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil, conforme pode ser comprovado em visitas à escola.

Além dos “investimentos em laboratórios de informática”, na “construção de creches” os gestores enfatizaram a preocupação com recursos humanos, incentivando a atuação de pedagogos na Educação Infantil, conforme podemos ler:

A escola é toda uma estrutura e principalmente **o quadro de professores**, né, o pessoal está trabalhando ali no atendimento precisa de gente que tenha conhecimento da Educação Infantil, então outra coisa que a gente procurou fazer foi agrupar os pedagogos em torno da educação infantil ...incentivando os professores na questão da formação continuada. (G-2 Entrevista concedida em março de 2013. Grifo nosso)

Segundo aG-2, de 2001 a 2008 o quadro de professores foi reestruturado nos sentido de ter, na Educação Infantil, o maior número possível de pedagogos que além de terem a formação adequada continuaram a receber cursos de capacitação.

Esses cursos foram organizados em forma de palestras, congressos e as semanas pedagógicas ofertadas aos professores da Educação Infantil, dentre esses o que mais se destacou foram as semanas pedagógicas, tanto na fala da Secretária, da Coordenadora como na fala dos professores. Nesse sentido, faremos, a seguir, uma reflexão acerca de como eram organizadas e ministradas as semanas pedagógicas, os temas dos congressos e os simpósios, investigando seu caráter formativo no sentido que propomos.

Semanas pedagógicas

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO “ [...]no decorrer de todo início de ano os professores já sabiam que eles tinham um compromisso, que a gente trabalhou... incentivando a formação continuada”.

A coordenadora refere-se ao que foi expresso em algumas das entrevistas, de algumas das professoras como “*semanas pedagógicas*”. Era

uma semana de cursos oferecidos aos professores da rede municipal de Catalão no início de cada ano. Os professores reuniam-se e estudavam temas da educação relacionados à sua área de atuação, e havia também um espaço para troca de experiências.

Assim, de acordo com as modulações, as escolas recebiam uma carta de convocação, informando aos professores onde e quando iriam acontecer os cursos de cada nível de ensino. Essas semanas pedagógicas foram implantadas no segundo, dos oito anos de mandato da Secretária Municipal de Educação de Catalão.

Quando a gente assumiu a Educação Infantil, nós não tínhamos material específico, cada escola por si, cada um fazia do jeito que achava que estava bom... que estava legal, mas a gente não tinha uma noção de rede, aonde a gente precisa que todas as escolas falassem uma mesma língua né? Com calma com paciência... Pra que agente pudesse estar conscientizando diretores e professores ... Montamos as semanas pedagógicas. (G- 2 Março de 2013)

Nessa fala já podemos notar indícios dos argumentos utilizados para justificar o “apostilamento” da Educação Infantil no município, que virá nos próximos dois anos. É também possível perceber que as semanas pedagógicas nasceram com a função de dar um “norte”, uma espécie de matriz curricular, unificando os conteúdos ministrados na rede. Para além disso, a fala nos permite visualizar como estava a Educação Infantil nesse período na cidade de Catalão.

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil da rede municipal de educação da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, do ano de 2001 a 2010, somaram um total de dez períodos de semanas pedagógicas, ou seja, cursos destinados aos professores da Educação Infantil e que “os temas era diversos e sempre ressaltavam a importância da literatura, da contação de histórias, o brincar, a higienização, musicalidade” e outros temas relevantes e necessários ao professor da Educação Infantil. Tivemos acesso aos documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação às escolas e creches com Educação infantil convocando os professores para cursos de formação continuada. Vejamos a seguir o texto de uma dessas cartas de convocação:

De acordo com o ofício circular nº 003/2004 emitido às Escolas no mês de Janeiro de 2004, lemos: “Tem este o objetivo de comunicar a esta Unidade Escolar a programação dos cursos de capacitação dos professores da rede Municipal de Educação, conforme anexo, informamos os temas, dias e horários”. Observa-se que as semanas pedagógicas aconteciam antes do início das aulas, uma semana antes do planejamento, sendo a Secretaria Municipal de Educação responsável por toda a organização, desde a seleção dos temas a cada segmento de professores como o local, as datas, a duração, os convidados, etc.

Os professores se reuniam com o intuito de estudar, refletir e aprender sobre o trabalho do professor na educação infantil, constatamos, professores que elogiaram de forma saudosa essas semanas pedagógicas dizendo:

Era semanas de cursos, todo o mês de janeiro, era o momento de estar revendo a prática, a troca de conhecimento com os colegas, tinha palestrantes de fora... E era sempre um aprendizado a mais, ainda tenho as minhas apostilas de música até hoje... (Professora K, setembro de 2012)

Outras professoras, se remetem a essas semanas com certo descaso dizendo “... que eu me lembro eram aquelas semana pedagógicas que tinha no início do ano...” (Professora L, setembro de 2012). Enquanto outras nos relataram que:

As semanas pedagógicas, ah não sei.... Não gostava muito... Não eram adequadas... Aconteciam no início do ano quando as professoras nem conheciam os seus alunos, quando a gente estava preocupada com planejamento do início das aulas, com os enfeites de sala... (professora D setembro de 2012)

Então nos investimos muito na Educação Infantil é muito bom eu tá falando isso pra você. Eu não saberia dizer, hoje, pra você, o quanto: não sei; a gente tem que investir um total de vinte e cinco por cento obrigatoriamente na educação a gente fazia muito mais do que isso, principalmente no professor. [Grifo da entrevistada. Grifo corresponde a uma ênfase da entrevistada] (G-2 março de 2013).

Reforçando a importância dessa conquista a entrevistada segue dizendo que:

Todos os anos, dos oito anos, que eu estive a frente todo início de ano a gente reunia os professores no mínimo uma semana, pra que todos estivessem discutindo entre eles. Porque outro ponto que eu acho fundamental... Muitas vezes eu não preciso trazer uma sumidade pra tá falando o que eu acho muito importante é a troca de experiência entre um professor e outro. Você trabalha numa escola A eu trabalho numa escola B às vezes mesmo, sendo um sistema de rede, a gente tem diferença... E logo após... Acho que depois de três ou quatro anos, nem isso uns dois ou três anos, não sei... Nós fizemos um convênio, na época, com o Sistema Positivo pra que a gente pudesse tá usando o material deles na Educação Infantil. Foi onde a gente fez aquilo que eu tava te falando, que agente... Precisa ter um norte, a educação municipal seja ela qual for precisa ter um norte, o que eu vou seguir. Eu não posso cada dia buscar num livro ou noutra, uma tarefinha aqui, uma tarefinha ali... Porque eu perco essa noção de continuidade que é muito importante que a gente tenha. (G-2. março de 2013). [Grifo da entrevistada]

Até aqui delineamos o quadro da Educação Infantil no período de 2000 a 2010, antes de passamos para um breve resumo acerca do convênio com o Sistema Aprende Brasil, levantamos alguns questionamentos referentes às semanas pedagógicas. Será que esses cursos intensivos foram suficientes enquanto formação continuada e se podem ser assim chamados, uma vez que não são contínuos? Sendo ofertados no início do ano quando os professores estão pensando e preparando a volta às aulas, não conhecem ainda seus alunos, será que interfere no aproveitamento que fazem destes cursos? Acreditamos também que os professores tem o direito de participar da seleção dos temas.

O que não aconteceu nos eventos ditos de “formação continuada” nesse período, aconteceu nos Simpósios de Educação considerados acontecimentos de peso por terem a presença de convidados de peso. Esses Simpósios

oferecem palestras com renomados palestrantes do cenário brasileiro como Içami Tiba, Augusto Cury, Rubem Alves e outros.

Um destes eventos foi o **III Simpósio Regional de Educação** com o tema “A Formação do Professor”, que foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, em parceria com a Delegacia Regional de Educação de Catalão, órgão da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Com duração de 16 horas-aulas, este simpósio contou apenas com dois dias de palestras, nas quais os professores sentaram e ouviram. Eis um dos certificados de participação nesse evento de uma das entrevistas:

Certificamos que (...) participou do III Simpósio Regional de Educação – A Formação do Professor – realizado pela Câmara Municipal, Delegacia Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, em Catalão, nos dias 07 e 08 de dezembro de 2000, Com duração de 16 horas-aulas. (Certificado, 2000)

Nos anos seguintes, a formação continuada limitou-se aos encontros intensivos, chamadas de “Semanas pedagógicas” no início dos anos em 2002, 2003, 2004 e 2005, porém com temáticas que sempre se repetiam, com oficina de Música/musicalidade/O cantar na Educação Infantil, literatura infantil e outros.

Em 2005, um evento realizado em agosto e intitulado **I Congresso de Educação do Sudeste Goiano** teve uma carga horária maior, de 30 horas. Através de parceria com o Instituto Saber, a Secretaria Municipal de Educação promoveu o evento com a presença do professor e também escritor Rubem Alves.

Em 2006 e em 2007, as “semanas pedagógicas” ficaram centradas nos estudos sobre a implantação de ciclos, um modelo de educação adotado no estado de Minas Gerais em que as crianças não são reprovadas em cada série, pois cada ciclo compreende geralmente três séries: o 1º ciclo compreendia o antigo pré, a primeira e segunda série do Ensino Fundamental; O 2º ciclo compreendia a terceira, a quarta e a quinta séries do Ensino Fundamental. Conforme relato das professoras, esse modelo não foi bem aceito pelos pais e professores. A Secretaria Municipal de Educação de Catalão investiu nesses cursos explicando e incentivando a aceitação dos

processos educativos e como os professores deveriam trabalhar nesse modelo. Mas, ele não funcionou e, no ano de 2008, foi extinto.

Na Educação Infantil, segundo a coordenadora da Educação Infantil do município, a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO firmou parceria com o Programa de Cursos Positivo com o convênio do Sistema de Ensino Aprende Brasil - Editora Positivo, que será explanado a seguir.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo

De acordo com a entrevista concedida à pesquisadora pela coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, no período de 2000 a 2010, e com um documento (contrato de assessoria pedagógica) encontrado durante a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Catalão, desde 2008 a Prefeitura assinou um convênio com o Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo:

A prefeitura de Catalão Trouxe para as escolas municipais da cidade o **Sistema de Ensino Aprende Brasil**, um sistema educacional com uma proposta diferente, que conquista os alunos e faz do aprendizado uma atividade interessante e divertida. A partir de agora, seu filho vai ter muito mais vontade de estudar. (Contrato de Assessoria Pedagógica, 2008.)

Nesta parte do documento (Contrato de Assessoria Pedagógica, 2008) o Sistema de Ensino Aprende Brasil é posto como o grande responsável por motivar o interesse dos alunos. Na parte transcrita a seguir, inicialmente se coloca essa responsabilidade no professor, mas só para dizer que, por isso, ele precisa do Sistema de Ensino Aprende Brasil dizendo “os professores de seu filho estão bem preparados” e, em seguida colocando os cursos do Sistema, nega-se essa boa preparação, afinal se o professor estiver tão bem preparado assim por que fazer os cursos do Sistema.

Nós sabemos que grande parte do interesse do aluno pelo estudo é tarefa do professor. Sabemos também que os professores de seu filho são bem preparados, e, com o **Sistema de Ensino Aprende Brasil**, eles poderão participar de diferentes cursos de atualização durante o ano. Quanto mais o professor se sente valorizado, melhores suas aulas serão. (Contrato de Assessoria Pedagógica, 2008)

O Serviço de Assessoria Pedagógica previa a disponibilização de eixos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) sobre Identidade e Autonomia, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes visuais, conforme os conteúdos dos livros didáticos que a Prefeitura Municipal de Catalão teria que adquirir da Editora Positivo para distribuir aos alunos.

A carga horária dos cursos que o Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo oferecia, foi assim estabelecida:

A carga horária do serviço de Assessoria será definida para um período de doze meses, a contar da data de assinatura do contrato e serão agendados previamente, em dias e horários, em comum acordo entre a Editora Positivo/Sistema de Ensino e Secretaria de Educação. E prevê: quarenta horas de curso de formação continuada. Sendo: *dois encontros de Metodologia da Educação Infantil com duração de oito horas cada. *dois cursos de tecnologia ao ano com oito horas cada encontro. *um curso para gestores diretores e coordenadores, com oito horas de duração. (Contrato de Assessoria Pedagógica, 2008)

Acreditamos que dois encontros com apenas oito horas de duração cada, e encontros sobre Metodologia da Educação Infantil e Tecnologia não podem ser colocados com cursos de formação continuada, pode ser treinamento, apresentação e implantação da metodologia, mas não formação continuada. Não é possível modificar ações, refletir efetivamente sobre a prática a partir cursos prontos.

Além das quarenta horas destinadas à formação docente, o Programa Aprende Brasil disponibiliza um *site* no qual os professores possam conectar-se e participar de uma rede de aprendizagem contínua, para isso, os professores deveriam ter, na escola, um computador disponível, tempo de planejamento e estudo incluído nessa carga horária e condições de estudo.

O programa Aprende Brasil de Formação Continuada oferece neste Portal mais um canal de comunicação entre a Editora Positivo e as Instituições parceiras. É um grande desafio que se propõe a organizar aprendizagens individuais e coletivas com a utilização de mídias digitais. Para isso, a participação de todos os educadores é fundamental. O objetivo principal dessa ação é o de estabelecer uma rede de aprendizagens contínua e interativa entre os profissionais das instituições educativas conveniadas e os profissionais que compõe a nossa equipe de Assessoria nas diversas áreas do conhecimento, promovendo reflexões, debates e apresentando sugestões de abordagens metodológicas inovadoras, que visam ampliar o campo de qualificação dos educadores, para conhecerem mais e

intervir melhor nas demandas reais das escolas da contemporaneidade! Experimente conecte-se a nossa rede. Você, educador, é o nosso convidado especial! (Contrato de Assessoria Pedagógica, 2008)

Porém, durante as entrevistas constatamos que as creches têm apenas computadores destinados aos Secretários e Coordenadores, ou seja, não têm computadores disponíveis para os professores.

Em entrevista, uma das professoras ao ser questionada sobre cursos de formação continuada, respondeu:

Que eu lembre era (...) assim de vez em quando tinha os cursos do Positivo e aquelas semana pedagógicas que tinha no início do ano... e depois tivemos oferecidos pela Universidade Federal.”(Professora L, entrevista realizada em setembro de 2012.

O convênio com o Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo estendeu-se até o ano de 2012, com algumas restrições. Ao ser adotado em 2008, o Sistema não foi implantado em toda rede municipal de Educação. Seria implantado gradativamente, estendendo-se progressivamente aos anos seguintes. Inicialmente o material foi entregue para alunos do Jardim I e II em algumas Creches. Se desse certo e os professores “gostassem” do material, as demais creches receberiam. Não nos foi revelado, pela SMEC, quais instituições receberam a primeira remessa de material. E por que foram apenas algumas das dezoito creches ou instituições municipais com pré-escola, da cidade que ganharam o material, ou melhor que adotaram uma proposta já “pronta” e não estabelecida ou articulada enquanto um projeto político pedagógica criado pelos professores. O fato por si só de a Secretaria Municipal de Educação de Catalão (GO) não ter uma Proposta Pedagógica Curricular, elaborada pela Rede Municipal de Educação, não é suficiente para justificar a compra de um modelo teórico-metodológico pronto e acabado.

