

ARTIGOS

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Lidiane Gonzaga Chiare  
Rita Buzzi Rausch

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo desvelar as possibilidades e os desafios da formação continuada, observados em um Centro de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal de Blumenau (SC). De cunho qualitativo, a coleta de dados foi realizada por meio da observação dos encontros de formação continuada realizados no interior da instituição no decorrer do ano 2010, e de entrevistas realizadas com profissionais integrantes dessa formação. Como possibilidades figuram o estudo de situações práticas decorrentes de seus contextos de trabalho e o exercício da reflexão docente, que têm lhes permitido avaliar criticamente ações pedagógicas já praticadas e, ao mesmo tempo, tomar decisões relacionadas às suas ações pedagógicas futuras. Em contrapartida, os desafios que permeiam sua realização apontam para a ampliação do tempo e das condições sob as quais a formação continuada é praticada no interior da instituição. Como perspectiva para a superação desses desafios, destacamos a necessidade de que se assumam as responsabilidades de todos os sujeitos envolvidos – pais, gestores e profissionais – frente a uma gestão compartilhada da Educação Infantil, que busque a elaboração de políticas de formação eficientes, permitindo consolidar a formação continuada de maneira integral e permanente entre as atividades desenvolvidas na instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; formação continuada; Educação Infantil.

### Continuing education for teachers of early childhood education: opportunities, challenges and prospects

**Abstract:** This article presents the results of a research that aimed to uncover the possibilities, challenges and perspectives in continuing education verified in a municipal public Early Childhood Center in Blumenau (SC). Data collection was qualitative-oriented and conducted through continuing education meetings held within the institution during the year 2010, as well as interviews with six professionals of that institution. As possibilities, the professionals pointed out the study of practical issues arising from their work contexts, and the exercise of teacher reflection, which have allowed them to critically evaluate educational activities already practiced, and at the same time make decisions regarding their future educational activities. However, the challenges that permeate their achievement point to the extension of time and conditions under which continuing education is practiced within the Early Childhood Center. As a possible perspective to overcome those challenges, we highlight the need of taking the respoin face of a shared management of Early Childhood Education that seeks the development of effective training policies, fully and permanently consolidating the training activities developed by the institution.

**Keywords:** Teacher education; continuing education; early childhood education.....

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa volta-se à formação docente no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, entendemos ser importante, inicialmente, apresentar brevemente a situação dessa etapa da educação básica no cenário brasileiro. Vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira passou a se constituir como “direito da criança” a partir da Constituição Nacional de 1988. A década de 1990 se configurou em um período de discussões sobre esse direito, tendo como marco principal o reconhecimento da Educação Infantil como a “primeira etapa da educação básica” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

A partir desse fato, as discussões sobre as necessidades formativas específicas para o profissional que atua com a criança pequena vêm crescendo a cada ano. Essas discussões vão desde a formação inicial oferecida em nível de graduação nos cursos de Pedagogia até a oferta de formação continuada para esses profissionais, como prática a ser garantida pelas redes de ensino. Conforme preceituado no artigo 62, inciso 1º da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), “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”. No Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 68), a formação continuada é definida como

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] a perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos das escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro do espaço da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc.

Embora a oferta de formação continuada seja um direito garantido pela legislação aos profissionais da educação básica e esteja contemplada em documentos de âmbito nacional, o acesso e as condições sob as quais ela é ofertada aos profissionais de Educação Infantil ainda se configuram, atualmente, como desafios a serem superados. Kramer (2006, p. 804) aponta que:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Candau (2007, p. 140) também destaca que a discussão acerca da formação continuada “tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos”. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos para consolidar essa prática, o que se tem observado na maioria dos projetos realizados nos diferentes sistemas de ensino e centros de formação

de professores é a formação continuada praticada sob a perspectiva clássica (CANDAU, 2007). Quando praticada nessa perspectiva, a formação continuada é caracterizada pela realização de atividades que enfatizam a reciclagem profissional, que consiste no ato de “refazer o ciclo, atualizar a formação recebida” (CANDAU, 2007, p. 141). Entre as possibilidades de reciclagem figuram, de acordo com a autora, os cursos promovidos pelas Secretarias de Educação e a participação em simpósios, congressos e encontros que orientam, de alguma forma, o desenvolvimento profissional dos professores. A perspectiva clássica de formação continuada está atrelada à presença dos profissionais nesses espaços, “considerados tradicionalmente como o locus do conhecimento”, e tem sido “o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério” (CANDAU, 2007, p. 141).

No presente artigo, trazemos tais questões para a realidade do município de Blumenau (SC), no qual realizamos nossa pesquisa. Nesse município, tem sido possível identificar, entre as práticas da rede pública municipal, a oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Sob diferentes nomenclaturas e gestões públicas, a formação continuada tem sido ofertada aos profissionais de educação infantil sob a perspectiva clássica de formação, tradicionalmente organizada no formato de palestras, seminários e cursos. Entretanto, os resultados da pesquisa que aqui apresentamos incidem sobre uma proposta de formação instituída recentemente nos Centros de Educação Infantil municipais, intitulada Projeto de Formação no CEI. Essa modalidade de formação continuada vem sendo praticada no interior dos Centros de Educação Infantil de Blumenau desde o ano 2006 e tem veiculado aos profissionais de Educação Infantil a possibilidade de formar-se a partir de seus contextos de trabalho, contribuindo para a superação do modelo clássico de formação até então predominante entre as práticas de formação continuada instituídas no município.

A formação continuada centrada no ambiente das escolas é uma perspectiva defendida por Nóvoa (1995). Para o autor, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1995, p. 27). Nesse sentido, as práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (1995, p. 27). Nóvoa aponta a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas em contextos escolares, conferindo aos professores a oportunidade de dialogar entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham ao encontro dos dilemas e das experiências de cada equipe de ensino em sua realidade singular. Remetendo esse pensamento ao contexto da Educação Infantil, isso implica oferecer aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

Nossa pesquisa insere-se nesse contexto. O artigo que apresentamos aqui é parte de uma pesquisa mais ampla que resultou na dissertação de mestrado intitulada Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau – SC. Um de seus objetivos foi expor as possibilidades e desafios da formação continuada, constituída e praticada no interior do “CEI Movimento”, nome criado pelas pesquisadoras no intuito de preservar a identidade da instituição. E é exatamente a produção voltada a esse objetivo que será relatada neste artigo. Apresentamos a seguir os caminhos metodológicos percorridos para a realização dessa investigação e, na sequência, a análise dos dados, que foi organizada em três categorias: o investimento no estudo de situações práticas;

o exercício da reflexão docente; e os desafios frente ao tempo e à organização da formação. Ao final, pontuamos, a partir dos resultados, perspectivas para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem desta pesquisa é de caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), caracteriza-se quanto

[...] à fonte dos dados, que na pesquisa qualitativa é o ambiente natural onde acontecem as atividades educativas; ao caráter descritivo da investigação; ao interesse do investigador pelo processo, não simplesmente pelos resultados ou produtos; pela tendência a uma análise indutiva dos dados; pela importância vital do significado.

Tal modelo metodológico de investigação adotado nesta pesquisa possibilitou a compreensão mais abrangente dos fenômenos educacionais observados no contexto real do CEI, e permitiu que nos preocupássemos mais com o processo que com o produto da investigação, e que ficássemos atentos aos seus significados.

O campo de investigação foi um Centro de Educação Infantil (CEI) definido pela Secretaria Municipal de Educação como uma instituição com movimentos formativos de vanguarda constituídos em seu interior. Em conversa com a direção do referido centro, constatamos que, no ano 2010, o Projeto de Formação no CEI foi programado no calendário da instituição para acontecer bimestralmente entre os meses de abril e novembro, perfazendo a carga horária total de 20 horas, dividida em cinco encontros de quatro horas. Embora o projeto fosse uma atividade orientada pela Secretaria Municipal de Educação, cabia a cada CEI a elaboração de seu calendário, com autonomia para a escolha dos temas e da modalidade de formação que seria adotada em cada encontro. A seguir apresentamos o cronograma, cujos temas foram selecionados pela instituição para serem refletidos nos encontros de formação no CEI Movimento no ano de 2010:

**QUADRO 1 – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NO CEI MOVIMENTO**

Encontros	Datas	Temas
1º	11/05/10	Conhecendo novos espaços – visita ao CEI “W”
2º	08/06/10	Um encontro com a música
3º	17/08/10	Indissociabilidade entre o educar e o cuidar
4º	05/10/10	Conhecendo novos espaços – visita ao CEI “Y”
5º	23/11/11	Reflexão, avaliação, ressignificação do Projeto de Formação no CEI

FONTE: Informações coletadas junto à Direção do CEI Movimento.

Como o fechamento da instituição para a realização de encontros de formação não é autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, os encontros foram organizados no sistema de revezamento, ocorrendo simultaneamente ao atendimento das crianças matriculadas. Por esse motivo, a equipe de profissionais foi organizada em dois grupos e os encontros de formação foram ofertados em períodos alternados.

Fomos autorizadas pela instituição a participar dos cinco encontros de formação do período vespertino planejados para 2010, dos quais participaram dez profissionais do CEI.

Além da observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis profissionais do CEI, com o intuito “de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135). Convidamos as seis profissionais que possuíam mais tempo de carreira na referida instituição. Tal escolha se deu pelo fato de entendermos que essas profissionais poderiam nos fornecer informações sobre a trajetória de formação constituída no local. Apresentamos a seguir alguns dados referentes às profissionais entrevistadas:

**QUADRO 2 – INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS ENTREVISTADOS**

Sujeito	Função	Formação Acadêmica	Anos de serviço na Educação Infantil	Anos de serviço no Centro de Educação Infantil Movimento
S1	Educadora	Graduação em Pedagogia e Especialização em Artes	6	3
S2	Educadora	Graduação em Pedagogia	18	16
S3	Educadora	Graduação em Pedagogia	13	13
S4	Educadora	Graduação em Pedagogia	16	14
S5	Educadora	Graduação em Pedagogia	12	12
S6	Diretora	Graduação em Educação Física, Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	20	15

Fonte: Dados da pesquisa.

Consideramos relevante destacar que, embora todos os profissionais entrevistados sejam do sexo feminino, a designação do termo “sujeitos” para nominá-los foi adotada como procedimento para preservação de suas identidades, aspecto que foi solicitado por eles no ato das entrevistas.

Apresentamos a seguir a análise do estudo, organizada em categorias definidas a posteriori, a partir das recorrências nos dizeres das profissionais entrevistadas, bem como nos registros das observações dos encontros de formação. Os dados foram organizados em três categorias: o investimento no estudo de situações práticas; o exercício da reflexão docente; e os desafios frente ao tempo e à organização da formação.