Se levarmos em conta que a primeira creche de Catalão foi construída em 1978, ou seja, mais de trinta anos se passaram, já deveríamos ter uma proposta pedagógica bem consistente e aprimorada nesse nível de ensino.

Esse fato, a nosso ver, gera uma série de obstáculos para os professores que atuam, visto que não possuem uma diretriz a ser seguida, então por qual motivo não foi proposto aos professores montarem uma proposta pedagógica em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO.

- Formação Continuada de professores da Educação Infantil em Catalão-GO: análise de documentos, eventos e entrevistas.

No documento intitulado Histórico das Creches Municipais da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, cujo acesso foi franqueado a esta pesquisadora, estão contidos os princípios da Educação Infantil em Catalão:

*Respeito à dignidade e aos direitos das crianças; * Direito a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação; * Introdução aos eixos temáticos com acesso aos bens sócio-culturais; * Socialização; *atendimento aos cuidados essenciais da criança [...] *Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis, *Desenvolvimento de potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Histórico das Creches Municipais, 2012, p. 12)

A prática desses princípios requer uma série de condições como profissionais bem qualificados, que compreendam e dominem os conceitos básicos da Educação Infantil: uma matriz curricular, e aspectos físico-estruturais como salas de aulas com número de alunos adequado, que possibilite aos professores fazerem um bom trabalho. Isso é necessário porque não se faz boa educação em nenhum nível, sem boas condições humanas e materiais.

Era uma sala de aula de Berçário II, por exemplo, conforme constatado durante a nossa pesquisa e registrado no diário de campo, em uma creche, com vinte e oito crianças e só duas professoras, fica praticamente impossível desenvolver potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

No diário de campo da pesquisa, no dia da visita a esta creche para entrevistar professores, está anotado:

O momento da entrevista foi conturbado, há muitas crianças e as duas professoras passam a maior parte do tempo vigiando, trocando e alimentando as crianças numa espécie de rodízio, no qual a maioria das crianças aparenta ansiedade e a expressão pouco entusiasmada [...] ficam maior parte do tempo dentro de um pequeno berço de aproximadamente um metro e meio. (Diário de campo da pesquisadora, setembro de 2012)

Desse modo, a Educação Infantil praticada em uma creche na sala do Berçário 1 se restringe aos cuidados básicos sendo que a parte pedagógica não é desenvolvida. Houve um tempo em que, nas creches, nem os cuidados necessários eram dados corretamente, e, nas escolas, as crianças maiores só iam para comer o lanche e para ter onde ficar, enquanto os pais se ausentavam para trabalhar. Essa situação fez com que os críticos da educação e o senso comum passassem a chamar as escolas e as creches “depósitos de crianças”. A situação de superlotação de salas de aula, como a descrita anteriormente, traz de volta essa situação. A própria Secretária Municipal de Educação de Catalão-GO no período de 2000 a 2008, ao falar da “modernidade e desenvolvimento” que, na sua gestão, imprimiu à Educação Infantil, lembra a época dos “depósitos de crianças”, mas como fato superado, coisa do passado.

E quando eu assumi nos trabalhávamos na Educação Infantil a creche... Principalmente como um local de cuidar, então a Educação Infantil era vista como um cuidar dos alunos. Eu costumava brincar, entre aspas que... É como um “depósito de criança”: a mãe vem depositar a criança pra que você tome conta dessa criança e ainda têm pessoas que até hoje acham que na Educação Infantil a criança vai lá só pra brincar, simplesmente. Com calma, com paciência... Pra que agente pudesse tá conscientizando diretores e professores... De toda uma estrutura e principalmente o quadro de professores, né? O pessoal tá trabalhando ali no atendimento precisa de gente que tenha conhecimento da Educação Infantil. (G-2.março de 2013).

Há que se esclarecer que o encontro das salas superlotadas durante a pesquisa foi no primeiro semestre de 2012, período que a entrevistada não era mais Secretária Municipal de Educação e nem é o período que estamos estudando, mas conforme a fala da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, a realidade parece não ter se modificado, pois verificamos que

continua sendo como um “depósito de criança” em que as mães vêm depositar as crianças para que a professora tome conta dela. O problema é a quantidade de alunos para cada professora.

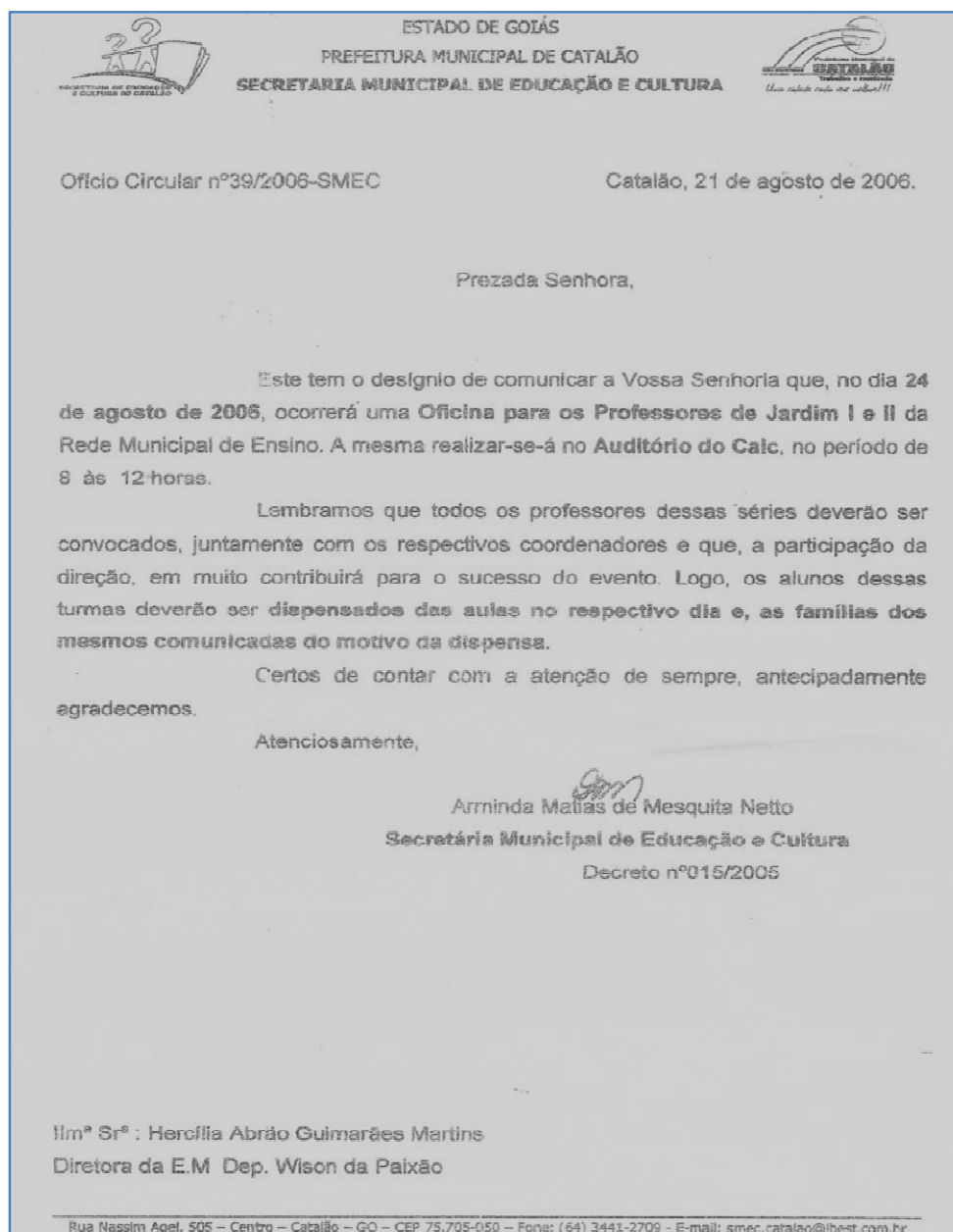
Sobre a matriz curricular, a coordenadora da Educação Infantil da SMEC no período de 2000 a 2012 afirmou em entrevista que:

Olha, a gente até hoje está trabalhando na construção de uma proposta pedagógica porque a rede ainda não tem uma Matriz curricular a ser seguida, ano passado a gente até tentou uma parceria com professores da UFG... Mas, não deu certo ficaria muito caro pra nós. O que nós temos é o convênio com o material do Positivo... É um material Excelente... Os professores têm cursos, sites de pesquisa... Atividades prontas. Esse convênio foi feito de 2008 a 2011. (G-1. outubro de 2012).

Mas, ainda que não se tenha uma proposta curricular produzida oficialmente, há outros meios de se suprir a falta dela e também de se elaborar projetos pedagógicos. Por exemplo, o uso do Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) produzido pelo MEC, traz uma proposta detalhada de como trabalhar com a criança de zero a seis anos. Vale ressaltar que o Convênio não foi firmado em parceria com a UFG, por uma questão econômica, como se o Sistema Positivo fosse realmente muito mais barato. O que sabemos não ser, pois, compra-se a proposta, o material didático, enfim o pacote completo. Embora a G-1 tenha se limitado a não revelar os verdadeiros motivos que impediram o convênio com a UFG, sabemos que seria uma proposta mais aberta, com cursos presenciais aos professores, em outras palavras, segundo a gestora, “poderia dar mais trabalho pra nós” ou seja, prevaleceu a política do mais barato e mais fácil, independente da qualidade.

Ainda de acordo com o documento intitulado Histórico das Creches Municipais da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, a rede pugna pelo brincar, demarcando que é: “Aspecto imprescindível da Educação – interação de vários campos do conhecimento e cooperação de profissionais capacitados crianças/aprendizes observadas, ouvidas e respeitadas”.

De acordo com o referido documento é meta do município - **Ter profissionais bem qualificados**, que compreendam conceitos, que reflitam sobre suas práticas de ensino. Porém, encontramos poucos documentos escritos convocando e informando sobre cursos. Exceto as semanas pedagógicas, os professores fizeram oficinas esporádicas ao longo desses dez anos, a convocação para uma delas em 2006, pode ser apreciada no documento abaixo:



Além das oficinas, dos Simpósios e os três Congressos de Educação a Coordenadora nos informou que:

Nós tivemos nesse período (2000 a 2010) as semanas pedagógicas, onde a gente trazia gente de fora pra dar palestras para o professor da Educação infantil... Então, ele tinha momentos de cursos de oficinas e era o momento da rede se encontrar... Trocar experiências... (G-1. outubro de 2012)

Em confronto com a respectiva fala da coordenadora encontramos documentos (Calendários escolares e ofícios) que nos indicam que nesse período de dez anos, não ocorreram dez semanas pedagógicas. Segue abaixo um destes ofícios:



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
Secretaria Municipal de Educação e Cultura



Ofício Circ. nº 041/2006 - SMEC

Catalão, 23 de novembro de 2006

Senhor(a) Diretor(a),

Tem este o designio de comunicar à Vossa Senhoria que o Curso de Formação Continuada para os professores da Rede Municipal de Educação não acontecerá em janeiro/2007 como de costume e sim no decorrer do ano letivo no período de fevereiro à agosto.

Tal decisão foi tomada em virtude de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Campos de Catalão / UFG e o Ministério da Educação (MEC) com o Programa de Formação Continuada, Interdisciplinaridade e Inclusão Social na Microrregião de Catalão – GO, destinado aos professores da rede pública, visando à atualização dos docentes a partir da utilização de novos procedimentos teórico-metodológicos no processo ensino-aprendizagem e da transversalidade de temas que, discutidos, possibilitam a elaboração e a execução de projetos coletivos nas Unidades Escolares.

O referido programa será estruturado com os projetos abaixo:

- Educação Infantil, Práticas Educativas e Inclusão.
- Séries Iniciais: Letramento e Interdisciplinaridade.
- Práticas de Ensino em Geografia: Uma Abordagem Interdisciplinar sobre a Produção do Espaço em Goiás.
- História e Memória em Goiás.
- Formação Continuada dos Professores de Ciências da Natureza e Matemática – Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Catalão-GO.

Informamos ainda que os projetos acima citados acontecerão de acordo com o Cronograma:

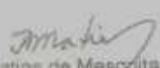


ENCONTRO COM TODOS OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA	ENCONTROS CONFORME A ÁREA DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR
16 de fevereiro de 2007	10 de março de 2007
13 de abril de 2007	28 de abril de 2007
15 de junho de 2007	12 de maio de 2007
31 de agosto de 2007	02 de junho de 2007
	11 de agosto de 2007

Vale lembrar que o momento das inscrições e demais informações lhe serão repassadas posteriormente.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,


Arminda Matias de Mesquita Netto
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto 015/2005

Ilmo(a) Sr(a):

D.D. Diretor(a) do(a):

Catalão -GO

Durante a pesquisa, no acervo da SMEC constatou-se que as “semanas pedagógicas” são vistas como evento intensivo de formação continuada para os professores da Rede Municipal de Educação de Catalão, durante uma semana no início do ano. Embora tenham sido lembradas pela maioria das entrevistadas, ocorreu, de acordo com os documentos, nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006 (ver em anexos os calendários). A partir de 2007, conforme o ofício reproduzido, não houve mais as chamadas semanas pedagógicas.

Houve um curso de formação continuada, intitulado Programa de Extensão - PROEXT realizado em parceria com a UFG durante todo o ano, conforme foi explicitado no ofício acima.

Uma questão que surge é: Por que será que as semanas pedagógicas eram tão enfatizadas pelas professoras? Ao serem indagadas se elas fizeram cursos de formação continuadas, disseram:

Sim! O Proext, o Pro-letramento em português e matemática, oficinas de reciclagem e as semanas pedagógicas. (prof. D, setembro de 2012).

...fiz oficinas de literatura, reciclagem; enfeites com balão, Programa de Extensão-formação continuada, interdisciplinaridade e Inclusão social... Tinha também as semanas pedagógicas... (prof.F, setembro de 2012)

Outras professoras relataram que:

Bom, participei do Aprende Brasil, do Pro-info. De ciclo de alfabetização e outros que não lembro, Ah! Teve também as semanas pedagógicas que era todo início de ano...(prof. I)

De vários. Pró-letramento de português e matemática; cursos do Sistema Positivo Aprende Brasil; Oficinas de músicas de reciclagem; antigamente tinha as semanas pedagógicas (prof. M, setembro de 2012)

Quanto às professoras entrevistadas, apenas duas lembram-se dos cursos de formação do Sistema Aprende Brasil/Editora Positivo. Mas, em contrapartida é notório na fala das quatro professoras a lembrança das semanas pedagógicas.

Observando as tabelas de programação, elencamos um ponto que, a nosso ver, explica o porquê dessas semanas serem tão lembradas: a troca de experiências, bastante acentuada na semana pedagógica do ano de 2004.

De acordo com a programação de 2004, fizemos uma planilha com os temas, tentando explicitar como foi a semana pedagógica para a Educação Infantil no ano de 2004.