## O INVESTIMENTO NO ESTUDO DE SITUAÇÕES PRÁTICAS

Compreendemos que a formação continuada adquire maior sentido quando possibilita a interlocução, entre os profissionais que dela participam, de saberes manifestados por meio da interação dialogada acerca de situações enfrentadas por eles no cotidiano. De acordo com Nóvoa (2009), as respostas para as situações práticas que os professores vivenciam podem ser encontradas mediante a articulação de conhecimentos teóricos com os saberes adquiridos por eles através do exercício da profissão. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser o espaço favorável para esse exercício.

A relevância dessa questão pode ser observada ao nos voltarmos para o nosso contexto de pesquisa. No ato das entrevistas que realizamos com seis sujeitos, dois se manifestaram sobre o estudo de situações práticas como possibilidade a ser contemplada na formação atualmente praticada no interior do CEI Movimento:

“Eu penso que o importante da formação é trazer pessoas que conheçam a realidade, que falem de algumas situações da sala, pois é interessante pra poder trocar com a gente uma experiência. Porque se a pessoa vai lá na frente e fala e a gente só escuta, se ela não relaciona com a realidade do dia a dia, da prática, não fica tão interessante.” (S1)

“Eu gosto da formação quando ela... é lógico, que a teoria e a prática, elas andam juntas, e eu gosto assim, quando fala da teoria, mas sempre demonstrando como se reflete na prática. Porque assim se discute mais. Porque, às vezes, tu vais nas formações por aí, e o palestrante tá lá, falando, falando... e tu tens que só ficar ouvindo. Então, isso pra mim, não. Eu acho que na formação aqui dentro tu tens que poder falar junto, dar a tua opinião, ouvir é claro, mas também falar da tua prática. Pra mim é isso.” (S4)

Entre os aspectos mais significativos da formação constituída no interior do CEI Movimento, S1 destacou em seus dizeres que a possibilidade de abordar as situações práticas vivenciadas pelos profissionais no cotidiano como conteúdo a ser tratado na formação contribui para que ela se torne mais significativa. A valorização das situações práticas foi enfatizada também nos dizeres de S4, ao mencionar que a teoria deve ser vinculada, no ato da formação, às demandas que emergem a partir das vivências dos docentes. Sobre essa questão, Nóvoa (2009) postula que o estudo de casos concretos, embora derive, essencialmente, das práticas docentes, deve ser resolvido por meio de análises que mobilizem, também, conhecimentos teóricos.

Assim, compreendemos que investir no estudo de situações práticas nos processos formativos não diz respeito apenas a “adotar derivas praticistas, nem de acolher tendências anti-intelectuais na formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 30), desinvestindo o saber teórico; trata-se de articular esses saberes. Por meio da formação, precisamos que se originem conhecimentos pertinentes “que não sejam mera aplicação prática de qualquer teoria” (NÓVOA, 2009, p. 32), mas sim saberes construídos por meio de esforços coletivos de reelaboração, dos quais os professores participem ativamente.

A participação ativa dos professores nos momentos de formação foi outro aspecto que se destacou entre os dizeres de S1 e S4. Esses sujeitos enfatizaram a possibilidade de interação como um aspecto positivo e que agrega significado à formação, permitindo aos participantes mobilizar saberes adquiridos ao longo do exercício da profissão por meio de interlocuções com seus pares e com o próprio formador. Seus dizeres sinalizaram, ainda, uma crítica a modelos de formação em que os participantes assumem a condição de meros receptores de conteúdos transmitidos por um único sujeito. Destacamos, então, a perspectiva de Imbernón (2011), quando, ao levantar discussões em torno dos formadores de professores, refere-se a esses sujeitos como “assessores de formação”, cujo papel é promover intervenções de acordo com as demandas reveladas pelos docentes a partir dos contextos em que trabalham, envolvendo-os em um processo de reflexão na ação. Nessa perspectiva, cabe aos formadores

[...] o papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor obstáculos pessoais e institucionais, e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

Por meio de nossa inserção nos encontros de formação continuada decorrentes do Projeto de Formação no CEI, desenvolvido no CEI Movimento no ano de 2010, presenciamos momentos em que os profissionais participantes dos encontros de formação tiveram a oportunidade de movimentar experiências e os saberes adquiridos em suas trajetórias pessoais e profissionais, alcançando reflexões que movimentaram o coletivo docente. Observamos, também, situações em que os participantes se expressaram em relação aos seus fazeres, levantando questionamentos e partilhando situações com diferentes interlocutores – formadores, os próprios colegas de trabalho e profissionais de outras instituições. Em seus dizeres, S5 comentou a participação dos profissionais do CEI Movimento nos momentos de formação:

“Assim, tem coisas na formação que a gente se identifica mais, como por exemplo, na formação de música que a gente teve. Ela [a palestrante] interagiu o tempo todo. Por que quando não é assim, quando é só com slides, tudo passando no slide e não interagindo com o grupo, é muito cansativo. Agora, normalmente, as formações que são aqui dentro do CEI, geralmente as pessoas vêm e interagem, nós participamos, nós contribuimos pra formação com a nossa experiência, que veio da nossa prática, e elas passam a experiência da prática delas pra gente. Há essa troca, isso é muito rico, eu acho... essa troca de experiências das práticas que cada um traz.” (S5)

Os dizeres desse sujeito também reforçam a importância da interação nos momentos de formação, destacando ainda a possibilidade de partilhar as experiências adquiridas por meio da prática docente, aspectos que se aproximam dos dizeres de S1 e S4 destacados anteriormente. De acordo com Tardif (2011), os saberes docentes adquiridos por meio da experiência, que se originam da prática e do confronto com as condições encontradas no exercício da profissão, não representam certezas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente, mas sim saberes que se objetivam quando partilhados pelos professores nas relações com seus pares. Nessas situações, o docente “não é apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2011, p. 52), na medida em que seus saberes experienciais se transformam em um “discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes, e de fornecer uma resposta aos seus problemas” (TARDIF, 2011, p. 52). Os dizeres dos sujeitos coadunam com as proposições de Tardif acerca dos saberes experienciais constituídos por meio da prática docente, que, quando manifestados pelos professores na relação com seus pares, expandem-se, contribuindo para a formação de todos os sujeitos envolvidos. Portanto, inferimos que o estudo de situações práticas, quando examinadas pelo viés da experiência concreta dos professores nos momentos de formação, contribui significativamente para os processos de formação individual e de coletivo docente envolvido nessa atividade.

## O EXERCÍCIO DA REFLEXÃO DOCENTE

Favorecer o processo de reflexão docente é um dos objetivos a se alcançar por meio da formação continuada. De acordo com García (1995), mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores implica criar condições de cooperação entre esses profissionais, no intuito de facilitar a aplicação de modelos e estratégias reflexivas que incentivem o pensamento docente nos níveis individual e coletivo. Remetendo esse aspecto a esta pesquisa, a possibilidade de exercitar a reflexão sobre a prática docente por meio dos encontros decorrentes do Projeto de Formação no CEI foi um item destacado nos dizeres de dois entre os seis sujeitos que entrevistamos.

“A formação é bom aqui no CEI, assim, porque a gente para um pouquinho pra pensar, refletir sabe... eu faço a formação, saio pensando daqui... daí quando eu estou em casa, eu penso assim... até nas palavras, nas palavras que eu falei durante o dia, no jeito que eu trabalhei com as crianças... eu chego a pensar nisso né.. pra ver assim o que eu posso fazer, melhorar...” (S2).

“Enquanto tá na formação, você já tá pensando: eu faço isso? Como eu tô fazendo isso? Podia ser diferente... Depois você volta pra sala, olha ao redor e pensa que pode fazer assim, ou assado... pensa no que o palestrante disse, no que as colegas falaram, e no que você também falou. No fim você acaba pensando bastante, e às vezes isso muda o jeito como você faz o seu trabalho.” (S5)

Para esses dois sujeitos, a reflexão desencadeada por meio da participação nos encontros de formação continuada decorrentes do Projeto de Formação no CEI resultou em momentos de autoavaliação sobre o seu desempenho profissional, ou seja, esses profissionais avaliam criticamente ações pedagógicas já praticadas e, ao mesmo tempo, tomam decisões relacionadas às suas ações pedagógicas futuras. Ao tratar dos processos reflexivos pelos quais passam os professores, Wels e Louden (1989 apud GARCÍA, 1995) identificaram quatro formas de reflexão, a saber: a introspecção, que diz respeito a uma reflexão que ocorre de maneira interiorizada e pessoal, por meio da qual o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos em uma perspectiva mais distanciada de suas atividades cotidianas; o exame, que caracteriza uma forma de reflexão mais próxima da ação do professor, visto que implica uma referência acerca de acontecimentos ou ações ocorridos no passado ou que possam ocorrer no futuro; a indagação, que possibilita aos professores a análise de suas práticas e a identificação de estratégias para melhorá-las, introduzindo um compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico; e a espontaneidade, que diz respeito à reflexão praticada pelo professor durante o ato pedagógico e que lhe permite tomar decisões e redirecionar o curso das ações pedagógicas em seu decorrer, ou seja, no momento da aula. Com base nessa teoria, podemos afirmar que os dizeres de S2 e S5 revelaram aproximações com os processos de exame e indagação propostos por Wels e Louden (1989 apud GARCÍA, 1995). As reflexões alcançadas por esses sujeitos durante e após a formação os levaram a considerar ideias de adequações e mudanças a serem implementadas em suas práticas docentes por meio de avaliações de situações passadas e considerações sobre ações a serem praticadas no futuro.

As observações decorrentes de nossa inserção nos encontros de formação continuada nos permitiram identificar momentos em que a reflexão se fez presente entre os participantes da formação. Os dizeres de S3 elucidam um desses momentos:

“Assim: aqui dentro na nossa formação a gente foi fazer as visitas a outros CEIs, e visitando a outros CEIs, outras realidades, outros momentos... a gente para e pensa que tem muitos que fazem o que a gente já faz. E, às vezes, faz até a gente pensar no que podemos corrigir. Nessa hora tu para e dá uma pensadinha. Como a poluição visual, por exemplo, será que eu não tenho que rever a minha sala? Por que de repente também pode estar assim. Eu não consigo ver porque eu tô vivendo aqui dentro, e eu não consigo ver isso, aí se tu olhas lá fora, te faz pensar e daí tu te toca: ‘Meu, que poluição visual’. Ou de repente tu chegas num local e a sala tá tudo muito vazia, e tu já pensas: será que a minha sala lá também não tá assim? Isso... Isso é uma das coisas que eu vejo, que faz pensar.” (S3)

Os dizeres desse sujeito fazem referência a uma atividade realizada no contexto do Projeto de Formação no CEI, realizado no CEI Movimento no ano 2010, que consistiu na realização de visitas a outras duas instituições de Educação Infantil pertencentes à rede municipal de ensino. De acordo com seus dizeres, as observações efetuadas nas visitas a outros CEIs configuraram um significativo momento de reflexão. O exercício de transitar por diferentes contextos de trabalho permitiu que os profissionais levantassem considerações sobre as situações observadas naqueles espaços, tecendo relações entre elas e seus próprios contextos de atuação. Tais reflexões possibilitaram avaliar, além dos aspectos relativos à organização



e aproveitamento de ambientes, estratégias e ações pedagógicas que viessem a contribuir para as práticas dos docentes do CEI Movimento.