Tabela 2

Dia 19/01/2004	Depoimentos/ Projetos (Prof. Laurinda) Questões éticas (Walter Lopes) Trocando experiências (Cida Naves)
Dia 20/01/2004	A educação hoje (Prof. Arminda) Orientações pediátricas (Dr. Augusto Neto) Higiene infantil (Karla Aguiar) 1º cuidados com Bebês (Karla Aguiar)
Dia 21/01/2004	Planejamento
Dia 22/01/2004	A Angústia de educar (Dr. Rondon) Depoimentos Trocando experiências (Cida Naves)
Dia 23/01/2004	Brinquedos cantados (Alex – UNIUBE) Atividades Práticas (prof. Eliza Barbosa) Trocando experiências (Cida Naves)
Dia 24/01/2004	Jogos e brincadeiras (Prof. Adilson) Criando e recriando (Adriane e Ruth) Trocando experiências (Cida Naves) Planejamento
Dia 27/01/2004	Estimulação precoce (Carla Basagil) Noções de higiene (Dr. André) Trocando experiências (Cida Naves) Trabalhando com a voz (Carla Basagil)
Dia 28/01/2004	Afetividade (Carla Dourado) Pluralidade religiosa Trocando experiência
Dia 9/01/2004	Planejamento Planejamento

Fonte: Planilha de curso da rede Municipal de Educação Catalão (GO) – janeiro de 2004
Organização: Duarte, Luciana. 2013

Pensando sobre as temáticas estudadas pelos professores, podemos inferir a visão ou o foco que os gestores tinham e tentaram implementar na Educação Infantil no município.

A análise dos temas mostra que a Secretaria Municipal de Educação, no período de 2004, se investiu e desenvolveu um trabalho de cunho mais pedagógico do que “assistencialista” na Educação Infantil, e que prevaleceu, naquele ano, nas “semanas pedagógicas” temas relacionados aos cuidados (cinco), temas pedagógicos (sete) e relacionados à profissão e ao eu profissional (cinco).

A divisão desses temas, nesses três grupos, disposto por nós, pode obviamente, conter erros, já que levamos em conta apenas os “nomes” de cada curso/oficina/palestra. Para uma divisão mais abrangente, o ideal seria poder considerar se alguns dos temas relacionados à profissão pudessem ser tomados como temas pedagógicos, talvez aí o equilíbrio entre cuidar e educar fosse maior. Mas se, ao contrário alguns fossem tidos como relacionados aos cuidados (por exemplo, afetividade), aumentaria o desequilíbrio. Nesse ponto concordamos com os gestores que ofertaram doze temas voltados para o pedagógico e o profissional. A questão é saber se esses temas satisfaziam as necessidades e demandas dos professores. Como sabemos eles não eram consultados quanto a escolha desses temas.

São colocados a seguir, para a reflexão de todos, trechos das entrevistas concedidas pelas professoras à pesquisadora:

A Prefeitura oferece cursos, porém são cursos sem aproveitamento, porque somos obrigados a participar. Muitas vezes são pessoas da Secretaria que dão os cursos e acaba que os professores começam a reclamar, fazer reivindicações ao Secretário (quando ele aparece), e o que deveria ser um momento de troca de experiência, de encontro com os colegas da rede acaba sendo brigas e desgaste para nós. (Profª. C, setembro de 2012)

Apesar da crítica feita às semanas pedagógicas, podemos perceber na fala da professora C. um sentimento de solidão, com vontade de falar, de trocar experiências, o que segundo Pimenta (1999, p. 20) são questões importantes

na formação do professor, a tria união de saberes: os da experiência, os da área do conhecimento científico e os pedagógicos. Não como fins em si mesmos, mas articulados entre si, nos constantes desafios que o cotidiano docente lhe coloca, e no qual se constitui.

Os **saberes da experiência** são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem-seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática. (PIMENTA, 1999, p.20-21, grifo nosso)

Conforme já ressaltamos no capítulo I, o professor reflexivo é aquele capaz de dialogar com o saber da experiência para o entendimento não só de como ensinamos, mas o que ensinamos, porque e para que o fazemos. Esse processo deve ser feito em coletividade, nos debates conceituais e no uso da linguagem como mediadores essenciais. Além disso, os **saberes dos conhecimentos específicos** não podem ser tratados como conteúdos lineares e desarticulados do mundo que os originou. (PIMENTA, 1999, p. 21)

Segundo Franco (2012) devemos entender que é:

O docente precisa indagar refletir e dialogar sobre o significado dos conhecimentos que ensina para si próprio e para a sociedade contemporânea, que relações estabelecem entre eles, que significados esses conhecimentos trazem para a vida dos alunos, que condições objetivas e subjetivas têm para fazê-lo. (FRANCO, 2012, p. 79)

Paulo Freire (1991) pontua que nos fazemos educador permanentemente na prática e na reflexão da prática, assim, pela fala da professora, fica evidente a necessidade de cursos com troca de experiências, pois temos a hipótese de que são justamente esses momentos que fizeram com que as semanas pedagógicas fossem citadas por quase todas as professoras. Foram momentos que tiveram sentido, significado para elas.

Essas trocas de experiências poderiam estar presentes em todos os cursos propostos pela rede, pois esses momentos dão voz ao professor. A forma como esses cursos são planejados é que se configuram como um problema, visto que as palestras, parece haver o desgaste do profissional. Assim, esse diálogo do professor com os gestores devem ser priorizado como

o foi em janeiro de 2004, quando foi determinado um dia pra falar das angustias do professor. Quando a professora C diz: “A prefeitura oferece cursos, porém são cursos sem aproveitamento porque somos obrigados a participar...”, ela não está se referindo às semanas pedagógicas, mas a outros cursos em geral, que são desinteressantes e monótonos, uma vez que os professores não têm momentos e oportunidades de falar e expressar suas aflições e reivindicações à SMEC/GO.

Conforme prevê a Lei 9.394/96, a Secretaria Municipal de Catalão-GO tem fornecido a qualificação. Uma das entrevistadas nos dá pista de como esse fato tem acontecido, ao ser indagada se acreditava que os órgãos públicos tem investido o suficiente na formação do professor, respeitando o Artigo 61 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) em que a responsabilidade pela formação continuada dos professores, assim como pela formação inicial, é da união, dos estados e municípios:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

Ela diz:

Não, os cursos acontecem só uma vez por ano normalmente nos inicio e, nem sempre são “bons”, alguns são pura “enrolação”, como que para cumprirem o que determina a Lei, porém não são tão eficientes, claro que existem alguns muito bons e úteis como o Pró-letramento, mas em sua maioria eles são falhos.(prof. D)

Nas ações de formação continuada é importante, além de considerar o sujeito professor, não apenas a quantidade, mas também a qualidade. A professora (D) quando indagada se o Município investe o suficiente na formação continuada, responde que “Não”, e reclama da qualidade dos cursos, que muitas vezes “são pura enrolação”.

A Secretária de Educação do Município de Catalão, no período de 2000 a 2008, nos informa em entrevista que: “a gente tinha determinados

professores formados em letras, geografia, historia e etc”. Isso quer dizer que não tinham formação adequada para atuarem na Educação Infantil, assim, era um compromisso do município, fazer com que nos cursos de formação continuada a capacitação destes professores acontecesse. O que de acordo com a professora (D) não se realizava, pois os cursos aconteciam de forma muito espaçada, uma vez ao ano, normalmente no início do ano, e nem sempre eram “bons”.

Sobre a importância da formação continuada a ex-secretária Municipal de Educação de Catalão-GO, afirmou que:

Primeiro que essa formação [Continuada] dá muita segurança ao professor. E um professor seguro do que ele quer da meta, do objetivo que ele tem pra atender é aquele professor sonhado por todos nós. Então, se eu preciso que haja essa formação continuada ela tem que partir tanto da empresa onde você trabalha, quanto de você. A formação continuada também é importante para sua autoestima, o professor que tem conhecimento, que busca conhecimento é um professor feliz, é um professor que tem uma autoestima elevada. (G-2. março de 2013).

Compartilhamos dessa perspectiva dialética em que a formação do professor não termina na graduação ou na pós-graduação, com esse ou aquele curso, mas é uma constante reflexão da prática na prática alçando elementos que lhe permitam a revisão dos valores, crenças, métodos, didáticas e a lutar pelos seus direitos de trabalhador. Corroboramos com Sadalla (2008) e reiteramos que cursos de Formação Continuada não são cursos de autoajuda, para melhorar a autoestima. São bem mais que isso. Neles o professor tem que se fazer sujeito:

Não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não participamos deste processo para que possamos aprender coisas que deixaram de ser destacadas no nosso processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano. Assim, afirmamos que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente. (SADALLA, 2008, p. 8)

Ao falar sobre a motivação que o professor deve ter para que seu desempenho profissional seja melhor, a ex-secretária Municipal de Educação de Catalão-GO, declarou:

O que falta ao professor é realmente essa motivação. Mas como é que eu vou fazer pra trabalhar com esse aluno. Que motivo eu tenho pra me empenhar, pra pesquisar pra correr atrás, e esse motivo não pode ser só salário... A motivação do professor não pode ser só o salário porque se nós professores, fossemos trabalhar somente pelo salário com certeza, nós não estaríamos aqui, nessa profissão, outra profissão que daria pra você ter um salário melhor que esse. (G-2.março de 2013).

Para a teoria de Leontiev, conforme apresentamos anteriormente, (LEONTIEV, 1978b, p.6) a atividade “[...] é um processo que é iniciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada [...]” e só se constitui como tal, quando a necessidade se encontra no objeto, tornando-se seu motivo real. O que, segundo Franco (2012), significa dizer que a atividade possui um motivo que a impulsiona e este motivo tem origem na necessidade do sujeito, mas o sujeito só encontra a satisfação no objeto, quando se objetiva nele, ou seja, quando o conteúdo da ação corresponde à sua necessidade, torna-se assim o seu motivo.

Sabemos que é uma necessidade, mas nos questionamos se o professor tem motivo, se sente-se provocado por aquele assunto. Para estarem estimulados, impulsionados, os temas dos cursos não podem ser determinados pelos gestores, como ocorriam nas semanas pedagógicas. Eles precisam surgir das necessidades, das demandas do professor, das suas inquietações. Ter um salário suficiente é com certeza uma necessidade, mas segundo a Secretária de Educação do Município de Catalão não é suficiente para tornar-se um motivo que o impulsiona a ir além, a sair do lugar e perceber que o grande beneficiário da formação continuada é ele próprio [professor].

Discordamos da entrevistada, pois acreditamos que um bom salário faria com que os professores deixassem de buscar, por exemplo, trabalhos alternativos, “bicos” para complementarem sua renda mensal, e, conseqüentemente, se dedicariam mais na sua função/ professor.

Segundo Franco (2011), alguns autores (Imbernóm, 1994; Alarcão, 1998, Pimenta, 2002), enfatizam a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula –, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender.

Os motivos apontados pelos professores são variáveis, e por isso podemos dizer que os cursos que eles participaram não tiveram significado social para suas vidas e práticas, pois, ao serem indagados sobre a necessidade e a importância dos cursos para suas práticas eles dizem que:

Ajudou a recuperar a prática educativa da Educação Infantil voltada para uma postura mais reflexiva do ato de cuidar e educar... Quando há encontros não abre espaço para o debate e reflexão, apenas os palestrantes utilizam o monólogo para expressarem suas ideias e pontos de vista. (Professora F, setembro de 2012)

Outras professoras, ao relatarem sobre a importância dos cursos de formação continuada ofertada pela SMEC, relataram que:

As dinâmicas foram úteis..., as trocas de experiências, é muito necessário, é um enriquecimento muito bom (Professora H, setembro de 2012)

Oferecem conteúdos, dinâmicas a serem ministradas... (Professora C, setembro de 2012)

Em primeiro lugar, fica evidente que elas não participaram da seleção dos temas, foram lá, assistiram a uma palestra na busca de obter resultados. Movidas pela vontade advinda de condições objetivas (sociais, culturais, institucionais) e também de condições subjetivas (concepção de educação, de

formação, de mundo), elaboradas, construídas e internalizadas historicamente, nas relações estabelecidas pelos docentes, entre si mesmos e o mundo. O que, segundo Pimenta (1999), nos faz reafirmar o pensamento de Marx (1980) sobre a formação da consciência e a nossa prática social no mundo.

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 1980, p.46 *apud* PIMENTA 1999, p.77).

De acordo com o MEC, no boletim de 13 de agosto de 2005, a formação contínua de professores deve:

Se articular com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade. (MEC. 2005)

As concepções de formação continuada das professoras variaram, algumas deram respostas elaboradas dizendo da importância do professor repensar sua prática e estar inovando diariamente. Vejamos:

É uma formação cujo objetivo central é garantir ao profissional, uma constante reflexão: teórico-conceitual e metodológico, de nossas práticas, buscando assim, uma coerência entre os saber e o fazer dentro do espaço escolar. (Professora D, setembro de 2012)

Outras foram mais diretas, objetivas e ainda que fossem questionadas a dar mais detalhes das suas concepções e crenças repetiam a mesma fala, ou discurso meio que elaborado e construído cultural e socialmente ao longo desses vinte ou trinta anos que se fala de formação continuada.

...Formação continuada é aquela em que o professor está sempre inovando.
(Professora G, setembro de 2012).

É um encontro para os docentes onde se aprendem novas práticas pedagógicas e também fazem trocas de experiências. (Professora B, setembro de 2012)

A associação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer do espaço escolar, deve ser pensado no sentido de queo “saber científico precisa converter-se em saber a ser ensinado”. Libâneo (2010, p. 86)

Pimenta (1997, p. 24), propõe que os saberes precisam ser articulados entre si e que o saber da experiência, construído com base na experiência vivenciada pelo professor e pelo aluno, incluindo as representações sobre escola e ensino. Assim, ao dizerem da necessidade de havertroca de experiência, entreelas, ambas apontam o que Libâneo (2011) tem colocado como um problema enfrentado pela disciplina da Didática nos cursos de formação:

O professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, o professor não poderá despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. (LIBÂNEO, 2011, p. 46)

Uma dessas professoras completa dizendo que:

Trocar experiências com as colegas sobre as atividades que fizemos e que deram certo seria muito bom (...) poder ouvir o que elas fizeram também, mas não temos tempo pra encontros (..) a Secretaria deveria fazer cursos de encontros das professoras da mesma serie, de troca de experiência e não esses cursos sem sentido como aquele do Meio Ambiente.” (Professora D, setembro de 2012)

Podemos perceber, nessa fala, uma vontade da professora em discutir e refletir sobre as dificuldades de sua prática, de seus problemas. De acordo com

a Secretária de Educação do Município de Catalão, no período de 2000 a 2008, o que falta ao professor é esse “entusiasmo”, esse gosto ao dizer que:

Agora o que é que falta, o que precisa ao professor eu acho é essa busca incessante, e deve partir dele, essa cobrança é dele: “Olha eu quero estar melhor”! Cobrar do poder público também. (G-2. março de 2013).