Além dos aspectos que observamos por meio de nossas visitas aos CEIs, a presença nos outros encontros do Projeto de Formação no CEI também nos permitiu identificar a existência de atitudes reflexivas dos profissionais participantes em relação aos temas abordados nos encontros. As reflexões foram possíveis devido ao fato de acontecerem interlocuções estabelecidas entre cada profissional com os formadores e os demais participantes dos encontros. Essas interlocuções permitiram que os profissionais, ao passo em que compartilhavam suas experiências ou expunham seus questionamentos, refletissem sobre seus fazeres. Nesse sentido, mencionamos Alarcão (1996, p. 182), quando, ao tratar dos processos de reflexão pelos quais passam os professores, menciona que,

[...] após a descrição do que penso e faço me será possível encontrar as razões para meus conceitos e para minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis docente.

Os dizeres da autora reforçam a perspectiva de uma reflexão que se efetiva a partir de diálogos estabelecidos entre os sujeitos e seus pares. Ao falar sobre sua prática, os profissionais estão, simultaneamente, examinando-a, processo que pode favorecer o desencadeamento de novos posicionamentos e decisões que venham qualificar a atuação docente. Os encontros de formação que presenciamos favoreceram esse exercício para os profissionais que dele participaram, e por isso inferimos que o exercício da reflexão docente tem figurado entre as possibilidades da formação continuada desenvolvida no interior do CEI Movimento.

## OS DESAFIOS FRENTE AO TEMPO E À ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Além das possibilidades apresentadas, compreendemos que a formação continuada praticada no interior do CEI Movimento também contempla desafios que incidem sobre sua realização. As implicações dos fatores tempo e organização destinados à realização dos encontros de formação foram aspectos evidenciados nos dizeres de cinco entre os seis sujeitos que entrevistamos. Iniciamos as análises destacando os dizeres de S1 e S2:

“Pra acontecer a formação, eu acho que o maior desafio é essa questão do tempo, sabe. De ter que sair da sala e deixar a tua parceira sozinha, acho que esse é o maior desafio de fazer essa formação. É assim, talvez se fosse de outro jeito, se pudesse, a gente renderia mais, aproveitaria mais as coisas, porque daí a gente tá na sala, tá cansada, fica um período sozinha, daí de tarde vai pra formação ou ao contrário. Isso é um pouco complicado assim, principalmente na turma dos pequenos.” (S1)

“Desafio? Deixa-me ver... Será que é o tempo pra se organizar com o grupo? O tempo de ficar com as crianças sozinhas pra outra colega participar, é isso? Por que isso é, assim, um desafio.” (S2)

Os dizeres desses sujeitos revelaram aproximações com a questão do tempo, que, em ambos os casos, foi apontado como um desafio para que a formação acontecesse no interior do CEI Movimento. Essa condição está associada ao fato de que os encontros de formação nessa instituição acontecem em horários simultâneos ao atendimento às crianças. Por esse motivo, essa atividade ocasiona a necessidade de

uma organização diferenciada de rotinas, horários e ajustes na própria dinâmica de trabalho dos profissionais, que se revezam, nos períodos matutino e vespertino, entre a participação nos referidos encontros e o atendimento às crianças em seus respectivos locais de trabalho. Essa organização diferenciada das atividades no interior da instituição gera consequências para o atendimento às crianças, situação que também foi comentada por S3, S4 e S5:

“Então, organizar tudo é um desafio. Por alguns momentos, eu acho muito rico, por outros momentos, eu acho que peca. Por que a gente diz que o foco principal é a criança; em muitos momentos, a gente acaba deixando as crianças de lado. Porque assim, ó, esse ano: quando a gente vem fazer a formação, acabam essas crianças ficando com uma pessoa... se há necessidade de trabalhar em 3 pessoas pelo grande grupo, naquele momento uma só fica com essas crianças... não só na formação aqui dentro, como também na formação fora... então, assim, eu sou a favor da formação, mas sou contra isso.” (S3)

“Desafio... dificuldade? Dificuldade é o tempo, são as salas, a nossa dificuldade é que tu tens que sair das salas. As vezes a sala tá cheia, né, as vezes a outra fica sozinha, então isso é uma coisa que mexe com a gente, né... tu tá ali na formação, pensando lá na sala... sei lá, não é a mesma coisa.” (S4)

“Como eu tô trabalhando no Maternal I este ano, nós damos conta até de ficar sozinha na hora da formação e fazer tudo. É complicado dar alimentação? É, mas eu penso muito no Berçário. No Berçário, era necessário que tivesse um curinga [profissional substituta] pra estar auxiliando quando temos formação. Eu acho assim, que organizar isso que é o ponto mais complicado, mas formação é bom, então sempre tem que estar dando um jeitinho ou outro pra resolver isso também.” (S5)

Os dizeres desses três sujeitos revelam que a prática de revezamento entre os profissionais tem representado uma fonte de angústia em relação às condições do atendimento prestado às crianças. Isso acontece porque, nos dias e horários programados para a realização dos encontros de formação decorrentes do Projeto de Formação no CEI, apenas um profissional permanece na sala de aula, enquanto outro se ausenta para participar da atividade programada.