Ao ser indagada em como podemos despertar esse gosto, essa “busca incessante” por formação continuada a entrevistada diz:

Ainda não encontramos uma forma. Sabe... Eu penso muito como é que a rede pública poderia tá cobrando isso do professor né. Eu vejo umas coisas boas na iniciativa privada vou te dar um exemplo do Mac Donald né... Tem o funcionário do mês... Então se a escola criasse algumas coisas nesse sentido, olha quem foi que apresentou um trabalho é... Muito importante nós vamos premiar... Na minha época também no primeiro ano meu a gente começou a participar dos prêmios nacionais de educação que eu tenho isso como que foi uma alavanca, foi assim um incentivo e o primeiro que nos ganhamos foi um deus nos acuda,, para te dizer a verdade eu enfiei de “goela abaixo” Eu enfiei goela abaixo eu peguei duas diretoras que eu tinha, que eu tenho uma afinidade (tenho ne) muito grande com elas e disse tem que fazer e vai fazer. Eu não quero saber vai sair e é pra ganhar reunia professor, falei eu não quero saber não, ajudei muito no projeto eu mesma eu ia eu brigava com aquilo ali, sabe fazia esse papel e eu acho que o gestor tem que fazer isso... Então é uma coisa que o professor precisa pra que ele realmente queira. Poxa eu quero isso (formação) e ele cobra isso né? Então esses prêmios nacionais também incentivaram muito o professor, a partir do primeiro que nos ganhamos é que o povo percebeu que todo mundo pode participar. (Secretária de Educação do Município de Catalão, no período de 2000 a 2008, Arminda Matias de Mesquita Netto, Entrevista concedida em março de 2013).

Essa foi a forma que, naquele momento, a gestora encontrou para estimular a vontade, para dar motivos aos professores. Esse período segundo a gestora fez com que a educação em Catalão-GO, ficasse conhecida no Estado, devido aos vários prêmios que ganharam, mas conforme ela disse foi um processo enfiado “goela abaixo”. Não é isso que propomos enquanto formação continuada. Segundo Franco (2012):

A formação continuada deve estar orientada para o desenvolvimento do professor em sua atividade docente, para tanto, a aprendizagem ocorre pela atividade (prática educativa, necessidades e ações),

mediante a assimilação da experiência sociocultural (saberes científicos, técnicos e metodológicos), considerando a atividade coletiva dos indivíduos (relações sociais, culturais, éticas e políticas) – e o processo de internalização (consciência social para consciência individual), para os quais os espaços de diálogo, reflexão, planejamento sistemático das ações e discussões sobre os dilemas do cotidiano escolar e da profissão docente funcionam como mediadores no processo de desenvolvimento docente. Por isso, acreditamos nesse processo como princípio educativo e formativo. (FRANCO, 2012, p. 153)

Nesse sentido eles não deveriam ser “enfiados goela”, mas, deveria partir dos professores conforme lemos:

Ela precisa ser do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação. (MOURA, 2000, p. 34)

Os temas ofertados aos professores enquanto formação continuada deveriam emergir das necessidades dos sujeitos, dos problemas diários de sua prática, para haver o comprometimento e o sentimento de pertencere querer uma mudança de realidade que possa contribuir para transformar as próprias necessidades pessoais e coletivas enfrentadas no cotidiano docente. Franco (2012) adverte que os cursos de formação continuada devem considerar a própria atividade docente, os desafios a serem vencidos e ou superados pelo professor, como necessidade que precisa ser satisfeita no objeto da ação, objetivando-se com ele, tomar a formação como atividade. Nisto reside o sentidopessoal, sendo então o motivo formador de sentido, que realmente causa o processo de formação. Leontiev (1978b, p.8) define como:

Uma necessidade, a necessidade em si é o momento interno da atividade produtiva. Mas a atividade produtiva é o ponto inicial da realização e, portanto, também seu momento dominante, o ato no qual todo o processo volta a ocorrer novamente. O indivíduo produz um objeto e, através de seu consumo, retorna-o de novo para si. [...] (MARX s/d *apud* LEONTIEV, 1978b, p. 8)

Assim, tendo a necessidade de solucionar um problema, o professor tem um motivo, um desejo de estudar, de querer pesquisar. ao ter solucionado sua

atividade (prática docente), gera outros e outros e assim sucessivamente até que a formação continuada seja contínua na solução das necessidades de forma cíclica.

Ao serem indagados quanto importânciados cursos de formação e se eles contribuem com a prática docente, os professores mostraram-se indecisos e apresentaram respostas evasivas. Para analisar esses elementos, recorreremos às questões da própria memória, política ou ineficácia dos cursos, assim sendo, tentaremos interpretar usando elementos percebidos no “ato de entrevista”.

Ajuda na prática pedagógica (assim no dia-a-dia)” (professora G, setembro de 2012)

Em que me ajudou... bom....as dinâmicas forma úteis...as troca de experiência.... (professora H, setembro de 2012).

Referente ao curso muito pouco o que auxiliou mais foi à troca de experiência com

lçamos três possíveis interpretações: i) Falha na memória - devido ao longo espaço de tempo dos cursos, pode ser que elas realmente tenham esquecido, e lembrar essas evidências ali, na hora, pode ter sido um pouco difícil...

Em que me ajudou... ééé´.... (rs) bom....as dinâmicas..... foram úteis...as troca de experiência.... (professora H setembro de 2012).

ii) Questões políticas - muitos professores parecem não querer denunciar a qualidade dos cursos ou a sua falta, justificando, assim, uma tentativa de neutralidade. Davam respostas evasivas sem muito detalhes.

Foi bom....ajuda bastante.... (Professora L, setembro de 2012)

Há vários, mas assim nem lembro de cabeça..... (Professora J, setembro de 2012)

iii) Ineficácia dos cursos - uma hipótese, talvez a mais percebida no ato da entrevista, é que, como esses cursos não proporcionaram uma profunda mudança no ser/fazer, eles nem se lembram desses cursos ou em que eles contribuíram em suas práticas na sala de aula. Isso foi constatado pela demora na busca pela informação, pelo tempo gasto para elaborar o pensamento como quem buscava na memória algo bem distante e pela própria fala:

Um bom curso sempre tem o que acrescentar em nossa prática, cada curso com sua especificidade... ((Professora M, setembro de 2012)

A divergência nas respostas remete-nos a concluir que os professores não tem muita clareza das leis que regem o Estatuto do Professor no âmbito municipal, estadual e federal, deixando-as fragilizadas ou limitadas em não tomar posse de seus direitos.

Por exemplo, ao serem indagados se os órgãos públicos têm investido o suficiente na formação de professores, respeitando, assim, o Artigo 61 §1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, a maioria respondeu que “não” e justificou, mas outras responderam que “sim”. Embora demonstrassem em outros momentos de contradições em suas falas.

Vejamos a concepção da professora G, que atua há vinte e quatro anos somente na Educação Infantil na Rede Municipal de Catalão-GO e que, atualmente, está numa turma de Jardim II:

Sim, porque temos cursos todos os anos, inclusive em todas as áreas que atuamos.
(professora G, setembro de 2012)

Ah, é necessário sim, me ajudou a superar várias dúvidas que eu tinha quando alfabetizava. ((professora G setembro de 2012).

Podemos perceber que a concepção aqui apresentada acredita que a SMECGO (Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO) tem investido nos cursos de capacitação do profissional docente, inclusive em diferentes áreas do saber. Porém, apenas cinco das entrevistadas concordam com esta posição, as outras professoras foram peremptórias em afirmar que não, como podemos ler nas falas:

Não.(professora I, setembro de 2012).

Não, a formação continuada é aquela que nunca para, você sempre esta fazendo algum curso de aperfeiçoamento profissional, já fiz cursos que pouco auxiliou na minha prática, mas foi à troca de experiências com as colegas de outras escolas que valeu a pena. (professora A, setembro de 2012).

Aqui a professora apresenta elementos importantes à nossa pesquisa, como a necessidade da troca de experiência e da Reflexão. Outra professora é ainda mais contundente:

Não o suficiente. Além de o investimento ser pequeno em relação à necessidade, nem sempre as oportunidades oferecidas são as mais adequadas às necessidades específicas da prática docente. Onde e quando fazer esses cursos também é um problema.(professora J, setembro de 2012).

A professora D completa essa ideia ao dizer:

Não, uma vez que nem a licença para aprimoramento profissional garantido na Lei n.º 2.872 de 18/11/2011, cap. IV, seção I Artigo 62: o poder público Municipal quer garantir ao professor.

Podemos assim verificar que algumas das professoras entrevistadas têm conhecimento do que regem as leis, das suas condições precárias de trabalho especialmente, no âmbito Municipal,

Esse documento mencionado é o novo Estatuto do Magistério aprovado em 2011, pela SMECGO, mas não o apresentado porque ele não era o estatuto regente para a época estudada. Mas, ainda assim, observamos que o Município de Catalão-GO não desconsidera a lei enquanto uma instância superior, no entanto, encontrou um jeito de cumprir parcialmente tais exigências, pois, no Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Catalão-GO, promulgado em 18/11/2011, Lei n. 2.872, assegura-se no capítulo IV, art.62, que:

A licença para aprimoramento e qualificação consiste no afastamento do profissional da área da educação, sem prejuízo de seu vencimento ou remuneração, para frequentar em tempo regular, cursos de pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado.

Porém, os § I, III, IV, vão, de certa forma, restringindo e afunilando as oportunidades de estudo.

§ I - deve ter o profissional da área da educação, no mínimo, 03 (três) anos de atividade de magistério.

§ III - só será permitida a licença simultânea de no máximo 02 (dois) professores da rede municipal de ensino, a serem escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação, priorizando as modulações e as necessidades didáticas da cada professor e da unidade escolar.

§ IV - no caso da concorrência de interessados em número superior ao definido no inciso anterior, será deferido o pedido do profissional da área da educação que tenha maior tempo de magistério no serviço público municipal e, caso persista o empate, terá preferência o professor mais idoso;

Sabemos que a rede Municipal de Catalão-GO tem, ao todo, cerca de 400 (quatrocentos) professores atuando do berçário ao 8º ano do ensino fundamental, e são ofertadas apenas 2 (duas) bolsas de estudo o que acreditamos ser insuficiente diante da demanda de professores que querem se aperfeiçoar conforme relatou a professora D anteriormente.

Assim, percebemos que as professoras têm a percepção de que a formação continuada seja importante e necessária para nossa prática em sala de aula. A maioria acorda que eles não têm esse direito assegurado pelo poder público e que, quando este é chamado à responsabilidade de ofertar cursos, eles não são de qualidade, e assim não cumprem o objetivo de um curso de formação continuada como apresentamos no início deste texto, que acreditamos ser um curso capaz de levar o indivíduo a refletir sobre suas práticas solucionando necessidades diárias.

Assim, as “semanas pedagógicas”, ofertadas no início de cada ano letivo aos professores, pela SMEC/GO são equivocadamente colocados como cursos de formação continuada. Conforme já ressaltamos, as semanas pedagógicas foram importantes por promover a troca de experiências, mas não podem ser chamadas de formação continuada, uma vez que eram promovidas somente no início do ano e depois eram interrompidas de forma drástica.

Sendo assim podemos concluir que a concepção de formação continuada dos gestores pode ser vista de dois âmbitos diferentes: a do discurso e o da prática.

Os gestores dizem ter investido muito mais do que o obrigatório, é claro que por traz desse discurso há uma postura política de dizer “olha na minha época (gestão) a prioridade era o quadro de professores”. (G-2. março de 2013).No âmbito da prática, no dia a dia, podemos dizer que no período estudado, de 2000 a 2010, a partir da fala das entrevistadas que representaram os gestores, não houve cursos de formação continuada conforme conceituamos. Tanto a fala da coordenadora da Educação Infantil, como da Secretaria Municipal da SMEC, e os documentos escritos comprovam que, o que realmente aconteceu como sendo cursos de Formação Continuada, foram cursos fragmentados como: as semanas pedagógicas, Oficinas de reciclagem de lixo, Simpósios e Congressos. Ressaltamos que esses cursos também são importantes, mas não podem ser entendidos como Formação Continuada.

Também nas falas das professoras podemos ler que os que elas apontam com sendo cursos de formação continuada não o são. Tanto a concepção dos gestores como as concepções das professoras acerca da Formação Continuada apontam para um discurso socialmente construído ao longo dos anos resultante de uma política educacional fragmentada que nos

incita a aceitar que “qualquer curso” seja Formação Continuada, se esquecendo de que:

O comprometimento e o sentimento de pertencer a uma realidade que pode contribuir para transformar advêm das próprias necessidades pessoais e coletivas enfrentadas no cotidiano docente. Assim, considerar a própria atividade docente, os desafios a serem vencidos e ou superados pelo professor, como necessidade que precisa ser satisfeita no objeto da ação, objetivando-se nele, é tomar a formação como atividade. Nisto reside sentido pessoal, sendo então o motivo formador de sentido, que realmente desencadeia o processo de formação. (Franco, 2012, p. 154)

Falta ao professor esse motivo formador de sentido, que realmente desencadeia o processo de formação para que o professor busque estar constantemente se atualizando, refletindo sobre sua prática, seus problemas. Enquanto vários profissionais da sociedade priorizam o estar “atualizados”, no campo da educação, aqueles que lidam com o saber, são poucos que buscam por si mesmos, meios e recursos de se aperfeiçoarem. Acreditamos que:

Para a teoria histórico-cultural, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos, que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas, possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e esta anuncia novas possibilidades. Diversos estudiosos da área da infância têm apontado a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças a educação infantil (direitos esses proclamando na legislação), indicando que ainda não conseguimos nem mesmo atender a demanda quanto mais viabilizar atendimento de qualidade nas práticas pedagógicas nas creches. (SILVA. 2011, p. 336)

Abicalil (2010) chama de responsabilidade individual aquela que compete não exclusivamente aos órgãos públicos, mas também aos professores, que também têm parcela de responsabilidade por procurar, como profissionais, fazer o melhor. Entendendo que o maior beneficiado será ele próprio, pois:

O professor precisa investir no seu conhecimento. Então eu acho que o professor tem que começa a ver a formação dele é a segurança dele.. E a sua segurança porque não é só o professor e qualquer profissional, se a gente pensa no engenheiro, medico num dentista seja lá o que for tem vários porque que tem uns que desponta e tem outros que não, porque tem uns que investem neles e não é jogar dinheiro fora você investir em você.(G-2. março de 2013).

Acreditando também que mudanças somente são possíveis a partir da reflexão sobre a prática, conforme a Secretaria de Educação da época nos relata:

Quem ta na rede pública tem sim direito, tem dinheiro pra isso ...e esse dinheiro é nosso, então vamos utilizar esse dinheiro que tem vamos fazer essa cobrança dos gestores(G-2.março de 2013).

Nesse sentido uma das propostas analisadas para a formação continuada do professor da Educação Infantil foi um documento encontrado, datado de 1999, como sendo uma proposta de cursos sobre os RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil). De acordo com a introdução temos que:

É com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARAMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais curriculares Nacionais para a educação Infantil e para a educação Indígena e da Proposta Curricular para a educação de Jovens e adultos. (MEC, 1999 p. 5)

De acordo com esse documento - Parâmetros em ação, o MEC ao Lançar o RCNEI, enviou a todas as secretarias uma proposta de cursos para os professores da educação infantil. Ainda, de acordo com essa proposta, a

ideia central era a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária a aprendizagem em parceria.

Este projeto de estudo continuado foi organizado em Módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas e ainda acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, foram utilizados textos, filmes, programas em vídeos que podem ampliar o universo dos professores da educação infantil e incentivar a criação de propostas como os colegas em forma de trabalhos em grupos.