Essa condição parece gerar certa inquietação para ambos os profissionais envolvidos: para o profissional que permanece em sala, dobram as responsabilidades em relação às demandas de atendimento às crianças, e o profissional que vai à formação, carrega consigo a sensação de dívida com as crianças e seus respectivos colegas de trabalho.

Por meio das observações, tivemos a oportunidade de presenciar essa condição. Nos cinco encontros dos quais participamos houve revezamento entre profissionais para que se pudesse realizar a formação: enquanto um profissional permanecia atendendo as crianças em sala, o outro se dirigia para a formação. O revezamento interferiu, também, no aproveitamento do tempo destinado aos encontros de formação, pois apesar de estarem previstas quatro horas de duração, três entre os cinco encontros de formação foram realizados no período de duas horas, devido às demandas referentes ao atendimento às crianças. Nos encontros em que foram realizadas as visitas a outras duas instituições de Educação Infantil – que, originalmente, incluíam um momento para socialização das observações efetuadas no ato das visitas –, elas não foram concluídas porque havia dificuldades quanto à organização de datas para envolver toda a equipe em novos revezamentos, os quais seriam necessários para a conclusão do processo.

De acordo com as diretrizes do Projeto de Formação no CEI (BLUMENAU, 2009), o fechamento da instituição e a dispensa de crianças são ações não autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SC). Assim, compreendemos que as alternativas para sua realização seriam duas: permanecer sendo praticado simultaneamente ao horário de atendimento da instituição, mediante o esquema de revezamento já mencionado; ou ser realizado no período noturno, mediante a adesão espontânea dos profissionais envolvidos. Acerca dessa segunda possibilidade, destacamos os dizeres de S2, S3 e S5:

“Formação tem que ficar dentro do horário de serviço, porque é complicado fora. Porque daí envolve a família, né, então à noite eu dou prioridade para a família. Eu levei pra casa o livro da resolução e... Eu não li! Por que à noite é mesmo complicado.” (S2)

“Porque assim, ó... hoje os meus filhos são mais velhos, mas se a gente fizesse essa formação à noite, eu teria que deixar a minha família também de lado, os meus filhos, pra estar aqui fazendo essa formação. Querendo ou não, a gente perde um pouco com isso. Porque são os nossos filhos, também... eles também precisam, eles também têm prioridade com a gente. Se tu vir à noite, que também não deixaria de ser uma ideia, a gente perde com os filhos da gente em casa. Ficar assim é melhor.” (S3)

“Mas assim, à noite é complicado. A formação é interessante pra gente? É. É necessária? É. Mas só que no meu ponto de vista todo mundo tem família, todo mundo tem seus afazeres. Você trabalha 8 horas aqui dentro, na verdade a gente passa a maior parte do tempo da nossa vida aqui dentro. Sai e a gente também tem filho, tem marido, tem outras coisas extras, alguns estudam, outros fazem curso, todos têm uma programação. E ainda passar mais 4 horas à noite é complicado. A gente viria e tudo, mas se todas as formações fossem à noite seria puxado, então eu acho melhor deixar assim como está.” (S5)

A possibilidade de realizar os encontros de formação decorrentes do Projeto de Formação no CEI no período noturno foi mencionada por esses sujeitos como uma alternativa inviável, pois isso conflitaria com interesses de cunho pessoal, relacionados a outras situações de estudos, cursos e, em especial, questões familiares. Reunir-se para realizar as atividades de formação continuada no período noturno parece ser compreendida, por esses profissionais, como uma justaposição a outros compromissos diante dos quais também se tem responsabilidades. Seus dizeres revelaram uma nova questão em torno da formação constituída no interior do CEI Movimento, especialmente no que concerne aos critérios de participação manifestados por esses profissionais. Embora a formação seja uma atividade reconhecida como significativa e necessária, o critério adotado por esses sujeitos para aderir ou não aos encontros se encontra vinculado a uma condição específica, relativa ao horário em que esses são realizados. Mesmo existindo dificuldades no que concerne à organização da formação no horário simultâneo ao atendimento às crianças, seus dizeres sinalizaram o interesse de que ela permaneça concentrada nesse período, evitando, assim, que os profissionais disponibilizem horários alternativos para participar dessa atividade.

Pudemos identificar, em seus dizeres, outro desafio referente à formação continuada constituída no interior da instituição analisada, que se refere ao comprometimento de cada profissional frente ao seu desenvolvimento profissional contínuo. De acordo com Nóvoa (2002), estar em formação compreende um processo a ser assumido pelos docentes como um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo de cada indivíduo em relação aos seus próprios percursos formativos. Remetendo essas ideias ao nosso contexto de pesquisa, isso implica que os profissionais empreguem esforços individuais convergentes à realização dos encontros de formação continuada, o que demanda a disponibilização de tempo frente

à realização das atividades formativas. Inferimos que as manifestações dos esforços individuais de cada docente em relação à formação continuada poderiam consolidar ações que, ao serem praticadas, melhorariam o aproveitamento dessa atividade. O estabelecimento de um acordo entre os profissionais da instituição para o agendamento dos encontros de formação no período noturno seria, em nossa compreensão, uma perspectiva possível para concretizar esse objetivo.

Dois sujeitos entrevistados manifestaram outras perspectivas para a realização dos encontros de formação no interior do CEI Movimento:

“Sobre a formação, eu acho que seria bom assim: de repente essa questão de estar repensando horários ou uma outra forma. Eu sei que tem que ser dentro do nosso período de trabalho, mas de repente, dispensar as crianças um dia, ou um período, e fazer mais horas, porque às vezes a formação é tão boa, tão legal, mas é, tipo... pouco tempo... aí tu quer ficar mais, tem mais meia hora e é meio apertadinho, às vezes têm temas que levaria... nossa... levaria mais tempo pra gente aprender.” (S1)

“Olha, pra formação, eu sugeria de voltar ao esquema de como eram as nossas Paradas Pedagógicas. Porque daí nós teríamos de novo dias pra formação que não são com as crianças, que daí nós viríamos no CEI só pra isso. Só pra fazer formação.” (S4)

Em seus dizeres, S1 e S4 sugeriram a revisão do modelo do Projeto de Formação no CEI praticado atualmente: a primeira sugestão apontou para a dispensa das crianças e, conseqüentemente, a ampliação das horas destinadas aos encontros de formação; a segunda fez menção a uma modalidade de formação praticada no interior da instituição no passado, intitulada Parada Pedagógica. Tal modalidade consistia no fechamento da instituição em dias regulares letivos quatro vezes ao ano, permitindo que os profissionais se reunissem para momentos de formação e estudo no espaço do próprio CEI. Assim, de acordo com ambos os dizeres, a proposta compreendida como mais adequada implica o fechamento da instituição e a conseqüente dispensa das crianças nos períodos que seriam destinados exclusivamente para a formação. Essa perspectiva compreende um novo elemento passível de discussão, relacionado ao impacto que essas modificações trariam para as famílias atendidas pelos serviços educacionais prestados pela instituição.

De acordo com Kramer (2005), entre os diversos benefícios trazidos pela Educação Infantil à criança figuram questões relacionadas à melhoria das condições econômicas das famílias. Ao atender as demandas de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos, a Educação Infantil contribui para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, trazendo, como conseqüência, o aumento da renda familiar, o que por sua vez, impacta na melhoria da qualidade de vida das crianças. Essa condição impõe à Educação Infantil um caráter de serviço essencial, visto que grande parte das famílias depende, exclusivamente, da garantia do atendimento nas instituições para poder trabalhar. Esse fator implica também a minimização de interrupções no atendimento prestado às famílias no decorrer do ano letivo. Dessa forma, compreendemos que o fechamento das instituições de Educação Infantil com a finalidade exclusiva de realizar os encontros de formação continuada é uma perspectiva que requer uma avaliação criteriosa das necessidades das famílias atendidas nesses espaços, envolvendo diferentes instâncias: os profissionais, as famílias e as secretarias responsáveis por essas instituições. No ato das entrevistas, esse fato foi mencionado por S6:

“Pra fazer a formação seria muito bom poder fechar o CEI, mas isso não depende só da nossa vontade. Precisaria que a secretaria autorizasse, né, pra que daí então a gente organizasse direitinho, falasse com a comunidade, pra eles se organizarem, como a gente já fazia no passado. Seria toda uma mudança de proposta, que levaria tempo pra modificar.” (S6)

Em seus dizeres, S6 destacou os procedimentos que seriam necessários para efetuar modificações no atendimento, garantindo o fechamento da instituição para realizar os encontros de formação. Em primeira instância, as mudanças dependeriam dos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação, mantenedora dos CEIs e responsável por autorizar ou vetar a proposta; a seguir, dependeriam da ação dos profissionais do CEI Movimento, a quem caberia a conscientização das famílias e a obtenção do seu consentimento para efetivar o fechamento da instituição; e, por fim, da ação das famílias, no sentido de buscar meios alternativos para suprir suas necessidades de atendimento nos períodos determinados para o fechamento. Essas ações representam perspectivas possíveis para que se estabeleçam propostas de formação continuada que ampliem a possibilidade de tempo destinado para estudos e que atendam satisfatoriamente às necessidades formativas dos profissionais de Educação Infantil, sem causar prejuízo no atendimento às famílias. Entretanto, o acesso a tais possibilidades vem caracterizado por outro desafio contemporâneo: a constituição de uma política de gestão pública para a Educação Infantil. Sobre essa questão, destacamos a seguinte reflexão proposta por Kramer (2007, p. 452-453):

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer [...]. Refletindo sobre essas questões, assumimos uma posição e dizemos sim a objetivos, valores e à clara responsabilidade social. É nosso entendimento que o principal papel que desempenhamos como professores, professoras e como gestores de políticas e ações públicas – não só na educação infantil, mas em todos os setores – é um papel de humanização comprometido com a ética e com valores humanos que contribuem para a educação de crianças, jovens e adultos [...]. Esses temas são mais fáceis de estudar e discutir do que de praticar. Mas trazem possibilidades muito interessantes para o trabalho nas creches, pré-escolas e escolas. Enfrentá-los pode contribuir para uma gestão, de fato pública, com as crianças, os jovens, as famílias e com os adultos, professores e demais profissionais, homens e mulheres que merecem também um tempo e um espaço para pensar na sua própria história e em modos de alterá-la.