Com a intenção de proporcionar momentos agradáveis de aprendizagem e reflexão coletiva, a expectativa era de propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes do curso.

De acordo com esse documento, ao longo do período de 1995 a 1998, a secretaria de educação elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Tendo sido elaborados em 1999, foram entregues às secretarias em meados de 2001-2002. A questão que surge é: porque será que os professores da educação infantil não receberam cursos referentes a essa proposta? Porque a Secretaria Municipal de Catalão não promoveu essa proposta de cursos ao invés das semanas pedagógicas? Se a finalidade da proposta era implementar

um programa que envolvera um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional e será desenvolvida em parcerias com as secretarias estaduais e municipais, escola de formação de professores em nível médio e superior, e organizações não –governamentais- ONGs. O programa incluirá diferentes ações, tais como: distribuições e implementação nos estados e municípios, dos Referenciais para formação de professores; apoio as equipes técnicas da secretaria de educação para a implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos. (MEC, 1999 p. 7)

Além de apoio aos estados e municípios interessados na reformulação de planos de carreira, essa proposta nem chegou aos professores. A secretária e coordenadora municipal de educação não citaram que havia propostas do MEC, as professoras nem mencionaram os RCNEI, o que significa que nunca tiveram cursos sobre os mesmos.

De acordo com a proposta do MEC, (Parâmetros em Ação) cada conteúdo dos RCNEI foi dividido em 11 módulos. O professor da educação infantil, ao término dessa proposta de estudo, teria estudado todo Referencial, tendo conhecimento da importância do Movimento: Música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática, que são os eixos temáticos dos RCNEI.

Voltando às tabelas de temas dos cursos propostos pela Rede Municipal de Educação de Catalão-GO (ver página 72), percebemos que, durante as semanas pedagógicas de 2004 e 2005, somente dois eixos foram abordados. São eles: Jogos e brincadeiras e Brinquedos cantados, os quais poderíamos dizer estar dentro do eixo movimento.

Portanto, esperamos juntos poder pensar em alternativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na cidade de Catalão-GO, através das trocas de experiências e das reflexões referentes à política pública na área da educação e no âmbito da formação continuada, crendo que ainda há muito para ser discutido, analisado e modificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso maior desafio de pesquisa foi pensar as concepções de Formação Continuada dos professores e gestores da Educação Infantil na cidade de Catalão-GO, sendo que, tanto a Formação Continuada como a Educação Infantil são temas recentes na Literatura Brasileira. Ambas tiveram repercussão nacional no período pós-LDB (1996), e, embora se tenha muitas produções sobre esses temas, estamos vivenciando períodos de construção de conceitos, de concepções e metodologias de Ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que a Formação Continuada é um assunto relativamente novo e que, a primeira creche na cidade de Catalão-GO, foi construída há trinta e dois anos, em parceria com a Igreja Católica Apostólica Romana, com um caráter totalmente assistencialista. Acreditamos que, até os dias de hoje, gestores e professores não conseguiram esquivar-se dessa mentalidade “assistencialista”. Assim, carregando resquícios dessas concepções fragmentadas e permeadas de conceitos que se modificam constantemente.

Fizemos um panorama de qual caminho foi trilhado e seguido até o momento da pesquisa, tendo a certeza de que há muito para fazer, refletir e negociar quanto a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil na cidade de Catalão-GO. De um lado, temos um professor oprimido por baixos salários, péssimas condições de trabalho e desacreditado no seu papel de agente transformador da realidade. Do outro, temos uma política governamental promovendo uma educação com baixo custo, que oferta cursos de formação aligeirada ou “pura Enrolação” (Professora D), que desvaloriza o profissional da educação, e que, acima de tudo, não oferece as mínimas condições de trabalho.

Entendemos que essas questões, de forma conjunta, têm causado um profundo incômodo na categoria docente, no nível infantil, fundamental ou superior, visto que vivemos à mercê dos caminhos econômicos e políticos trilhados pelo país.

Como bem sabemos, a educação é fruto dessa disputa por poder, interesses e valores sociais da nossa cultura. Por isso, os caminhos e os rumos que apontamos a cada dia, sejam na pesquisa ou na criação de leis, também contribuem para a melhoria da qualidade na Educação.

Nesse sentido, consideramos que muitas descobertas e reflexões deverão ser realizadas a fim de atingirmos maiores resultados no campo educacional. Desse modo, consideramos que os primeiros passos e, talvez, os mais importantes foram dados, que são as reflexões, as discussões, as inquietações e o desconforto, uma vez que, a partir deles, algumas direções serão encaminhadas.

Os dados permitem análises, ainda que parciais, que fortalecem nossa percepção quanto à importância e necessidade de formação continuada como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam nova fundamentação e experiências na ação pedagógica educacional.

Podemos citar como exemplo, o desequilíbrio na relação teoria-prática, visto que percebemos, durante a pesquisa, que os cursos ofertados foram organizados pelos gestores sem consultar quais eram os anseios e necessidades dos docentes, ou seja, partiam da teoria e não das necessidades diárias dos professores.

Assim, os cursos de formação de professores deve partir das necessidades diárias, no campo da prática, e agregar a estas os conhecimentos e fundamentos científicos com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças de zero a seis anos de idade. Conforme verificamos:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como sendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações os conhecimentos acumulados e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

Com essa discussão, pudemos depreender que as concepções de formação continuada dos professores precisam ser repensadas. Vários motivos nos levam a essa constatação: Talvez por se tratarem de cursos superficiais, aligeirados. Talvez pela falta de condições do professorado em se dedicar, se envolver, acreditar e sentir-se capaz de modificar a sociedade. Durante vários

momentos das entrevistas, notamos um profissional descrente do seu papel transformador da sociedade, desanimado, sem perspectiva e expectativas de melhoria futuras.

Algumas considerações foram feitas a respeito da formação continuada que não tem como objetivo ou função principal suprir as carências da formação inicial de professores, o que, na sua essência, não deveria se conceber. O que percebemos são cursos que contemplam apenas questões políticas, sem se ater às necessidades científicas e intelectuais dos professores em serviço. Muitos cursos de formação continuada oferecidos no mercado não formam e não impactam na formação, pois não há um projeto de formação continuada.

Pudemos constatar que os cursos funcionam como se a Formação Continuada fosse outro momento na formação dos professores. Porém, se entendermos a formação como um processo contínuo. Compreendemos que não se pode separar o que é início, meio e/ou continuação e fim. Não concebemos, em nossa constituição, que o processo de formação de um professor se inicia na graduação, na universidade, mas, em algum momento da vida escolar, pois se passamos vários anos na escola como aluno, esse período já estava se configurando como parte da nossa constituição.

A graduação deve ser entendida como um processo de formação profissional, como uma etapa de constituição do ser docente e de sua prática pedagógica. Compreendemos que, é trabalhando os saberes da docência ao longo de nossa prática, instrumentalizando-nos com outros saberes, que continuaremos nos formando nesse processo, que é (deve ser) contínuo.

Entendemos que há uma necessidade constante de questionamentos, por parte do educador, acerca do ensino como ensino. Uma vez que a formação é contínua, como entendemos, não há início, meio e fim. Iniciamos esse processo na formação primária e não concluímos com esse ou aquele curso de pós-graduação. Aperfeiçoamo-nos na prática diária. Assim, fortalecemos nosso discurso no campo da pesquisa educacional e a percepção quanto à necessidade de formação continuada como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam novas fundamentações e experiências na ação pedagógica educacional, com responsabilidade individual, social e de políticas públicas de educação.

Para Vygotsky (Apud, REGO, 1995) a relação do homem com o mundo não é uma relação direta; ela é mediada por ferramentas criadas exclusivamente pelo próprio homem. Este autor atribui importância à dimensão social que fornece instrumentos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, fornecendo também formas de agir. Chamo de dimensão Social os gestores, as secretarias de educação, e as políticas públicas de educação, que deveriam fornecer elementos ou propostas de cursos capazes de transformar ou modificar o mundo. E é por isso que ele vai destacar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o nível de desenvolvimento real, que são as conquistas já efetivadas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é quando o sujeito é capaz de fazer, ocorre perante a ajuda de um mediador, seja ele um ser humano ou não. Assim a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma e o que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo, é o que Vygotsky (Apud, REGO, 1995) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço onde ocorre a aprendizagem.

Constatamos, ao término dessas análises, que, com algumas variações, tanto a concepção dos gestores como as concepções dos professores são reflexos da construção histórica da formação continuada e também da educação infantil. Dito de outra forma, os problemas da formação continuada originam-se da forma que ela foi criada e se delineou ao longo da história. Isso também pode ser observado como a educação infantil, que surgiu com um caráter assistencialista e carrega, até os dias de hoje, elementos dessa concepção.

É possível verificar que, apesar de ser um processo a longo prazo, as pesquisas têm demonstrado resultados satisfatórios quanto à mudança dessa mentalidade, tanto na educação Infantil quanto na Formação Continuada. Isso pode ser constatado, se observamos que os cursos de formação continuada, propostos pelo Governo através de pacotes fechados, destinados a todo o Brasil, não têm causado efeitos na qualidade do ensino, assim como, as propostas políticas de formação continuada acentuaram a responsabilidade do fracasso escolar no professor que sente a culpabilidade pelo não aprendizado dos alunos, buscando cada vez mais formação.

Acordamos com Libâneo (2002, p. 73-74) quando este pondera que, a partir das premissas da Teoria da Atividade, um programa de formação de professor deve ir muito além de uma “reflexão sobre a prática”, e muito além da “experiência refletida”. Isso se dá porque, segundo Franco (2012), ambas não resolvem tudo, sendo necessária uma visão crítica da realidade, no esforço de superar essas concepções de formação a partir da racionalidade técnica, do trabalho prescrito e da concepção de formação de senso comum.

Nesse sentido, para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, para que possamos realmente cooperar e mediar, a partir de instrumentos e ações, o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

A questão é: como podemos ter um professor apto de tornar-se hábil, crítico e desenvolver-se de forma integral, se nem sua formação apresenta um currículo eficiente, ou seja, como queremos ter qualidade na educação com cursos de formação mal elaborados, fragmentados e problemáticos? Como sabemos, “o professor ensina o que sabe”, e muitas vezes, o despreparo do professor produz na criança graves desajustes nas questões do ensino-aprendizagem.

Para Longarezi (2011), os problemas nos cursos de formação, são frutos da concepção de professor baseada nos cursos de licenciatura, assim como os de Formação Continuada. Como sabemos, as políticas públicas de formação docente são criadas e implementadas por diferentes grupos sociais com diferentes interesses econômicos, visando sempre o lucro e a mão de obra barata do nosso sistema capitalista.

É necessário que haja o entendimento de que as mudanças com relação à educação são lentas. Tão importante quanto esse entendimento, é a apreensão das possibilidades de construção de um percurso metodológico que possibilite mudanças na atual conjuntura educacional.

Uma vez que estamos insatisfeitos com salários, com as condições de trabalho, com as políticas de formação, compreendemos que as cisões e rupturas precisam acontecer, visto que a descrença, por parte dos professores, está estampada nos resultados dessa pesquisa.

Essas rupturas devem começar nos cursos, na concepção do professor formador, que transmite um modelo de ensino didático/teórico/metodológico.

Como palavras finais, deixo a certeza de que essas rupturas não devem ocorrer somente nos cursos de formação continuada, mas deve ser uma abertura nas concepções das pessoas, para que possamos atingir a união entre o conteúdo e a forma, na busca de caminhos contrários aos modelos estabelecidos pelo governo e duplicados pelos gestores.

Corroboramos com Vygotsky (2003), que defende que a relação entre o homem e o seu meio sociocultural é formador das características humanas. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades, transforma-se a si mesmo. Ele ressalta ainda que: “quando o homem modifica o ambiente através do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro”. (Vygotsky Apud, REGO, 1995; p. 41) Assim a formação continuada se configura num momento propício para que os docentes repensem o cotidiano, diagnostiquem problemas e discutam prováveis soluções quanto a formação horizontal (e não verticalizada); a clareza dos dilemas que se apresentam; a definição das metas; à importância do trabalho frequente e sistemático; a coparticipação e o efeito multiplicador da formação continuada. Acreditamos que trabalhos como este fazem com que os professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada fortalecendo nossa percepção quanto à importância e necessidade de formação como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam nova fundamentação e experiências na ação pedagógica educacional.

REFERENCIAS

ABICALIL, C. Qualidade da Educação — Portal da Câmara dos Deputados. **Revista Brasileira de Pós-graduação** - RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012. Disponível em: www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa coletiva na formação de Professores. In: **Revista de Educação Pública**. v. 15, n. 28, 2006.

_____. **Formação Participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

_____. A pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. In: **Encontro de Pesquisas em Educação**. 3, 2005, Uberaba. Anais. Uberaba: Gráfica UNIUBE, 2005. CD-ROM.

_____. **Pesquisa coletiva**: trajetos iniciais. Uberaba: UNIUBE, 2005b.

_____. Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. IN: MONTEIRO, F.M. de A.F. & MÜLLER, M. L.R. (org.) **Profissionais da Educação** - políticas formação e pesquisa. V. II. EDFMT, Cuiabá, 2003.

ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M.; LONGAREZI, A. M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9_16/s1-cap1.pdf

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n.113, p. 53, 2001.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**, Senado Federal. Brasília: 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de junho de 1990. São Paulo: CBIA-SP.1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, nº 9.394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010**. Disponível em: //www. Planalto. Gov. br/civil//Leis.2001. Acesso em out 2011.

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

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.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: Tendências atuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis , R J: Vozes, 1999.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores ibero-americanos. In MENEZES, L. C. de, (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES. 1996.

CATALÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico das Creches Municipais**, 2012.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson P, 2007.

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

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, jan./abr. 2006.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, I. M. Escola, saber e Formação de professores. In: **Formação de professores no Contexto das novas diretrizes curriculares**. SILVA, S. P. GONÇALVES, A. M (orgs.) Catalão, 2007.

CONTRERAS DOMINGO, J. Modelos de professores: em busca da autonomia. In: **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, M. C. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. **Revista Espaço da Escola**. Universidade de Ijuí. v. 1, n. 1. Ijuí: 1999, p. 17-22.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação (2011- 2020): Avaliação e perspectivas. Goiânia, GO: Editora UFG; Belo Horizonte, MG: Autêntica. 344p.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva Revista do centro de ciências em Educação**, Florianópolis, V. 21, n. 02, jul/dez. 2003.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agos. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, UFP, Paraná, Brasil, num. 24, p. 213-225, 2004.

Franco, P. L. J. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores**: o caso de Ituiutaba/MG. Dissertação de Mestrado. Uberaba, 2009.

FREIRE, J. C. da S. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. **Professores e professoras**: Formação: poiesis e

práxis. SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (org.). Goiânia: Ed.PUC Goiás, 2011.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o professor. In: **Os professores e sua formação**, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, jul. 2001.

_____. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615/560>>. Acesso em: 08 ago. 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARAES, V. S. **Formação e Profissão Docente**: Cenário e propostas. Goiânia: ed. da PUC Goiás, 2009.