As reflexões propostas pela autora apontam para uma perspectiva de gestão pública da Educação Infantil que se constitui por meio do sentido de responsabilidade social a ser partilhado entre os diferentes agentes que atuam nesse cenário. Professores, pais e gestores das redes de ensino constituem-se como sujeitos ativos de um processo de gestão que se edifica a partir de esforços conjuntos, a serem aplicados na luta por uma educação democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças atendidas nas escolas e instituições de Educação Infantil. Compreender que a gestão da educação passa por um olhar atento aos seus diferentes processos, entre os quais a formação continuada, deve ocupar espaços significativos de discussão. Assim, a ampliação das condições de oferta e do direito de acesso à formação continuada – bem como a garantia de sua prática a partir de perspectiva contínua e contextualizada –, figura como aspecto presente nos discursos de gestores, professores, pais e pesquisadores em educação. A gestão da formação continuada pode ser assumida mediante uma perspectiva compartilhada, articulando políticas, interesses, vozes e necessidades manifestadas por todos os seus agentes, em prol da promoção de uma Educação Infantil pública de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos e do desenvolvimento contínuo de seus profissionais.

## REFLEXÕES FINAIS

Os resultados obtidos por esta pesquisa se desdobraram entre possibilidades e desafios da formação continuada no interior do CEI Movimento e praticada por meio do Projeto de Formação no CEI. Compreendemos que este projeto é uma atividade de formação que tem possibilitado aos profissionais o estudo de situações práticas decorrentes de seus contextos de trabalho. O exercício da reflexão docente tem permitido aos profissionais avaliar criticamente ações pedagógicas já praticadas e, ao mesmo tempo, tomar decisões relacionadas às suas ações pedagógicas futuras.

Em contrapartida, os desafios que permeiam sua realização apontam para a ampliação do tempo e das condições sob as quais a formação continuada é praticada no CEI Movimento. Como perspectiva possível para a superação desses desafios, figura a necessidade de que se assumam as responsabilidades de todos os sujeitos envolvidos – pais, gestores e profissionais – frente a uma gestão compartilhada da Educação Infantil que busque a elaboração de políticas de formação eficientes, que permitam consolidar a formação continuada de maneira integral e permanente entre as atividades desenvolvidas na instituição.

De acordo com Kramer (2005), a vontade política destinada à elaboração de propostas de formação continuada eficientes está relacionada às concepções de formação, de educação, de criança, de infância e de Educação Infantil que norteiam as propostas das redes municipais de ensino e, conseqüentemente, influenciam as práticas de seus profissionais. Contudo, observa-se que as mudanças na gestão pública dos municípios fazem com que haja modificações nas concepções de Educação Infantil e formação que norteiam o trabalho das redes de ensino, visto que a cada administração são ignorados os projetos e as conquistas da gestão anterior.

A superação desse modelo visa constituir um movimento no qual “os interesses individuais não se sobreponham ao plano coletivo, visto que a história se constrói por sujeitos coletivos, que dialogam com aqueles que o antecederam” (KRAMER, 2005, p. 120). A superação da descontinuidade de propostas é um processo que envolve não somente os gestores, mas evoca o engajamento dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. “[...] avanços e retomadas fazem parte do processo de formação e demandam enfrentamentos e atuam como geradores de crises, exigindo posicionamentos específicos” (GROSCH; SILVA, 2010, p. 61). A clareza de objetivos frente às concepções de educação e de Educação Infantil que se deseja promover é uma ferramenta emancipadora, que apropria gestores, pais e profissionais de conhecimento em torno das finalidades e necessidades inerentes ao trabalho educativo nessa etapa de ensino. É preciso formá-los para o enfrentamento dos desafios que ainda se impõem não somente à formação continuada, mas à conquista de uma Educação Infantil pública que caminhe continuamente para a qualificação de seus fazeres e do atendimento das crianças em todas as instituições.

Em suma, como perspectiva possível para a superação dos desafios da formação de professores da Educação Infantil, destacamos a implementação de esforços conjuntos entre secretarias, pais e profissionais no sentido de articular propostas de formação ancoradas na perspectiva de uma gestão pública de educação orientada para a qualificação dos profissionais. Para isso, é importante que sejam superadas as descontinuidades que se instauram entre os projetos das diferentes gestões municipais e que seja garantida a execução de propostas ancoradas em concepções claras e definidas de criança, infância, formação, educação e Educação Infantil, partilhadas e assumidas pelas redes de ensino e seus profissionais.

Finalizamos apontando que os resultados alcançados por meio de nossa pesquisa refletem as possibilidades, desafios e perspectivas que se fizeram presentes no contexto específico investigado. Contudo, esses

resultados também podem configurar indicadores de questões que permeiam cenários mais abrangentes e que circulam entre as discussões contemporâneas das práticas de formação continuada destinadas aos profissionais de Educação Infantil. As considerações que tecemos em torno da implementação de políticas de formação, das condições de acesso à formação continuada constituída no interior do CEI Movimento e das implicações dessa prática para o desenvolvimento contínuo de seus profissionais se caracterizam como possíveis contribuições. Essas, na medida em que se integram a outras pesquisas que discutem a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil, somam esforços para a consolidação dessa etapa de educação que, recentemente inserida no sistema educacional e fazendo parte da educação básica, urge por ocupar novos espaços de discussão nos territórios profissionais e científicos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 182.

BLUMENAU. Diretoria de Educação Infantil/SEMED. *Projeto de Formação no CEI*. Blumenau, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. p. 47-51, 135.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-141.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1995.

GROSCH, M. S.; SILVA, N. M. A. Políticas de formação continuada de professores: (des)caminhos na constituição da autonomia docente. In: RAUSCH, R. B.; SILVA, N. M. A. *Formação de Professores: Políticas, Gestão e Práticas*. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 94.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e é fundamental. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 804, out. 2006.

KRAMER, S. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 452-453, maio/ago. 2007.

KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 120.

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

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 27.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro no presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 30, 32.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 52.