HOAUISS, Minidicionário da Língua Portuguesa/ Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa s/c Ltda. – 2 ed. RJ: Objetiva, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRIGON, O. C. G. B. **Práticas formativas, Formação Continuada e Profissionalidade Docente**. Formação e profissão Docente: Cenário e propostas. Coord. Guimarães Valter Soares, Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987, p. 132.

_____. Melhoria da Qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 70/165, Brasília: MEC-INEP, 1989.

_____. **Com a pré-escola nas mãos** – Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil – UMA SINTESE. **MEC/SEF/Coed**. Por uma Política de formação do profissional da educação infantil, Brasília, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011.

_____. A Didática e aprendizagem do pensar e o do aprender – A teoria histórica cultural da Atividade e a contribuição de VasiliDavidov. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, set.out.nov.dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbdedu/n27/n27/a01.pdf>.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov - Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática**. Disponível em: <http://www.sbhe.org/novo/congressos/sbhe4/individuaiscoautoriaiseixo03/>

Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20a.%20M%20Freitas%20-%20textos. pdf

LONGAREZI, A. M. **Uma experiência de formação contínua**: avaliando processos e produtos. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 1996. 130p.

_____. Prática educativa e formação de professores. **Revista UNIARA**, v.1, n. 2, 1997.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Interface entre pesquisa e formação de professores delimitando o conceito de pesquisa-formação. **EDUCERE**, 2008. Disponível:<[http:// ww.pucpr/eventos/educere/educere/2008/anais/pdf/157.pdf](http://ww.pucpr/eventos/educere/educere/2008/anais/pdf/157.pdf).> Acesso em: 20/10/2012.

LONGAREZI, A. M.; NUNES, A. T. T.; SALGE, E. H. C. N.; PINHEIRO, N. C. A. A Unidade teoria e Prática no Contexto da formação de professores. **Revista PROPEP**. Disponível:<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/artigo_15_010.pdf. Acesso em: 10/09/2012.

_____. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Revista & Educação & Linguagem**. Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, ano 9, n. 14, jul-dez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L. et. Alli. **Psicologia e Pedagogia**: As bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia de pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

_____. **Entrevista**: definição e classificação. Marília: UNESP, 2004. 4

Transparência. P&b, 39cm x15 cm.

MENEZES, L. C. de, (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES: 1996.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NOVÒA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Os professores e sua Formação. **Publicações Dom Quixote Ltda**, Lisboa, Portugal: 1995.

OLIVEIRA, J. F. A Educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. Goiânia: 2011. In. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e perspectivas**. DOURADO, L. F. (Org.) Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PALHARES, S. M. **Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Acesso e Permanência no Ensino Superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/documentos-1/publicacao.html/aceso.html>

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; TERRAZZAN, E.; ALVARADO PRADA, L. E. A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000. In: Reunião Anual da ANPED. 25, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 01-15. Disponível

em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/pesquisaformacaoprofessores.doc>>. Acesso em: 7 set. 2011.

RAMOS, F. P. (1999)
www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-04-13.2

SADALLA, A. M. F. A. Apresentação. In **Formação Continuada, Interdisciplinaridade e inclusão social**. MENDONÇA, M. R (Org.). Catalão: UFG-CAC, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Jul. 2009.

SAVIANNI, D. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol.28, nº100, 2007. Especial. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em:20/10/2012.

SGUAREZI, N. de O. As abordagens da didática em cursos de licenciaturas. In LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011.

SILVA, A. A. De zero a três anos: Desafios da Creche. **Retratos da Escola/ escola de Formação da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação**. V. 5, n. 9, jul./dez., 2011, Brasília: CNTE, 2007.

SILVA, A. A.; BARBOSA, E. M.; PINHEIRO, M. do C. M. Educação Infantil em Catalão: Análise de Qualidade de Atendimento. In. **POÏESIS PEDAGÓGICA**. Revista do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. v. 3, n. 3 e 4, p.34-51, 2005 e 2006.

TERCIOTTI, A. H. M. M. **Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e ideias sobre formação continuada do Educador Infantil**. Dissertação de Mestrado. UNIMEP, 2001.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VIGOTSKI, L. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 1981.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1

Calendário Escolar/ Anual de 2004-emana pedagógica em janeiro.

Anexo 2

Planilha com divisão e horários dos cursos de capacitação- janeiro de 2004.

Anexo 3

Ofício de convocação para participação em oficina de formação para os professores da Educação infantil.

Anexo 4

I Congresso de Educação do Sudeste Goiano em 2005.

Anexo 5

Ofício comunicando mudanças das semanas pedagógicas

Anexo 6

Calendário Escolar de 2007- Fim das Semanas pedagógicas e início de convênio com UfG. Curso de Formação Continuada.

Anexo 7

Proposta do MEC para formação de um Fórum permanente de estudos na área da educação infantil.

Anexo 8

Termos de Anuência assinado pelo Secretário de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Catalão (GO) de 2008 a 2012. Vanildo P. Ciríaco.

Anexo 9

Termos de Consentimento de participação da pesquisadas professoras e gestoras da Educação Infantil no Município de Catalão(GO)

Anexo 10

Parecer Consubstanciado

Anexo 1
Calendário Escolar/ Anual de 2004-Semana pedagógica em
janeiro.



CALENDÁRIO ESCOLAR / 2004

Janeiro							Fevereiro - 19 Dias Letivos							Março - 25 Dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	12	13
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	19	20
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	21	22	23	24	25	26	27
25	26	27	28	29	30	31								28	29	30	31			

Abril - 21 Dias letivos							Maio - 23 Dias letivos							Junho - 23 Dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
				1	2	3											1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				
							30	31													

Julho							Agosto - 23 Dias letivos							Setembro - 23 Dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2	3											1	2	3	4
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	5	6	7	8	9	10	11		
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16	17	18		
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	19	20	21	22	23	24	25		
25	26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	26	27	28	29	30				

Outubro - 20 Dias letivos							Novembro - 22 Dias letivos							Dezembro - 18 Dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2				1	2	3	4				1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31	

- Início e término do ano letivo
- Dias letivos
- Faltados
- Recesso de 01/01 a 14/01 e de 23/12 a 31/12/2004
- Retorno de todos os funcionários à Escola
- Planejamento e Cursos de Capacitação

Dias Letivos
 1º Semestre = 111
 2º Semestre = 106
 Total = 217 dias

ATENÇÃO: Durante o período de Recesso, a Secretaria poderá convocar o Funcionário(s) ou Professor(s), a qualquer momento, para trabalhar ou fazer curso.

Observações:
 Prevalecendo o requisito de autonomia da Escola, este Calendário deverá receber acréscimos de acordo com a sua realidade. Por exemplo: Datas dos Conselhos de Classe; Datas Especiais: Meio Ambiente, Bíblia, Árvores, Folclore, Festas Juninas, Pai, Mãe, Índio, Trânsito, Semana Cultural...

Anexo 2
Planilha com divisão e horários dos cursos de capacitação- janeiro de 2004.

- 1- Berçário + Maternal (professores)
- 2- Jardim I + Jardim II (professores)
- 3- Alfabetização (Pré) - (professores)
- 4- 1ª a 4ª série (professores)
- 5- 5ª a 8ª série (professores)
- 6- EJA + FUMBEM + FUNDAÇÃO (professores)
- 7- Coordenadores
- 8- Diretores
- 9- Secretárias + Auxiliares Administrativos e de Manutenção
- 10- Merendeiras
- 11- Auxiliares de Serviços Gerais + Vigias

HORÁRIOS

Matutino	1º Horário	2º Horário
	8 h às 9 h 30 min	9 h 30 min às 11 h
Vespertino	1º Horário	2º Horário
	14 h às 15 h 30 min	15 h 30 min às 17 h

(2ª Semana)

Grupo / Sala	Dias / Período	26 (segunda-feira)	27 (terça-feira)	28 (quarta-feira)	29 (quinta-feira)	30 (sexta-feira)
1	Mat.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Estimulação Precoces (Carla Bassagli)	Pluralidade Religiosa (Ir. Benedita)	Planear	Planear
	Vesp.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Noções de Higiene Oral (Dr. André)	Atividade (Carla Dourado)		
2	Mat.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Noções de Higiene Oral (Dr. André)	Atividade (Carla Dourado)	Planear	Planear
	Vesp.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Trabalhando com a voz (Carla Bassagli)	Pluralidade Religiosa (Ir. Benedita)		
3	Mat.	Trocando Experiências (Cida Naves)	A Criança Especial (Prof. Alda)	Trocando Experiências (Cida Naves)	Planear	Planear
	Vesp.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Como gostar do que faz (Silvana)	Trocando Experiências (Cida Naves)		
4	Mat.	Conversando com a Autora (Schioma)	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Conversando com a Autora (Schioma)	Como gostar do que faz (Silvana)	Sexualidade (Adriana Charr)		
5	Mat.	Planear	Uma Matemática Diferente (Lúcia - UNIUBE)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Planear	Uma Matemática Diferente (Lúcia - UNIUBE)	Sexualidade (Adriana Charr)		
6	Mat.	Planear	Relação Professor / Aluno (Carla Dourado)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Planear	Relação Professor / Aluno (Carla Dourado)	Sexualidade (Adriana Charr)		
7	Mat.	Trocando Experiências (Cida Naves)	Relação Professor / Aluno (Carla Dourado)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Jogos e Brincadeiras (Prof. Adilson)	Uma Visão sobre Ética (Dr. Rani)	Sexualidade (Adriana Charr)		
8	Mat.	Dicas / Merenda Escolar (Ediane)	Relação Professor / Aluno (Carla Dourado)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Cuidados Nutricionais (Elaine)	Uma Visão sobre Ética (Dr. Rani)	Sexualidade (Adriana Charr)		
9	Mat.	Cuidados Nutricionais (Elaine)	Uma Visão sobre Ética (Dr. Rani)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Uma Experiência Mineira (Eleanora)	Relação Professor / Aluno (Carla Dourado)	Sexualidade (Adriana Charr)		
10	Mat.	Planear	Como gostar do que faz (Silvana)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Planear	Como gostar do que faz (Silvana)	Sexualidade (Adriana Charr)		
11	Mat.	Planear	DST (Conceição)	Sexualidade (Adriana Charr)	Planear	Planear
	Vesp.	Planear	DST (Conceição)	Sexualidade (Adriana Charr)		

CURSOS DE ATUALIZAÇÃO - JANEIRO / 2004 / SMECD

(1ª Semana)

Curso	Dias	19	20	21	22	23
Sala	Período	(segunda-feira)	(terça-feira)	(quarta-feira)	(quinta-feira)	(sexta-feira)
1	Mat. Vesp.	Depoimentos / Projeto (Profª Laurinda) Questões Éticas (Walker Lopes) Falando de Avaliação (Cida Almeida) E sobre o IPASCT (Velomar)	DST (Conceição) A Educação Hoje (Profª Arminda) Orientações Pedagógicas (Dr. Augusto) 1ªs Cuidados com Bebê (Karia Aguiar)	Planejar	Depoimento/Projeto (Profª Adriana) Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline) Livre Um pouco de legislação (CME)	Brinquedos Cantados (Alex - UNIDIME) Brinquedos Cantados (Alex - UNIDIME) Atividades Práticas (Profª Eliana) Atividades Práticas (Profª Eliana)
2	Mat. Vesp.	Depoimentos / Projeto (Profª Laurinda) E sobre o IPASCT (Velomar) Falando de Avaliação (Cida Almeida)	DST (Conceição) Trabalhando com Projetos (Profª Rose) Higiene Infantil (Karia Aguiar) Orientações Pedagógicas (Dr. Augusto)	Planejar	Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline) Depoimento/Projeto (Profª Adriana) Um pouco de legislação (CME) A Angústia de Educar (Dr. Rondem)	Planejar
3	Mat. Vesp.	Falando de Avaliação (Cida Almeida) E sobre o IPASCT (Velomar) Questões Éticas (Walker Lopes) Depoimentos / Projeto (Profª Laurinda)	DST (Conceição) A Educação Hoje (Profª Arminda) Livre	Livre Orientações Pedagógicas (Dr. Augusto) Depoimentos/Projeto (Profª Adriana)	Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline) Projeto Realizar (Profª Isabel, Diana) A Angústia de Educar (Dr. Rondem) Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline)	Trabalhando e Auditando (Lilian Toledo) Brinquedos Cantados (Alex - UNIDIME)
4	Mat. Vesp.	E sobre o IPASCT (Velomar) Falando de Avaliação (Cida Almeida) Depoimentos / Projeto (Profª Laurinda) Questões Éticas (Walker Lopes)	DST (Conceição) Livre Planejar	Planejar Vamos ao Inglês (Juliana) Vamos ao Inglês (Juliana)	Projeto Realizar (Profª Marise) Um pouco de legislação (CME) Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline) Depoimento/Projeto (Profª Adriana)	A Educação Hoje (Profª Arminda) Trabalhando e Avaliação (Lilian Toledo) Um pouco da legislação (CME)
5	Mat. Vesp.	Planejar	A Educação Hoje (Profª Arminda) Depoimentos/Projetos (Profª Laurinda) Trabalhando com Projetos (Profª Rose) DST (Conceição)	Planejar Depoimentos/Projeto (Profª Adriana) A Educação Hoje (Profª Arminda) Trabalhando com Projetos (Profª Rose) E sobre o IPASCT (Velomar)	Planejar	Falando de Avaliação (Cida Almeida) Um pouco de legislação (CME) Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline)
6	Mat. Vesp.	Curso - EJA (Profª Carmem) Curso - EJA (Profª Carmem) Planejar	Planejar	Planejar	Planejar	Falando de Avaliação (Cida Almeida) Um pouco de legislação (CME) Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline)
7	Mat. Vesp.	Planejar	Depoimentos/Projetos (Profª Laurinda) DST (Conceição) Higiene Infantil (Karia Aguiar) Trabalhando com Projetos (Profª Rose)	Livre Livre E sobre o IPASCT (Velomar) 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 13ª, 14ª, 15ª, 16ª, 17ª, 18ª, 19ª, 20ª, 21ª, 22ª, 23ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 30ª, 31ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª, 38ª, 39ª, 40ª, 41ª, 42ª, 43ª, 44ª, 45ª, 46ª, 47ª, 48ª, 49ª, 50ª, 51ª, 52ª, 53ª, 54ª, 55ª, 56ª, 57ª, 58ª, 59ª, 60ª, 61ª, 62ª, 63ª, 64ª, 65ª, 66ª, 67ª, 68ª, 69ª, 70ª, 71ª, 72ª, 73ª, 74ª, 75ª, 76ª, 77ª, 78ª, 79ª, 80ª, 81ª, 82ª, 83ª, 84ª, 85ª, 86ª, 87ª, 88ª, 89ª, 90ª, 91ª, 92ª, 93ª, 94ª, 95ª, 96ª, 97ª, 98ª, 99ª, 100ª, 101ª, 102ª, 103ª, 104ª, 105ª, 106ª, 107ª, 108ª, 109ª, 110ª, 111ª, 112ª, 113ª, 114ª, 115ª, 116ª, 117ª, 118ª, 119ª, 120ª, 121ª, 122ª, 123ª, 124ª, 125ª, 126ª, 127ª, 128ª, 129ª, 130ª, 131ª, 132ª, 133ª, 134ª, 135ª, 136ª, 137ª, 138ª, 139ª, 140ª, 141ª, 142ª, 143ª, 144ª, 145ª, 146ª, 147ª, 148ª, 149ª, 150ª, 151ª, 152ª, 153ª, 154ª, 155ª, 156ª, 157ª, 158ª, 159ª, 160ª, 161ª, 162ª, 163ª, 164ª, 165ª, 166ª, 167ª, 168ª, 169ª, 170ª, 171ª, 172ª, 173ª, 174ª, 175ª, 176ª, 177ª, 178ª, 179ª, 180ª, 181ª, 182ª, 183ª, 184ª, 185ª, 186ª, 187ª, 188ª, 189ª, 190ª, 191ª, 192ª, 193ª, 194ª, 195ª, 196ª, 197ª, 198ª, 199ª, 200ª, 201ª, 202ª, 203ª, 204ª, 205ª, 206ª, 207ª, 208ª, 209ª, 210ª, 211ª, 212ª, 213ª, 214ª, 215ª, 216ª, 217ª, 218ª, 219ª, 220ª, 221ª, 222ª, 223ª, 224ª, 225ª, 226ª, 227ª, 228ª, 229ª, 230ª, 231ª, 232ª, 233ª, 234ª, 235ª, 236ª, 237ª, 238ª, 239ª, 240ª, 241ª, 242ª, 243ª, 244ª, 245ª, 246ª, 247ª, 248ª, 249ª, 250ª, 251ª, 252ª, 253ª, 254ª, 255ª, 256ª, 257ª, 258ª, 259ª, 260ª, 261ª, 262ª, 263ª, 264ª, 265ª, 266ª, 267ª, 268ª, 269ª, 270ª, 271ª, 272ª, 273ª, 274ª, 275ª, 276ª, 277ª, 278ª, 279ª, 280ª, 281ª, 282ª, 283ª, 284ª, 285ª, 286ª, 287ª, 288ª, 289ª, 290ª, 291ª, 292ª, 293ª, 294ª, 295ª, 296ª, 297ª, 298ª, 299ª, 300ª, 301ª, 302ª, 303ª, 304ª, 305ª, 306ª, 307ª, 308ª, 309ª, 310ª, 311ª, 312ª, 313ª, 314ª, 315ª, 316ª, 317ª, 318ª, 319ª, 320ª, 321ª, 322ª, 323ª, 324ª, 325ª, 326ª, 327ª, 328ª, 329ª, 330ª, 331ª, 332ª, 333ª, 334ª, 335ª, 336ª, 337ª, 338ª, 339ª, 340ª, 341ª, 342ª, 343ª, 344ª, 345ª, 346ª, 347ª, 348ª, 349ª, 350ª, 351ª, 352ª, 353ª, 354ª, 355ª, 356ª, 357ª, 358ª, 359ª, 360ª, 361ª, 362ª, 363ª, 364ª, 365ª, 366ª, 367ª, 368ª, 369ª, 370ª, 371ª, 372ª, 373ª, 374ª, 375ª, 376ª, 377ª, 378ª, 379ª, 380ª, 381ª, 382ª, 383ª, 384ª, 385ª, 386ª, 387ª, 388ª, 389ª, 390ª, 391ª, 392ª, 393ª, 394ª, 395ª, 396ª, 397ª, 398ª, 399ª, 400ª, 401ª, 402ª, 403ª, 404ª, 405ª, 406ª, 407ª, 408ª, 409ª, 410ª, 411ª, 412ª, 413ª, 414ª, 415ª, 416ª, 417ª, 418ª, 419ª, 420ª, 421ª, 422ª, 423ª, 424ª, 425ª, 426ª, 427ª, 428ª, 429ª, 430ª, 431ª, 432ª, 433ª, 434ª, 435ª, 436ª, 437ª, 438ª, 439ª, 440ª, 441ª, 442ª, 443ª, 444ª, 445ª, 446ª, 447ª, 448ª, 449ª, 450ª, 451ª, 452ª, 453ª, 454ª, 455ª, 456ª, 457ª, 458ª, 459ª, 460ª, 461ª, 462ª, 463ª, 464ª, 465ª, 466ª, 467ª, 468ª, 469ª, 470ª, 471ª, 472ª, 473ª, 474ª, 475ª, 476ª, 477ª, 478ª, 479ª, 480ª, 481ª, 482ª, 483ª, 484ª, 485ª, 486ª, 487ª, 488ª, 489ª, 490ª, 491ª, 492ª, 493ª, 494ª, 495ª, 496ª, 497ª, 498ª, 499ª, 500ª, 501ª, 502ª, 503ª, 504ª, 505ª, 506ª, 507ª, 508ª, 509ª, 510ª, 511ª, 512ª, 513ª, 514ª, 515ª, 516ª, 517ª, 518ª, 519ª, 520ª, 521ª, 522ª, 523ª, 524ª, 525ª, 526ª, 527ª, 528ª, 529ª, 530ª, 531ª, 532ª, 533ª, 534ª, 535ª, 536ª, 537ª, 538ª, 539ª, 540ª, 541ª, 542ª, 543ª, 544ª, 545ª, 546ª, 547ª, 548ª, 549ª, 550ª, 551ª, 552ª, 553ª, 554ª, 555ª, 556ª, 557ª, 558ª, 559ª, 560ª, 561ª, 562ª, 563ª, 564ª, 565ª, 566ª, 567ª, 568ª, 569ª, 570ª, 571ª, 572ª, 573ª, 574ª, 575ª, 576ª, 577ª, 578ª, 579ª, 580ª, 581ª, 582ª, 583ª, 584ª, 585ª, 586ª, 587ª, 588ª, 589ª, 590ª, 591ª, 592ª, 593ª, 594ª, 595ª, 596ª, 597ª, 598ª, 599ª, 600ª, 601ª, 602ª, 603ª, 604ª, 605ª, 606ª, 607ª, 608ª, 609ª, 610ª, 611ª, 612ª, 613ª, 614ª, 615ª, 616ª, 617ª, 618ª, 619ª, 620ª, 621ª, 622ª, 623ª, 624ª, 625ª, 626ª, 627ª, 628ª, 629ª, 630ª, 631ª, 632ª, 633ª, 634ª, 635ª, 636ª, 637ª, 638ª, 639ª, 640ª, 641ª, 642ª, 643ª, 644ª, 645ª, 646ª, 647ª, 648ª, 649ª, 650ª, 651ª, 652ª, 653ª, 654ª, 655ª, 656ª, 657ª, 658ª, 659ª, 660ª, 661ª, 662ª, 663ª, 664ª, 665ª, 666ª, 667ª, 668ª, 669ª, 670ª, 671ª, 672ª, 673ª, 674ª, 675ª, 676ª, 677ª, 678ª, 679ª, 680ª, 681ª, 682ª, 683ª, 684ª, 685ª, 686ª, 687ª, 688ª, 689ª, 690ª, 691ª, 692ª, 693ª, 694ª, 695ª, 696ª, 697ª, 698ª, 699ª, 700ª, 701ª, 702ª, 703ª, 704ª, 705ª, 706ª, 707ª, 708ª, 709ª, 710ª, 711ª, 712ª, 713ª, 714ª, 715ª, 716ª, 717ª, 718ª, 719ª, 720ª, 721ª, 722ª, 723ª, 724ª, 725ª, 726ª, 727ª, 728ª, 729ª, 730ª, 731ª, 732ª, 733ª, 734ª, 735ª, 736ª, 737ª, 738ª, 739ª, 740ª, 741ª, 742ª, 743ª, 744ª, 745ª, 746ª, 747ª, 748ª, 749ª, 750ª, 751ª, 752ª, 753ª, 754ª, 755ª, 756ª, 757ª, 758ª, 759ª, 760ª, 761ª, 762ª, 763ª, 764ª, 765ª, 766ª, 767ª, 768ª, 769ª, 770ª, 771ª, 772ª, 773ª, 774ª, 775ª, 776ª, 777ª, 778ª, 779ª, 780ª, 781ª, 782ª, 783ª, 784ª, 785ª, 786ª, 787ª, 788ª, 789ª, 790ª, 791ª, 792ª, 793ª, 794ª, 795ª, 796ª, 797ª, 798ª, 799ª, 800ª, 801ª, 802ª, 803ª, 804ª, 805ª, 806ª, 807ª, 808ª, 809ª, 810ª, 811ª, 812ª, 813ª, 814ª, 815ª, 816ª, 817ª, 818ª, 819ª, 820ª, 821ª, 822ª, 823ª, 824ª, 825ª, 826ª, 827ª, 828ª, 829ª, 830ª, 831ª, 832ª, 833ª, 834ª, 835ª, 836ª, 837ª, 838ª, 839ª, 840ª, 841ª, 842ª, 843ª, 844ª, 845ª, 846ª, 847ª, 848ª, 849ª, 850ª, 851ª, 852ª, 853ª, 854ª, 855ª, 856ª, 857ª, 858ª, 859ª, 860ª, 861ª, 862ª, 863ª, 864ª, 865ª, 866ª, 867ª, 868ª, 869ª, 870ª, 871ª, 872ª, 873ª, 874ª, 875ª, 876ª, 877ª, 878ª, 879ª, 880ª, 881ª, 882ª, 883ª, 884ª, 885ª, 886ª, 887ª, 888ª, 889ª, 890ª, 891ª, 892ª, 893ª, 894ª, 895ª, 896ª, 897ª, 898ª, 899ª, 900ª, 901ª, 902ª, 903ª, 904ª, 905ª, 906ª, 907ª, 908ª, 909ª, 910ª, 911ª, 912ª, 913ª, 914ª, 915ª, 916ª, 917ª, 918ª, 919ª, 920ª, 921ª, 922ª, 923ª, 924ª, 925ª, 926ª, 927ª, 928ª, 929ª, 930ª, 931ª, 932ª, 933ª, 934ª, 935ª, 936ª, 937ª, 938ª, 939ª, 940ª, 941ª, 942ª, 943ª, 944ª, 945ª, 946ª, 947ª, 948ª, 949ª, 950ª, 951ª, 952ª, 953ª, 954ª, 955ª, 956ª, 957ª, 958ª, 959ª, 960ª, 961ª, 962ª, 963ª, 964ª, 965ª, 966ª, 967ª, 968ª, 969ª, 970ª, 971ª, 972ª, 973ª, 974ª, 975ª, 976ª, 977ª, 978ª, 979ª, 980ª, 981ª, 982ª, 983ª, 984ª, 985ª, 986ª, 987ª, 988ª, 989ª, 990ª, 991ª, 992ª, 993ª, 994ª, 995ª, 996ª, 997ª, 998ª, 999ª, 1000ª		
8	Mat. Vesp.	Planejar	Depoimentos/Projetos (Profª Laurinda) Higiene Infantil (Karia Aguiar) DST (Conceição) Trabalhando com Projetos (Profª Rose)	Planejar	Observações Importantes (Dep. Pes.) Projeto Realizar (Marisa, Isabel, Diana) Observações Importantes (Dep. Pes.) Depoimento/Projeto (Profª Adriana) Projeto Realizar (Marisa, Isabel, Diana)	Depoimento/Projeto (Profª Jaqueline) Falando de Avaliação (Cida Almeida) Um pouco de legislação (CME) Gestão Escolar (Cida - UNIDIME)
9	Mat. Vesp.	Planejar	Depoimentos/Projetos (Profª Laurinda) Higiene Infantil (Karia Aguiar) DST (Conceição) Trabalhando com Projetos (Profª Rose)	Planejar	Observações Importantes (Dep. Pes.) Depoimento/Projeto (Profª Adriana) Projeto Realizar (Marisa, Isabel, Diana)	Falando de Avaliação (Cida Almeida) Um pouco de legislação (CME) Gestão Escolar (Cida - UNIDIME)
10	Mat. Vesp.	Planejar	Planejar	Planejar	Planejar	Cuidados Nutricionais (Eliana) Normas Básicas de Higiene (Dr. Amvaz) A Educação Hoje (Profª Arminda)
11	Mat. Vesp.	Planejar	Planejar	Planejar	Planejar	A Educação Hoje (Profª Arminda)

Anexo 3

Ofício de convocação para participação em oficina de formação para os professores da Educação infantil.



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



Ofício Circular nº39/2006-SMEC

Catalão, 21 de agosto de 2006.


Prezada Senhora,

Este tem o desígnio de comunicar a Vossa Senhoria que, no dia 24 de agosto de 2006, ocorrerá uma Oficina para os Professores de Jardim I e II da Rede Municipal de Ensino. A mesma realizará-se no Auditório do Calc, no período de 8 às 12 horas.

Lembramos que todos os professores dessas séries deverão ser convocados, juntamente com os respectivos coordenadores e que, a participação da direção, em muito contribuirá para o sucesso do evento. Logo, os alunos dessas turmas deverão ser dispensados das aulas no respectivo dia e, as famílias dos mesmos comunicadas do motivo da dispensa.

Certos de contar com a atenção de sempre, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,


Arninda Matias de Mesquita Netto
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto nº015/2005

Ilm^a Sr^a : Hercília Abrão Guimarães Martins
Diretora da E.M. Dep. Wison da Paixão

Anexo 4

I Congresso de Educação do Sudeste Goiano em 2005.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
E CULTURA DE CATALÃO
Ofício nº 185/2005 – SMEC



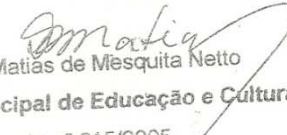
Catalão, 20 de outubro de 2005.

Prezado(a) Senhor(a),

Pelo presente chegará em vossas mãos um artigo referente ao I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDESTE GOIANO – ocorrido nos dias 25 a 27 de agosto – quando então todo o Sudeste Goiano teve uma oportunidade ímpar de participar de palestras, cujos temas referendavam para uma perspectiva inovadora na Educação.

Esperamos que em outras ocasiões, possamos novamente promover um evento desta natureza e, que, igualmente, sua presença pudesse abrilhantar ainda mais uma vez o nosso espetáculo.

Cordialmente,


Arminda Matias de Mesquita Netto
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto nº 015/2005

Ilm^o(a) Sr^(a) Herclia J. Guimarães
D.D. Quiteria da S. M. Wilson da Paixão

Anexo 5

Calendário Escolar de 2007- Fim das Semanas pedagógicas e início de convênio com UFG. Curso de Formação Continuada.



Estado de Goiás
Prefeitura Municipal de Catalão

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



CALENDÁRIO / 2007

JANEIRO - 03 dias							FEVEREIRO - 20 dias							MARÇO - 24 dias						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6					1	2	3					1	2	3
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28				25	26	27	28	29	30	31

ABRIL - 21 dias							MAIO - 24 dias							JUNHO - 21 dias						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5						1	2
7	8	9	10	11	12	13	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
14	15	16	17	18	19	20	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
21	22	23	24	25	26	27	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
28	29	30					27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30

JULHO							AGOSTO - 23 dias							SETEMBRO - 21 dias						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6				1	2	3	4							
7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
28	29	30	31				26	27	28	29	30			23	24	25	26	27	28	29

OUTUBRO - 23 dias							NOVEMBRO - 22 dias							DEZEMBRO - 16 dias						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6					1	2	3							1
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29

- Dias letivos previstos
- Início e término do semestre letivo
- Planejamento
- Sábados letivos
- Feriado
- Curso de Atualização de Professores

Início das aulas: 22/01/2007
 Reinício das aulas: 01/08/2007
 Término das aulas: 21/12/2007
 Recurso para Professor: 01/01 a 16/01/2007 e
 24/12 a 31/12/2007

PERÍODO DE MATRÍCULA:	
Alunos da casa e os iniciantes de cursos oferecidos por esta Unidade Escolar	Alunos novatos
01/12/2006 a 15/12/2006	17/01/2007 até enquanto houver vaga

CALENDÁRIO ANALISADO E APROVADO
 POR TODOS OS DIRETORES
 DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

1º Semestre = 118	2º Semestre = 105	Total = 223 dias
-------------------	-------------------	------------------

JULHO - FÉRIAS

Anexo 6

Ofício comunicando o fim das semanas pedagógicas.



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
Secretaria Municipal de Educação e Cultura



Ofício Circ. nº 041/2006 - SMEC

Catalão, 23 de novembro de 2006.

Senhor(a) Diretor(a),

Tem este o designio de comunicar à Vossa Senhoria que o Curso de Formação Continuada para os professores da Rede Municipal de Educação não acontecerá em janeiro/2007 como de costume e sim no decorrer do ano letivo no período de fevereiro à agosto.

Tal decisão foi tomada em virtude de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Campos de Catalão / UFG e o Ministério da Educação (MEC) com o Programa de Formação Continuada, Interdisciplinaridade e Inclusão Social na Microrregião de Catalão – GO, destinado aos professores da rede pública, visando à atualização dos docentes a partir da utilização de novos procedimentos teórico-metodológicos no processo ensino-aprendizagem e da transversalidade de temas que, discutidos, possibilitam a elaboração e a execução de projetos coletivos nas Unidades Escolares.

O aludido programa será estruturado com os projetos abaixo:

- Educação Infantil, Práticas Educativas e Inclusão.
- Séries Iniciais: Letramento e Interdisciplinaridade.
- Práticas de Ensino em Geografia: Uma Abordagem Interdisciplinar sobre a Produção do Espaço em Goiás.
- História e Memória em Goiás.
- Formação Continuada dos Professores de Ciências da Natureza e Matemática – Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Catalão-GO.

Informamos ainda que os projetos acima citados acontecerão de acordo com o Cronograma:



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

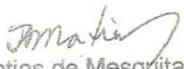


ENCONTRO COM TODOS OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA	ENCONTROS CONFORME A ÁREA DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR
16 de fevereiro de 2007	10 de março de 2007
13 de abril de 2007	28 de abril de 2007
15 de junho de 2007	12 de maio de 2007
31 de agosto de 2007	02 de junho de 2007
-	11 de agosto de 2007

Vale lembrar que o momento das inscrições e demais informações lhe serão repassadas posteriormente.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,


Arminda Matias de Mesquita Netto
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto 015/2005

Ilmo(a) Sr(a).

D.D. Diretor(a) do(a):

Catalão -GO

Rua Nassim Agel, 505 - Centro - Catalão - GO - CEP 75.705-050 - Fone: (64) 3441-2709 - E-mail: smec.catalao@ipest.com.br

Anexo 7

Proposta do MEC para formação de um Fórum permanente de estudos na área da educação infantil.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CATALÃO

Demandas e necessidades da constituição de um Fórum permanente de Educação Infantil no município.

Com a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), de atribuir aos municípios a obrigatoriedade de manutenção e oferta da Educação Infantil, nos últimos anos, vimos uma nova reconfiguração do sistema municipal de educação no sentido de garantir uma estrutura física, material e pedagógica necessária para o atendimento destas demandas. Concomitante a isso, verifica-se a necessidade de uma maior mobilização de segmentos organizados da sociedade e das instâncias de formação de profissionais da educação em torno das questões que envolvem a infância (cuidado, violência, marginalidade, saúde, educação, moradia, família, dentre outros determinantes). Daí a pertinência e atualidade da constituição de um Fórum Permanente de Educação Infantil no âmbito do município.

A Educação Infantil vive hoje um momento especial de enfrentamento de muitos desafios colocados pela busca de concretização do que foi preconizado pelo novo ordenamento legal. Esses desafios se referem à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento, à integração aos sistemas de ensino, à formação de seus profissionais e à sua própria identidade.

Para que essas conquistas se efetivem, é necessário uma mobilização e articulação de vários setores da sociedade. Os Fóruns têm como objetivo principal a criação de uma instância de discussão, mobilização, proposição e divulgação das políticas para a Educação Infantil nos estados, regiões ou municípios.

Têm, assim, caráter informativo e propositivo e devem garantir amplo e permanente debate democrático de idéias. São espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros, visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil e subsidiar a atuação das instituições participantes.

Os Fóruns de Educação Infantil são espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil, num determinado estado, região ou município. São espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo a um "Encontro" ou a um "Seminário".

São Princípios básicos de um Fórum:

- ✓ A luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos assegurados por lei (Constituição Federal, ECA e LDB);
- ✓ O entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança dessa faixa etária, a Educação Infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar;
- ✓ A compreensão da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.

Possibilidade de instalar o Fórum

É importante que alguma instituição órgão ou entidade tome a iniciativa de articular o Fórum Estadual, Regional ou Municipal de Educação Infantil.

O levantamento no município de instituições, órgãos e entidades que desenvolvem ações voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos é fundamental:

- ✓ Órgãos governamentais da área de Educação, Assistência, Saúde, Justiça (e outros);
- ✓ Órgãos não governamentais;
- ✓ Instituições de Ensino Superior, de Ensino Médio e outras que atuam com a Formação de Professores;

- ✓ Conselhos Estaduais e Municipais (de Educação, do Direito da Criança e do Adolescente, de Assistência, Conselhos Tutelares, etc);
- ✓ Entidades de classe;
- ✓ Representantes de Creches e Pré-Escolas públicas e privadas, além de outros envolvidos nessa área.

Identificados os possíveis parceiros, é importante organizar um encontro no qual serão debatidos os avanços, dificuldades ou um fato relevante da Educação Infantil e que terá, como objetivo final, avaliar a possibilidade de instalação do Fórum. Para sua viabilização, torna-se necessário, além das articulações informais, o convite formal a todos os envolvidos na área.

Nesse planejamento, pode-se contar com a participação de outros estados que têm Fórum para relatarem sua experiência.

Após palestra e/ou relatos, é fundamental abrir a discussão sobre a necessidade e viabilidade de um fórum local.

Torna-se imprescindível clarear para esses possíveis parceiros o caráter e objetivos de um Fórum:

Fórum tem caráter político, constituindo-se em espaço permanente de discussão e atuação. Algumas vezes o Fórum organiza Encontros mais ampliados, no entanto não deve ser reduzido nem confundido com a organização de Seminários.

Tem caráter suprapartidário. O importante na articulação é o compromisso das pessoas, instituições, órgãos ou entidades e de seus representantes com o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, independentemente de facção política ou partidária, ou de crenças e ideologias.

O funcionamento de um Fórum e os encaminhamentos necessários

A forma como o Fórum se organizará, vai depender de muitas variáveis, tais como a extensão do Município, o número e a possibilidade de participação dos seus integrantes, o nível de mobilização em que se encontra a Educação Infantil no estado, dentre outras.

- ✓ A elaboração de uma Carta de Princípios.
- ✓ A definição de propostas de trabalho, temas prioritários para discussão e de um cronograma.
- ✓ A definição de uma Secretaria Executiva para sua operacionalização, bem como para sua articulação.
- ✓ O registro e divulgação das Reuniões e Encontros
- ✓ A transparência e divulgação de suas ações.

Existem fóruns que se organizam através de reuniões mensais, com datas e locais pré-agendados, com ampla participação, aberta aos interessados. Nessas reuniões, debatem questões e indicam representantes para a realização dos encaminhamentos necessários.

Alguns fóruns instituem "Comissões Interinstitucionais", compostas por representantes indicados pelas várias instituições, órgãos e entidades participantes. Essas comissões se reúnem sistematicamente para discutir e encaminhar questões, através de grupos de trabalho, e para organizar encontros periódicos, com participação mais ampliada.

Considerando que os Fóruns não têm recursos próprios, as despesas com deslocamento, alimentação e hospedagem são assumidas pelos próprios integrantes ou por suas instituições de origem. Para que seja possível a realização de um Encontro, é feito um levantamento de necessidades e, a partir deste, as instituições, órgãos e entidades integrantes contribuem com o que lhes for possível ou buscam apoio/patrocínio, distribuindo-se, dessa forma, as responsabilidades e ações.


Existem outras formas possíveis de organização e, mesmo, um processo contínuo de re-organização de cada Fórum. Essa é uma definição que depende de cada realidade e do consenso entre os diferentes parceiros.

Anexo 8

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Vanildo Pinto Ciriaco,
Secretário Municipal de Educação em Catalão/Go abaixo assinado, consinto com a participação das Unidades de Ensino deste município, no Projeto de Pesquisa intitulado Desafios na formação continuada de professores da Educação Infantil na rede Municipal de Catalão/GO, desenvolvido pela pesquisadora Luciana Cândida Duarte, pesquisa esta vinculada a Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão junto ao Curso/Departamento de Educação.

Catalão, 21 de maio de 2012



Secretário Municipal de Educação
Catalão - Goiás

Vanildo Pinto Ciriaco
Secretário Municipal de
Educação e Cultura
Decreto nº 011/2009

Anexo 9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Valderez Bultrian Mendes, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula
5340285, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa

Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Valderez Bultrian Mendes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula
_____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa

Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Prédio da Reitoria - Térreo - Campus II - CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1076 - Fax:3521-1163
Homepage: www.prppg.ufg.br - E_mail: prppg@prppg.ufg.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Maria Lúcia Faria Araújo, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Maria Lúcia Faria Araújo

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Alice Alves da Silva, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula 402-915 441-04, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Alice Alves da Silva
Anibal Rosa

Prédio da Reitoria - Térreo - Campus II - CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1076 - Fax:3521-1163
Homepage: www.prppg.ufg.br - E_mail: prppg@prppg.ufg.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, maria Helena do N. Rodrigues, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa

Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Maria Helena do N. Rodrigues

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Kátia R. R. Ossowski, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa

Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Kátia R. R. Ossowski



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Jordana de S. Melo, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Jordana de S. Melo

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Freya Francisca da Costa Bernardes, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula RG: 747160, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Freya Francisca da Costa Bernardes



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Eva Rodrigues da Silva, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula 15951390/84406615694 abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Eva Rodrigues da Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Odilma dos Santos Silva, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula 3992196, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Odilma dos Santos Silva



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Márcene de F. Duarte Souza, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: Catalão, 24 de maio 2012

Nome e Assinatura do sujeito: Márcene de Fatima Duarte Souza

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Marcia Rodrigues da Silva, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula
CPF: 440939347-34, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa
Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de
Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a)
Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os
possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou
interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que
concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos
de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: Marcia Rodrigues da Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Aminda Maria de M. Vetto, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula
778 260511-34, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa
Desafios na formação continuada dos professores da educação Infantil na rede municipal de
Catalão/GO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a)
Luciana Candida Duarte sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os
possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou
interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso). Declaro ainda que
concordo que os dados obtidos sejam divulgados em periódicos e eventos na forma de artigos
de divulgação científica, desde que, guardado o sigilo necessário da minha identidade.

Local e data: 26/03/13

Nome e Assinatura do sujeito: Aminda

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Adriana Silva Damiao,

Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Catalão/Go abaixo assinado, consinto com a participação nas entrevistas, no Projeto de Pesquisa intitulado Desafios na formação continuada de professores da Educação Infantil na rede Municipal de Catalão/GO, desenvolvido pela pesquisadora Luciana Cândida Duarte, pesquisa esta vinculada a Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão junto ao Curso/Departamento de Educação.

Catalão, 10 de novembro de 2012.

Adriana Silva Damiao
Coordenadora Geral da Educação Infantil
Catalão - Goiás



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Goiânia, 17 de setembro de 2012.

PARECER CONSUBSTANCIADO
Protocolo N. 167/12

I – Identificação

-Título: Desafios e Perspectivas na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Catalão/GO.

-Pesquisadora responsável: Luciana Cândida Duarte, <http://buscatextual.cnpq.br/buscat>.

-Participantes: Altina Abadia da Silva, <http://lattes.cnpq.br/1043482800761732>

-Instituição onde será realizado o estudo: Programa da pós-graduação em Educação – PPGEDUC - CAC/UFPG

Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão

-Data de apresentação ao CEP/UFPG: 17/09/12

-Área Temática: grupo III

II – Estrutura do Protocolo

CD; Folha de rosto do CEP; Folha de Rosto da CONEP; Termos de compromissos dos pesquisadores; Projeto de Pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Instrumento de coleta de dados (questionário); Termo de Anuência; Orçamento; Encaminhamento ao CEP.

III – Projeto de pesquisa

a) Objetivos

Analisar e refletir quais as práticas de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO disponibilizou para qualificação dos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. Em específico, 1) Investigar sobre a atuação docente e as condições de trabalho a que são submetidos os (as) professores (as) da Educação Infantil do município de Catalão/GO; 2) Identificar através de diálogos/entrevistas, as concepções que os professores(as) têm sobre formação continuada; 3) Relacionar responsabilidade social, direitos profissionais com políticas públicas de Educação.

b) Análise das questões éticas

Para a autorização da realização da pesquisa, os participantes serão devidamente esclarecidos sobre a natureza da mesma, seus objetivos e procedimentos, bem como do caráter estritamente voluntário de suas participações. Na coleta de dados será solicitada a assinatura do TCLE.

Quanto aos riscos: seria de constrangimento em participar da pesquisa ou ter dúvidas a respeito da importância da participação no estudo, os sujeitos serão totalmente esclarecidos quanto à forma, objetivos da pesquisa e aos benefícios do estudo, relativos à participação quanto à voluntariedade e ao caráter confidencial e científico do projeto.

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFPG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,

Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

Email: cep.prppg.ufg@gmail.com

102
110



c) Descrição das metodologias do projeto

Pesquisa de caráter etnográfico será realizada baseada nas relações que se estabelecem entre os cursos formação continuada oferecidos pelo órgão municipal e a prática docente no espaço da sala de aula. Serão 14 sujeitos a ser entrevistados de diferentes idades, lotados em cinco escolas, que não serão identificadas, de cinco regiões diferentes da cidade (uma escola de cada região, a saber: norte, sul, leste, oeste e centro).

d) Critérios de inclusão: 1º) Fazer parte da região selecionada; 2º) Professores que tenham atuado na educação infantil entre os anos de 2000 a 2010 e assinar o TCLE.

e) Adequação das condições para realização da pesquisa.

As condições para realização da pesquisa são adequadas, de acordo com o projeto apresentado.

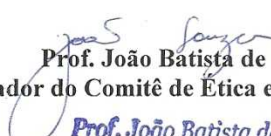
IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao que foi proposto no projeto de pesquisa e em concordância com a Resolução 196, de 10/10/1996 – CNS.

V – Parecer do CEP

Protocolo APROVADO, SMJ desse comitê.

VI– Data da reunião: 17/09/2012


Prof. João Batista de Souza
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Prof. João Batista de Souza
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFG