

Formação continuada na educação infantil: indicadores da produção acadêmica no Espírito Santo

Continuing education on early childhood education: indicators of Espírito Santo's academic production

Formación continua en educación infantil: indicadores de la producción académica en Espírito Santo

Leticia Cavassana Soares

Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Aracruz

leticiaavassana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4537-3997>

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo

valdetecoco@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

RESUMO

Este estudo objetiva analisar as produções acadêmicas que circunscrevem as experiências de formação continuada realizadas na Educação Infantil. Selecionado o contexto capixaba, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, empreendeu-se pesquisa bibliográfica, reunindo dissertações e teses integrantes do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Com o levantamento das pesquisas, buscou-se caracterizar os trabalhos, compreender as concepções de formação e, especialmente, analisar as dinâmicas de formação continuada. Os resultados indicam, no que se refere à caracterização dos estudos, o desenvolvimento de configurações próprias a cada pesquisa, com a maior parte das propostas sendo realizadas em instituições de Educação Infantil, envolvendo docentes. Sobre as concepções de formação adotadas, a escolha dos referenciais evidencia, por caminhos distintos, a importância da formação continuada como subsídio às práticas pedagógicas. Concernente às dinâmicas, as atividades formativas se configuram em grande parte como grupo de estudos, palestras, seminários, cursos, oficinas e capacitações, organizados principalmente pelas Secretarias Municipais de Educação ou pelas próprias instituições, instando o debate sobre a participação dos professores nos processos de elaboração e de gestão da formação continuada. No reconhecimento de diferentes estratégias de encaminhar os processos de formação, a análise do conjunto de dados indica a reiteração da necessidade de intensificar investimentos em ações formativas, compreendidas como meio de qualificação do trabalho educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Produção Acadêmica.

ABSTRACT

This study aims to analyse the academic productions that circumscribe the experiences of continuing education on early childhood education. Having Espírito Santo's context as the starting point, and parting from Bakhtin's theoretical-metodological approaches, a bibliographical research was made, gathering postgraduate and doctoral dissertations available at the Education Postgraduation Program of Espírito Santo's Federal University database. With the collection of researches our goal was to characterize those works, understand their conceptions about formation, and, specifically, to analyse the dynamics of continuing education. The results indicate, regarding the characterization of the studies, the development of particular configurations to each research, the greatest part of the studies being done at early childhood education institutions, involving teachers. As for the conceptions of formation adopted, the referential choice shows, through different ways, the importance of continuing education as a resource to pedagogical practices. Regarding the dynamics, the formative activities are composed, on a great part, by study groups, lectures, seminars, courses, workshops, and professional qualification trainings, mainly

Keywords: *Early childhood education. Continuing education. Academic Production.*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las producciones académicas circunscritas a las experiencias de formación continua llevadas a cabo en la Educación Infantil. Una vez seleccionado el contexto de Espírito Santo, basado en supuestos teórico-metodológicos de Bakhtin, se realizó una investigación bibliográfica, reuniendo trabajos que integran la base de datos del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo. Con la pesquisa realizada, se buscó caracterizar los trabajos, comprender los conceptos de formación y, especialmente, analizar las dinámicas de la formación continua. Los resultados indican, con respecto a la caracterización de los trabajos, el desarrollo de configuraciones específicas para cada investigación, y la mayoría de las propuestas se llevan a cabo en instituciones de educación de la primera infancia, involucrando a docentes. Con respecto a los conceptos de formación adoptados, la elección de referencias destaca, de diferentes maneras, la importancia de la formación continua como una contribución a las prácticas pedagógicas. En cuanto a las dinámicas, las actividades de formación se configuran, en gran medida, como grupo de estudios, conferencias, seminarios, cursos, talleres y capacitaciones, organizados principalmente por las Secretarías Municipales de Educación o por las propias instituciones, lo que insta al debate sobre la participación de los profesores en procesos para la preparación y gestión de la formación continua. En el reconocimiento de diferentes estrategias para guiar los procesos de formación, el análisis del conjunto de datos indica la reiteración de la necesidad de intensificar la inversión en acciones formativas, entendidas como un medio para la superación del trabajo educativo.

Palabras clave: *Educación Infantil. Formación Continua. Producción Académica.*

Introdução

Tendo em vista as transformações que integram a historicidade da Educação Infantil (EI) no cenário brasileiro (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; ROSEMBERG, 2005), assinalamos a diversidade de pautas que compõem os debates e as ações nesse campo. Questões como a distribuição de recursos públicos, a pressão pela ampliação e qualificação do atendimento e a provisão de quadros funcionais, dentre outras, acenam para um conjunto de demandas sociais, no bojo das políticas públicas voltadas para a educação (CÔCO, 2015). Nesse mote, focalizamos os processos formativos, com destaque para o investimento em iniciativas de formação continuada para os docentes que atuam na EI. Partimos do pressuposto de que a especificidade do trabalho educativo com crianças pequenas requer ações formativas específicas (ROCHA, 1999), que devem dialogar com os marcos legais dessa etapa (BRASIL, 1996, 2009b) e com o direito dos professores e dos outros profissionais da educação à formação (BRASIL, 1996, 2009a, 2015, 2016).

Considerando esse escopo, temos como objetivo analisar as produções acadêmicas que circunscrevem as experiências de formação continuada realizadas na EI, no cenário capixaba. Dado o contexto selecionado, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, empreendemos uma pesquisa bibliográfica, reunindo dissertações e teses integrantes do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Como recorte temporal, focalizamos as produções defendidas no período de 2006 a 2015, buscando nos aproximar dos estudos mais recentes sobre a formação no contexto investigado.

Tal propósito constitui-se como uma das etapas de pesquisa de mapeamento, que desenvolve levantamento bibliográfico e coleta de dados com os responsáveis pela EI nos municípios, focalizando as estratégias de formação continuada encaminhadas no contexto dos 78 municípios capixabas. Com essa conexão, neste estudo focalizamos as produções acadêmicas cuja temática associe a formação continuada docente à EI. Buscando reunir e analisar as dissertações e teses defendidas no PPGE/Ufes, partimos das seguintes questões: como se caracterizam as produções acadêmicas que abordam a formação continuada vinculada à EI? Quais concepções de formação sustentam os trabalhos? Como se configuram as dinâmicas de formação continuada na EI no contexto capixaba? Com isso, espera-se abarcar as contribuições assinaladas pelas pesquisas para o campo da formação continuada na interface com a EI.

Para tanto, no percurso metodológico desta pesquisa bibliográfica, tivemos, como procedimento inicial de seleção, a aplicação dos descritores Educação Infantil e Formação continuada nos resumos das dissertações e teses. Avançando para a observação acurada de cada pesquisa, compusemos um conjunto de 18 trabalhos (2 teses e 16 dissertações). Sustentadas num referencial bakhtiniano, com esse corpus de dados, visibilizamos a multiplicidade de vozes que tematizam a formação continuada na EI. Com isso, integramos uma cadeia dialógica, que reúne distintos interlocutores e abarca diversos fios ideológicos no tratamento da temática, em que muito já foi dito e muito ainda se pode dizer, entendendo que “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Nesse movimento de dizer sobre a temática e se dizer nela, cumpre realçar também a dialogia com as pesquisas que reúnem a produção acadêmica nacional sobre a formação de professores (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014 et al.) e a EI (ROCHA, 1999; STRENZEL, 2000 et al.), bem como as produções bibliográficas que articulam a temática formação continuada com o contexto da EI (SANTOS; SIVIERI-PEREIRA, 2015; GUIMARÃES et al., 2008). Marcamos, desse modo, nossa interlocução com as produções já elaboradas, que circunscrevem os variados elos da teia dialógica que vivifica as discussões sobre a formação continuada na EI. Assim, este estudo focaliza as produções acadêmicas aproximadas do cenário do Espírito Santo, entendendo que, do nosso contexto de observação, buscamos produzir reflexões que possam dialogar com o conjunto da EI brasileira, em especial, com as questões afetas ao encaminhamento das ações de formação continuada.

Abordamos as atividades formativas como movimento de reflexão sobre o trabalho educativo (NÓVOA, 1995; KRAMER, 2005), focalizando as experiências de formação com suas distintas dinâmicas, estratégias e metodologias. Considerando as especificidades da docência na EI, exploramos as dinâmicas de formação continuada nas pesquisas, de modo a arquitetar este texto em cinco tópicos, incluindo esta introdução. Assim, seguimos analisando a caracterização dos estudos, passando às concepções sobre a formação e avançando para as dinâmicas de formação continuada identificadas nas pesquisas. Por fim, tecemos as considerações finais assinalando a reiteração da importância dos investimentos na formação continuada, como elemento de qualificação do trabalho na primeira etapa da educação básica. Nessa organização, seguimos para o movimento de

caracterização das pesquisas, buscando compreender as configurações dos estudos selecionados.

Caracterização das pesquisas

Com a finalidade de analisar as teses e dissertações relacionadas com a formação continuada no campo da EI, empreendemos um primeiro movimento de identificação das pesquisas selecionadas, focalizando os dados gerais dos estudos a partir das seguintes categorias: autor, título, natureza (mestrado ou doutorado), ano de publicação, linha de pesquisa e palavras-chave. Num segundo movimento, com a leitura das pesquisas, exploramos os temas centrais, os principais objetivos, as abordagens metodológicas com os procedimentos adotados, os referenciais teóricos, os participantes/sujeitos envolvidos e, por fim, os principais resultados alcançados. Com o referencial bakhtiniano entendemos que cada pesquisa, com sua caracterização particular, constitui um elo nessa cadeia temática, fornecendo sentidos para as problemáticas e, com isso, atuando nas disputas pelo tom compreensivo das pautas em questão (CÔCO; VENTORIM; ALVES, 2015).

Nessa perspectiva, o levantamento dos trabalhos ocorreu considerando as pesquisas disponíveis no sítio eletrônico do PPGE/Ufes, defendidas no período de 2006 a 2015. Tomamos o escopo da busca de trabalhos mais recentes em função da observação de um quadro de fortalecimento progressivo da produção tematizando a EI, que pode ser associado às conquistas legais que marcam a EI como uma política educacional, implicando a discussão do provimento de profissionais e, conseqüentemente, dos formativos dos seus quadros de atuação.

Desse modo, na abordagem inicial, aos resumos foram aplicados os descritores Educação Infantil e Formação continuada, de modo articulado. Diante das 558 pesquisas disponibilizadas (407 dissertações e 151 teses), apuramos o quantitativo de 18 trabalhos tematizando a formação continuada na EI, representado 3,22% da totalidade dos estudos. Analisando esses quantitativos, reconhecemos que há um repertório variado de temas que podem ser abarcados pelas pesquisas, em função da complexidade da educação. Na multiplicidade de temáticas possíveis, o recorte de um tema, situado num campo e em um contexto (no caso de nosso estudo, a formação continuada na EI no cenário capixaba), pode perspectivar um quantitativo reduzido de ocorrências. Todavia, ainda que esse quantitativo favoreça o estudo em aprofundamento do material, dada a importância da articulação entre a EI e os processos formativos de seus quadros profissionais, afirmamos

a necessidade de investimentos nas produções que abordem a formação continuada em geral na EI.

Analisando a natureza dos estudos, das dezoito pesquisas selecionadas, dezesseis se configuram como dissertações e duas como teses, sinalizando um quantitativo maior de pesquisas de nível de mestrado. Uma hipótese para tal distinção quantitativa consiste na maior quantidade de vagas para o nível de mestrado, evocando, nesse sentido, uma probabilidade maior de tematizar a formação continuada na EI. É possível verificar que a produção se intensificou em 2014 (com 4 trabalhos produzidos), seguida do ano de 2015 (3 pesquisas) e de 2013 (3 trabalhos), indicando um conjunto maior de pesquisas nos anos mais recentes, se comparado com as produções de 2007 a 2012 (1 ou 2 pesquisas a cada ano). Assim, identificamos uma progressão na realização de pesquisas com esse tema nos últimos anos, mesmo que não ocorra numa ordem crescente. Como as teses correspondem aos anos de 2008 e 2009, cabe realçar que nos últimos seis anos não foi produzida nenhuma tese a respeito da temática abarcada neste estudo. De todo modo, considerando a possibilidade da continuidade, parece evidente que o tema adquiriu um acúmulo que pode alavancar novas produções.

Destacamos que o PPGE/Ufes, na realização do levantamento, apresentava quatro linhas de pesquisa: 1) Diversidade e práticas educacionais inclusivas; 2) Educação e linguagens; 3) Cultura, currículo e formação de educadores; 4) História, sociedade, cultura e políticas educacionais. As pesquisas que abordaram a formação continuada na EI estão vinculadas, em sua maioria, à linha Cultura, currículo e formação de educadores (11 trabalhos) – possivelmente pelo fato de focalizar os processos de formação –, seguida da linha Diversidade e práticas educacionais inclusivas (6) e, em menor número, Educação e Linguagens (1). Então, ainda que as pesquisas tenham maior vinculação com uma das linhas, o fato de se distribuírem entre elas informa que o tema da formação articulado com o campo da EI pode abarcar diferentes tópicos de estudos, constituindo escopo de várias linhas de pesquisas. Com suas múltiplas possibilidades temáticas, em especial a formação, avaliamos que o fato de a EI se apresentar como campo de possibilidade de interesse para várias linhas de pesquisa também favorece o fomento à sua visibilidade, uma vez que a produção de estudos contribui para o fortalecimento de um campo. Enfim, nos investimentos possíveis, assinalamos a EI, em articulação com a formação, como uma pauta presente na arena das problemáticas educacionais.

Tomando as produções selecionadas, que abarcaram a articulação perquirida neste estudo, na observação das palavras-chave, em relação à formação, apontamos os diversos termos relativos a esse descritor. Além de formação (2), apuramos formação continuada (3), formação docente (1), formação de/com professores (1) e processos formativos (1). Em relação à EI, 12 trabalhos pontuam esse termo no conjunto das palavras-chave, vinculando-o com temáticas específicas de cada interesse de pesquisa, circunscrevendo várias questões afetas à formação na EI.

Explorando essas vinculações temáticas, empreendemos um cotejamento entre os trabalhos, respeitando as especificidades de cada pesquisa e suas diferentes configurações. Com esse movimento, na polifonia dos muitos dizeres associados às práticas de formação situadas no campo da EI, foi possível compor três agrupamentos.

No primeiro grupo, a formação continuada em instituições de EI ganha destaque como temática central das pesquisas (RODRIGUES, 2011; RANGEL, 2009). Nesse mote, a pesquisa de Rodrigues (2011) abordou os encontros de formação continuada e as ações compartilhadas de professores de um centro de EI. O estudo de Rangel (2009) tematizou os processos cotidianos de formação continuada em instituições de EI.

No segundo grupo, destacamos a abordagem de temáticas específicas na área da EI (educação ambiental, avaliação, currículo, entre outras), integrando a formação continuada como lócus principal de desenvolvimento da pesquisa, constituindo-se, então, como um tema associado (VIEIRA, 2015; REIS, 2015; LOVATTI, 2014; PAULINO, 2014; PRATES, 2012; LORETO, 2009; FERNANDES, 2007; HOLZMEISTER, 2007). Sobressaem os trabalhos que abarcaram, como tema central, a avaliação institucional na EI (VIEIRA, 2015), o trabalho das equipes gestoras de EI no Espírito Santo (REIS, 2015), a atuação e formação de docentes na área da EI do campo (LOVATTI, 2014), os sentidos do trabalho docente na EI (PAULINO, 2014), o currículo em uma instituição de EI (PRATES, 2012), as políticas de educação especial/inclusão escolar para a formação continuada dos professores de EI (LORETO, 2009), a educação ambiental em uma instituição de EI (FERNANDES, 2007) e as experimentações educativas em um centro de EI (HOLZMEISTER, 2007).

No terceiro grupo, também com estudos que focalizaram distintas temáticas, a formação continuada emerge como um dos eixos de análise na interface com outros aspectos (CONDE, 2015; GORING, 2014; STEN, 2014; OLIVEIRA, 2013; ANJOS, 2013; LOMBA, 2013; RAYMUNDO, 2010; SÁ, 2008). Dentre os trabalhos do terceiro grupo,

destacamos um quantitativo significativo de pesquisas que tematizam a inclusão, estabelecendo a formação continuada como um dos eixos de análise para compreender de que maneira as atividades formativas colaboram para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial com autismo e síndrome de Down (CONDE, 2015), com síndrome de Asperger (GONRING, 2014), com transtorno global do desenvolvimento (ANJOS, 2013), com deficiência intelectual (RAYMUNDO, 2010) e com autismo (SÁ, 2008). Também foi possível identificar temas como a constituição histórica da EI em um município do Espírito Santo (LOMBA, 2013), a configuração de uma escola de ensino fundamental articulada à EI (OLIVEIRA, 2013) e o estudo sobre o trabalho docente de um professor de arte na EI (STEN, 2014).

A observação das temáticas em cotejamento com as formas de abordagem da formação indica diferentes destaques nos estudos dos processos formativos desenvolvidos no campo da EI. Destaques que se constituem em função dos objetivos delineados para cada pesquisa. Na exploração dos objetivos, tomando o conjunto de 18 pesquisas, notamos que o verbo compreender é o mais utilizado nos objetivos gerais (55%), seguido de acompanhar (16,6%) e de analisar (16,6%) e de outros verbos, tais como identificar, problematizar, caracterizar, investigar e contextualizar, os quais são mencionados cada um em uma pesquisa. Essas escolhas informam principalmente sobre as intencionalidades dos pesquisadores, que optaram por desenvolver pesquisas cujos objetivos estão mais relacionados com o conhecimento sobre determinado tema/contexto/fenômeno.

Ao analisar os objetivos na dialogia com as abordagens metodológicas, podemos perceber a relação direta entre eles, uma vez que as metodologias adotadas buscam adentrar o campo com vistas a compreender o que ocorre na interação entre os sujeitos, situados em determinado contexto, evidenciando o destaque para as instituições de EI. Esse destaque assinala o reconhecimento da valorização da formação vinculada ao lócus de atuação (NÓVOA, 2009). Nessa articulação, identificamos as seguintes abordagens metodológicas: estudo exploratório (3), cartografia (3), pesquisas com o cotidiano (2), estudo de caso (1), estudo etnográfico (1), pesquisa sócio-histórica (1), pesquisa histórica (1) e pesquisa-ação colaborativo-crítica (1). Algumas associaram duas abordagens, como: estudo de caso com inspiração etnográfica (2), pesquisa-ação colaborativa e o estudo de caso (1), pesquisa com o cotidiano/cartográfica (1) e estudo exploratório com inspiração etnográfica (1).

Os temas escolhidos com seus objetivos associados, fornecendo indicadores às escolhas metodológicas, compõem uma ação que gera requisitos aos procedimentos. Assim, convergindo com os objetivos e as metodologias, identificamos os seguintes procedimentos: observação (14), entrevista (12), rodas de conversa (3), grupo focal (1), análise documental (4), narrativas (3), questionário (3) e fotografias (2), observando que a maior parte das pesquisas combinou mais de uma atividade para a produção dos dados de análise. Cabe destacar que os procedimentos, sobretudo a observação, indicam um percurso metodológico que busca focalizar as ações e interações, apoiando-se numa perspectiva que prioriza o encontro com os sujeitos, especialmente compreendendo a singularidade de ocupar um lugar no mundo (BAKHTIN, 2011).

No movimento de desenvolver uma problemática, que apresenta uma semântica própria, que informa uma intencionalidade delineada em objetivos e que requer abordagem e procedimentos metodológicos particulares, evidenciam-se os referenciais teóricos que sustentam esse investimento investigativo. No que concerne à sustentação teórica, as referências mais utilizadas são Mikhail Bakhtin (5), Lev. S. Vygotsky (4), Michel de Certeau (3), Gilles Deleuze (3), Michel Foucault (3), Félix Guattari (2) e Suely Rolnik (2). Com uma incidência, apuramos a dialogia com vários autores, tais como Baruch Espinosa (1), Boaventura de S. Santos (1), Carlo Ginzburg (1), Carlos Eduardo Ferraço (1), Claude Lessard (1), Denise M. de Jesus (1), Edgard Morin (1), Isabel Alarcão (1), Isabel C. M. Carvalho (1), Janete M. Carvalho (1), Jorge Larrosa (1), Júlia Oliveira-formosinho (1), Luciano M. de F. Filho (1), Marc Bloch (1), Martha Tristão (1), Mauro Guimarães (1), Nilda Alves (1), Paulo Freire (1), Regina Helena S. Simões (1), Regina L. Garcia (1), Roseli Caldart (1) e Virgínia Kastrup (1).

Tendo em vista essa diversidade de referenciais, nem sempre específicos da formação e que por vezes também não teorizam propriamente sobre a educação, em especial acerca da EI, ressaltamos que as pesquisas apresentam distintas concepções como embasamento teórico. No conjunto, cabe observar a diversidade de interlocutores que colaboram com o espectro temático, constituindo parceiros na sustentação de premissas que, não sem tensões, atuam na configuração do tom para as assertivas da formação continuada na EI. Nesse tom, cabe destacar que é possível captar, por caminhos diferenciados, a constituição de um uníssono da defesa da formação como um direito e da sua vinculação com a qualificação das práticas educativas no campo da EI.

Quanto aos participantes, evidenciamos que todas as pesquisas envolvem profissionais da área da educação, tanto os que estão exercendo o trabalho educativo nos centros municipais de EI (professores regentes, professores especialistas, diretores, coordenadores, pedagogos), como os que participam da gestão nas Secretarias Municipais de EI. Ressaltamos também a ocorrência de pesquisas (PAULINO, 2014; OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 2011) incluindo a participação das auxiliares de creche. Cabe observar que essas profissionais, mesmo que geralmente não integrem os quadros de magistério, exercem uma atuação compartilhada com os professores no trabalho com crianças, em especial na faixa da creche (CERISARA, 2007). Entre os estudos sobre precarização do trabalho docente (FERREIRA; CÔCO, 2011; OLIVEIRA, 2004), a composição dos quadros profissionais no campo da EI constitui uma problemática importante, cuja exploração não cabe nos limites deste estudo. De todo modo, é importante evidenciar que, reunindo professores e auxiliares, tal questão vem indicando o estabelecimento de hierarquias (dadas as distinções de requisitos formativos, de condições de trabalho e de reconhecimento e valorização profissional) que tensionam as premissas de integração entre as atividades de cuidado e educação nessa etapa (PAULINO; CÔCO, 2016).

Ainda na categoria de participantes das pesquisas, assinalamos também que um quantitativo de trabalhos integra as crianças como sujeitos centrais de pesquisa, principalmente nos estudos que tematizam a importância da formação continuada para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial (CONDE, 2015; RAYMUNDO, 2010; GORING, 2014; ANJOS, 2013; SÁ, 2008). Esse dado dialoga com as problematizações do desenvolvimento de pesquisas sobre as crianças, que chamam a atenção para as possibilidades de produção de saberes com elas (CRUZ, 2008, CÔCO; ALVES; FERREIRA, 2016). Dialoga também com a importância de compreender o protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas na EI, concebendo-as como sujeitos que ocupam lugar central nas decisões relacionadas com as políticas de EI.

Considerando a participação dos sujeitos, os resultados indicam, de modo geral, a necessidade de investimentos em atividades de formação continuada na EI, tendo em vista que os processos formativos são informados como mecanismos importantes de qualificação do trabalho educativo. A formação, nessa perspectiva, é entendida como possibilidade de fomentar práticas pedagógicas que sustentem o trabalho com as crianças. Nesse sentido, há pesquisas em que as atividades formativas desenvolvidas buscam potencializar o trabalho colaborativo entre os docentes, objetivando aprofundar

conhecimentos e promover a troca de experiências, a partir de uma organização coletiva com temáticas de interesse dos professores. Ainda na abordagem da formação como sustentação do desenvolvimento das práticas pedagógicas, também foram identificadas pesquisas que evidenciaram fragilidades para a realização dos processos formativos, sinalizando precariedades nas condições, dificuldades para organizar encontros coletivos e necessidade de tematizar a especificidade da EI. O conjunto dos textos converge para a afirmação de que a construção de propostas de formação continuada de qualidade requer o investimento em políticas públicas de formação para os docentes, que sejam pensadas e efetivadas em diálogo com os professores (NÓVOA, 2009).

Assim, concluindo este tópico de caracterização, marcamos as configurações próprias de cada estudo, tanto no que diz respeito aos dados gerais (autor, título, natureza, ano de publicação, linha de pesquisa e palavras-chave), como no que se refere ao seu conteúdo (temas centrais, principais objetivos, abordagens metodológicas com os procedimentos adotados, referenciais teóricos, participantes/sujeitos envolvidos e principais resultados). No reconhecimento da singularidade de cada trabalho, exploramos a diversidade presente nas pesquisas elencadas, compreendendo que a dialogia entre os estudos (não sem tensões, embates e debates) faz interagir um conjunto de vozes (BAKHTIN, 2009). Com isso, realçamos que a reunião dos estudos também possibilita assinalar tendências.

Assim, observando a configuração dos objetivos, o delineamento dos procedimentos metodológicos e a escolha dos participantes, a maior parte das propostas busca compreender os movimentos formativos realizados nas instituições de EI, por meio de abordagem qualitativa, com procedimentos dirigidos aos docentes. Os resultados convergem para advogar a necessidade de investimentos em formação continuada na EI, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, apresentadas como possibilidade de contribuir para a ampliação dos projetos formativos.

Dando continuidade à análise dos estudos selecionados, no próximo tópico, focalizaremos, com maior intensidade, os principais referenciais teóricos, ressaltando as seleções de ancoragens do campo da formação de professores, na perspectiva de compreender quais concepções de formação sustentam as pesquisas.

Concepções de formação: conceituações

A abordagem da formação continuada na EI, conseqüentemente, implicou a presença, num grande quantitativo dos trabalhos, de referenciais que tematizam a formação de professores. No exercício de empreender um levantamento desses referenciais, indicamos os autores citados, as pesquisas que apontaram o autor como referência central para a abordagem da formação e os trabalhos que se basearam nesse autor para discutir temas associados. Considerando essa organização, compusemos o seguinte quadro:

REFERENCIAL	PESQUISAS REFERENCIADAS NO AUTOR	PESQUISAS COM CITAÇÃO EM TEMATIZAÇÃO ASSOCIADA
Antônio Nóvoa	Reis (2015), Vieira (2015), Gonring (2014), Lovatti (2014), Paulino (2014), Sten (2014), Oliveira (2013), Rangel (2009), Sá (2008).	-
Isabel Alarcão	Raymundo (2010), Loreto (2009)	Conde (2015), Gonring (2014)
Maurice Tardif	Paulino (2014), Raymundo (2010).	Sten (2014)
Janete Carvalho	Prates (2012), Rodrigues (2011), Holzmeister (2007)	Rangel (2009)
Gaston Pineau	Fernandes (2007)	-
Ivana Ibiapina	Anjos (2013)	-
Evandro Ghedin	Loreto (2009)	Raymundo (2010)
Moyses Kuhlmann Jr	Lomba (2013)	Vieira (2015), Sten (2014)
Sônia Kramer	Lomba (2013)	Conde (2015), Reis (2015), Sten (2014), Lovatti (2014), Oliveira (2013), Raymundo (2010), Sá (2008)
Sônia Victor	Conde (2015)	Gonring (2014), Anjos (2013), Raymundo (2010)
Denise de Jesus	Conde (2015)	Gonring (2014), Raymundo (2010), Loreto (2009), Sá (2008)

Quadro 1: Referenciais do campo da formação

Fonte: Elaboração própria.

Conforme verificamos no Quadro 1, temos um quantitativo de 11 autores selecionados como referenciais teóricos no conjunto das 18 pesquisas, principalmente no que se refere à tematização formação. Notamos que a maior parte dos autores também são citados na abordagem de outros temas na composição das pesquisas, como referências a Sônia Kramer para tratar da EI, a Moyses Kullmann Jr. na tematização sobre a história da educação, a Maurice Tardif no que diz respeito ao trabalho docente, entre outros temas que integram os estudos selecionados.

Em coerência com o exposto no quadro (observando uma ordem decrescente, iniciando com o autor mais citado como referência no campo da formação), optamos por analisar também as principais concepções apresentadas em cada estudo, enfatizando os autores e seus respectivos conceitos conforme maior incidência nos trabalhos.

No que tange aos estudos de Nóvoa (2002, 2007, 2009), apresenta-se como destaque a obra “Vida de professores” (NÓVOA, 2007), presente em nove pesquisas como referencial central no campo da formação. No diálogo com esse referencial, as pesquisas focalizaram os pressupostos que integram os estudos do autor, como a formação ao longo da vida, o desenvolvimento profissional, a prática reflexiva, a escola como lócus privilegiado de formação, as histórias de professores (relacionando as dimensões pessoais e profissionais), entre outras noções conceituais.

Segundo os pressupostos de Nóvoa (2002, 2007, 2009), a formação continuada consiste em uma prática que tem como eixo a ação docente, ou seja, o trabalho educativo no exercício da profissão. Na articulação entre as práticas pedagógicas e os processos de formação, torna-se primordial compreender que a problemática central de investigação das atividades de formação consiste na reflexão sobre o trabalho educativo, segundo o autor. Desse modo, a formação continuada “[...] precisa centrar-se nos problemas da escola, [...] mobilizando conceitos, teorias, métodos no contexto concreto de uma reflexão profissional” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Assim, entendemos que essa reflexão está relacionada com o diálogo com o outro, baseada numa perspectiva coletiva, no compartilhamento das ações que constituem o trabalho docente. Apostar nos movimentos dialógicos, conforme aponta o autor, é o que dá sentido à formação. Nessa perspectiva, os estudos selecionados destacam, com muita intensidade, o encontro entre pares como uma possibilidade de troca de conhecimentos e partilha de saberes (NÓVOA, 2009). Com isso, afirmando a (em muitos estudos, a demanda de) articulação coletiva, a formação toma um caráter interativo e dinâmico, que se

distancia de uma prática isolada ou individualizada e se ancora em momentos coletivos de participação e colaboração dos profissionais que exercem o trabalho docente nas instituições educativas (NÓVOA, 2002). Em vinculação com os aspectos coletivos, é importante ressaltar também a dimensão individual da formação, em que se priorizam a autonomia e o protagonismo docentes na articulação com a partilha e as experiências com seus pares.

Além disso, a perspectiva de formação defendida pelo autor constitui-se como movimento que ocorre ao longo da vida, num processo contínuo e inconcluso que vai se compondo no percurso da profissão. Na dialogia com esses pressupostos, destacamos também a concepção de desenvolvimento profissional, que consiste na articulação das condições do trabalho docente com as necessidades formativas, privilegiando a escola como espaço de formação. Assim, a formação está associada à participação dos envolvidos no trabalho educativo na construção de práticas e saberes compartilhados no encontro com o outro.

De acordo com o autor, “[...] a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (NÓVOA, 2007). Sustentadas por essas lógicas, as instituições educativas configuram-se como lócus privilegiado de formação, possibilitando a aprendizagem da profissão no trabalho, principalmente por meio da análise compartilhada das práticas educativas. Então, a escola, ou melhor, os centros de EI (já que as pesquisas selecionadas foram realizadas, em sua maioria, nessas instituições), são espaços que colaboram para o desenvolvimento profissional por possibilitar debates, estudos de aprofundamento teórico-prático, entre outras ações que integram a troca de saberes com os pares. Tendo em vista tais aprendizagens afirmadas nos estudos, que ocorrem na interlocução com o outro, ressaltamos a importância dessa dialogia na qualificação das práticas educativas, uma vez que “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência” (BAKHTIN, 2011, p. 13). Como uma primeira síntese conceitual, a formação é apresentada como um espaço potente de qualificação do trabalho educativo, requerendo alguns requisitos para seu desenvolvimento, em especial, de garantia de processos participativos tanto na sua execução quanto na sua gestão, compondo projetos coletivos e institucionais de formação.

Essa síntese permitirá que os estudos assinalem as conquistas dos processos formativos e também os desafios e dificuldades presentes nas instituições de EI.

Diante desse quadro de aposta na formação, acrescentamos o destaque para a reflexão da/sobre a ação com referências a Alarcão (2007) em duas pesquisas como referencial central e em outras duas como referencial associado, principalmente a partir da obra “Professores reflexivos em uma escola reflexiva” (ALARCÃO, 2007). Segundo a autora, o professor constrói sua profissionalidade docente na reflexão sobre sua ação, focalizando a formação como possibilidade de pensar sua própria prática. Essa reflexão, que se organiza de modo individual e coletivo, envolve as instituições educativas como espaços reflexivos, uma vez que é missão social da escola se organizar para oferecer condições e possibilitar a reflexão coletiva dos docentes que nela atuam (ALARCÃO, 2007).

Neste movimento de requerer das instituições o investimento na formação, os estudos de Nóvoa (2002, 2007, 2009) foram associados aos de Tardif (2000) e aos de Tardif e Lessard (2011). Também os pressupostos de Alarcão (2007) foram relacionados com esses autores. Principalmente apoiados no conceito de profissionalização que, segundo os autores, significa a apropriação dos domínios relativos a determinada profissão (que permite a atuação do profissional que adquire tais conhecimentos), Tardif (2000) e Tardif e Lessard (2011) definem o trabalho docente como interativo, que envolve relações humanas, especialmente com a comunidade escolar (alunos, colegas de profissão, famílias, gestores da escola, auxiliares, entre outros). A profissionalização, nesse sentido, articulada à formação,

[...] acarreta uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática; tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2011, p. 247-248).

Tendo em vista tais assertivas, apontamos convergências com os pressupostos de Nóvoa (2002, 2007, 2009) e Alarcão (2007) por afirmarem o vínculo da formação com o exercício da profissão, de modo a questionarem a ideia de aplicabilidade imediata dos conhecimentos abordados, ressaltando que a formação não é composta apenas por acumulação de saberes. Assim, o autor faz uma crítica aos conhecimentos “[...] mal enraizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 242), afirmando a necessidade de que o professor tenha iniciativa de problematizar sua prática pedagógica. Tal problematização

não se dá somente no aspecto individual, mas se fortalece na articulação com os movimentos coletivos, organizada pelo grupo de pares.

Também apostando nos processos formativos que ocorrem no coletivo, os estudos de Carvalho (2009) evidenciam as potencialidades das relações tecidas na grupalidade, constituindo multiplicidades partilhadas. Integrando uma tendência pós-estruturalista, a autora compreende que as redes de conversações que compõem os processos de formação “[...] potencializam a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores” (CARVALHO, 2009, p. 200). Assim, com essas redes de conversações, há possibilidades de criação, experimentação e resistência pela via dos encontros e conversas que articulam diversos assuntos e vozes, culminando em modos coletivos de ação.

Ainda na discussão das concepções de formação apresentadas nos trabalhos, referências a Pineau (2003), a Ibiapina (2008) e a Guedin (2008) também foram observadas. No que tange às concepções de Pineau (2003) quanto à formação, realçam-se três aspectos: o individual, o que ocorre na interação social e o que se estabelece com o meio. Nessas dimensões, estão relacionados conceitos como personalização, socialização e ecologização, que se referem a uma formação permanente, situada nas mudanças, de modo a se distanciar de uma ideia fixa. Portanto, o ponto permanente da formação são os movimentos de mudança. Verificamos que os pressupostos de Pineau (2003) incluem a autoformação (em que há protagonismo e autonomia nos processos formativos individuais), a heteroformação (em que há troca de saberes nas relações sociais) e a ecoformação (que está associada à formação para o meio ambiente, ancorada numa ideia de formar um meio ambiente viável considerando que é o meio ambiente que nos forma).

Com isso, ao ampliarmos a listagem dos referenciais citados, observamos a constituição de um quadro que, ainda que por caminhos próprios, vai reiterar a formação ligada, simultaneamente, à dimensão da pessoalidade e da profissionalidade dos professores integrada a um projeto institucional coletivo.

Marcando essa circunscrição da formação, os referenciais de Ibiapina (2008) agregam orientações de caráter metodológico, uma vez que a autora tematiza a metodologia da pesquisa colaborativa com professores. Desse modo, na proposição de sessões reflexivas que buscam promover a análise da prática docente, Ibiapina (2008, p. 72) situa a reflexão crítica como aspecto central da formação, entendendo que ela “[...] auxilia os professores a tornar as observações do contexto da ação docente mais objetivas,

a compreender os condicionamentos impostos pela situação prática e a possibilitar a internalização de conceitos e práticas docentes autônomas e conscientes”.

Também no escopo do encaminhamento metodológico da formação com destaque para as práticas reflexivas, Ghedin (2008, p. 132) aponta que “[...] a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças [...]”. Assim, o autor aposta na formação de professores como um caminho possível para a busca de respostas, principalmente no que se refere à problematização da prática docente. Nesse sentido, o autor pontua a necessidade de pensar uma formação que contemple as necessidades da escola, que articule teoria e prática e que esteja fundamentada nas demandas atuais.

Com os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), a formação é analisada numa perspectiva histórica, em que se destacam as contribuições da compreensão do estudo do passado na abordagem da trajetória das ações de formação docente. Na articulação com Kramer (2006), é reiterada, no bojo das demandas do campo da EI, a importância do investimento na formação continuada de professores. Por fim, na interface com a educação especial, temos os estudos de Victor (2009) e Jesus (2006), em que os processos formativos são vistos como possibilidade de reflexão para atender às especificidades infantis, de modo que estejam relacionados com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Portanto, considerando as concepções associadas à formação que sustentam as pesquisas, enfatizamos a confluência para a lógica de que a formação continuada é um processo inerente à docência. Então, nas particularidades dos modos de conceber os encaminhamentos dos processos formativos, foi possível captar a consonância para a importância dos projetos de formação continuada, especialmente como subsídio à prática pedagógica. Nesse escopo, advogamos uma compreensão de formação no sentido de que “[...] não é algo permanente, imutável mas, ao contrário, sob influência de diferentes causas [...], pulsa permanentemente” (BAKHTIN, 2011, p. 230).

No conjunto, toma destaque no conceitual referenciado uma aproximação com as tendências do professor reflexivo. Nesse diálogo, enfatizamos a grande influência da perspectiva de Antônio Nóvoa, haja vista que metade das pesquisas se fundamentou nos estudos do autor para compreender os processos formativos. Ainda que esse autor não tenha uma trajetória de produção vinculada ao campo da EI, seus pressupostos da formação de professores foram, no desenvolvimento das pesquisas, dirigidos a essa área.

No contexto brasileiro, a inserção da EI nos sistemas de ensino, vinda dos setores da assistência social (BRASIL, 1996), reforça sua pertença educacional, favorecendo ligações com referenciais do campo educacional, ainda que estes não se detenham nas especificidades da EI.

Assim, feita a apresentação dos pressupostos teóricos na abordagem da formação, no tópico a seguir, remeteremos esse conceitual à exploração das experiências de formação continuada apresentadas nas pesquisas, objetivando identificar as dinâmicas de formação mais presentes nas produções.

Dinâmicas de formação continuada nas produções analisadas

Na composição deste eixo da pesquisa, buscamos identificar as dinâmicas de formação continuada abordadas nas produções, a partir de uma concepção ampliada que integra as ações empreendidas pelos sujeitos envolvidos, as ações mobilizadas pelos sistemas de ensino e as ações em parceria com instituições de formação. Assim, procuramos abarcar as ações observando as “margens de manobra”, acenando para as diversas funções e objetivos que a formação continuada pode assumir, tendo em vista os distintos contextos, os desafios do campo de trabalho e as demandas docentes (NÓVOA, 2002).

Em face desses pressupostos, instando o debate sobre a participação dos professores nos processos de elaboração e de gestão da formação continuada, assinalamos a importância de construir as propostas de formação “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), compreendendo os professores como sujeitos ativos e responsivos (BAKHITIN, 2011) e, nessa perspectiva, protagonistas de sua formação. Um protagonismo compartilhado, que se efetiva no encontro com seus pares e busca potencializar os processos formativos de si na interação com o outro. Desse modo, não desconsideramos a importância das iniciativas pessoais, mas realçamos os movimentos coletivos como indicadores do investimento em políticas públicas de formação (CÔCO, 2010).

Nessa direção, com vistas a empreender um levantamento das principais estratégias formativas abarcadas nas pesquisas, focalizamos: a) a configuração das ações; b) os espaços da oferta; c) os parceiros institucionais; e d) as temáticas de estudo nas dinâmicas de formação continuada que envolvem os profissionais do campo da EI. Considerando esses quatro aspectos de análise, primeiramente apresentaremos os

resultados levantados em cada um e, posteriormente, mobilizaremos uma interlocução entre estes, com vistas a compreender as dinâmicas de formação continuada desenvolvidas no Espírito Santo.

No que se refere à configuração das ações, destacamos que as pesquisas circunscrevem diferentes formas de organização dos processos formativos presentes nas instituições, situadas em distintos municípios do contexto capixaba. Além do caráter contextual, considerando a temporalidade estabelecida, cabe observar também que as dinâmicas se referem a ações datadas, conforme o período de acompanhamento dos movimentos de formação continuada. Com isso, há ocorrências de diferentes formas de organizar a formação – por vezes, num mesmo contexto, mas em tempos distintos –, indicando, assim, as continuidades, descontinuidades, alterações e transformações que marcam os processos políticos que orientam as ações de formação continuada. Nessa processualidade histórica, emerge uma diversidade de vozes que produz distintos projetos de formação, que, em alguns casos, são dirigidos a um mesmo contexto.

Os encontros coletivos de formação se caracterizam, na compreensão da configuração das ações, em sua maioria, como grupo de estudos entre os docentes (STEN, 2014; PAULINO, 2014; LOMBA, 2013; ANJOS, 2013; PRATES, 2012; RODRIGUES, 2011; RAYMUNDO, 2010; LORETO, 2009; RANGEL, 2009; SÁ, 2008) ou na modalidade de palestras, seminários, cursos, oficinas e capacitações (CONDE, 2015; REIS, 2015; PAULINO, 2014; GONRING, 2014; RANGEL, 2009; FERNANDES, 2007). Cabe destacar também os procedimentos de intervenção de cada pesquisador, pois os próprios autores dos trabalhos empreenderam proposições de formação tendo em vista seus respectivos temas de estudo. Dentre as pesquisas que utilizaram tal procedimento, destacamos os estudos de Paulino (2014), Anjos (2013), Prates (2012), Rodrigues (2011), Raymundo (2010) e Loreto (2009).

Em síntese, verificamos que as atividades formativas organizadas como grupo de estudos geralmente ocorrem entre os próprios docentes. Os materiais e temas são deliberados por eles e/ou direcionados pelas Secretarias de Educação. As dinâmicas em forma de palestras, seminários, cursos, oficinas e capacitações contam com uma interlocução com outros profissionais da EI (comumente pesquisadores da área) ou são coordenadas pelos membros da equipe de EI dos municípios. Ainda, tivemos ocorrência de formações em que o pesquisador empreendeu uma intervenção e coordenou as atividades,

geralmente trabalhando com os docentes sobre o tema da pesquisa que realizou na instituição.

Outra questão relevante, nesse aspecto relativo à configuração das ações de formação, vincula-se à observação de dois movimentos, de modo a captar a formação sob a lógica instituída como um tempo próprio para tal (conforme tratamos anteriormente) e a formação como uma perspectiva instituinte, abrangendo todo o cotidiano do trabalho educativo. Focalizando tal perspectiva, destacam-se as pesquisas de Rodrigues (2011), Rangel (2009), Holzmeister (2007) e Fernandes (2007), sustentadas na compreensão de que a formação ocorre no cotidiano e nas ações vivenciadas na escola, abarcando processos que não são previamente organizados.

Permeando esses dois movimentos está a abordagem do planejamento em sua vinculação com a dinâmica da formação, podendo compor a perspectiva instituinte ou constituir-se como um espaço oficial, conforme os protocolos de sua organização. Aproximando as atividades de formação à prática pedagógica, evidenciamos os trabalhos de Vieira (2015), Lovatti (2014), Lomba (2013), Oliveira (2013), Raymundo (2010), Rangel (2009) e Sá (2008), que consideraram os encontros de planejamento coletivo como momentos de formação continuada, principalmente por proporcionar a interação entre os docentes e compreender o encontro com o outro como movimento formativo (BAKHITIN, 2011).

Em face desses movimentos organizativos, enfatizamos que as ações de formação continuada se relacionam diretamente com os espaços de oferta (segundo aspecto de análise), contextos de sua materialidade. No levantamento realizado, identificamos que as modalidades de formação mais evidenciadas ocorrem nas próprias instituições de EI, denominadas nos trabalhos de “formação em contexto”, “formação na escola” ou “formação em serviço” (VIEIRA, 2015; GONRING, 2014; ANJOS, 2013; PRATES, 2012; RODRIGUES, 2011; RAYMUNDO, 2010; LORETO, 2009; RANGEL, 2009; SÁ, 2008). As dinâmicas formativas proporcionadas ou orientadas pelas Secretarias Municipais de EI também foram bastante frequentes nas pesquisas (CONDE, 2015; STEN, 2014; LOVATTI, 2014; PAULINO, 2014; GONRING, 2014; LOMBA, 2013; OLIVEIRA, 2013; RANGEL, 2009), ocorrendo nas instituições de EI ou nas próprias Secretarias de Educação dos municípios. Ainda no que concerne aos espaços públicos de oferta, também houve a ocorrência de dinâmicas de formação em eventos organizados pela universidade (REIS, 2015). Nos projetos de formação em parceria com empresas privadas, os encontros acontecem nas

instituições de EI ou em espaços oferecidos pela empresa (como salas e auditórios), conforme verificado na pesquisa de Fernandes (2007).

Com relação aos parceiros institucionais (terceiro aspecto), na dialogia com os espaços de oferta, destacamos os distintos arranjos na execução das propostas apresentadas para o desenvolvimento das atividades formativas. Assim, temos uma interlocução mais evidente com as Secretarias de Educação dos municípios, que coordenam ou promovem as atividades de formação (CONDE, 2015; STEN, 2014; LOVATTI, 2014; PAULINO, 2014; GONRING, 2014; LOMBA, 2013; OLIVEIRA, 2013; RANGEL, 2009), observando também a parceria com a universidade, sobretudo, para participação em eventos acadêmicos (REIS, 2015), assim como a parceria com empresas (FERNANDES, 2007). Desse quantitativo de trabalhos, a análise das parcerias informa o destaque para o setor público, principalmente porque o conjunto das pesquisas aborda instituições públicas de EI.

No último aspecto, referente às temáticas de estudo nas dinâmicas de formação continuada, entre os temas presentes sublinhamos referências à educação especial, à diversidade e à inclusão, com destaque para abordagem de síndromes, distúrbios psicológicos e processos de aprendizagem das crianças com deficiência. Enfatizamos também o estudo do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras como temas da formação (com várias nuances), podendo, inclusive, ser informados em associação ao enfrentamento dos processos de escolarização precoce na EI. Também no bojo da temática curricular, quanto aos processos educativos com as crianças, destacam-se temas relativos aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, à alfabetização, à literatura infantil, à educação matemática, à educação ambiental, à educação em contexto campesino, ao trabalho com bebês, à relação família e escola e à afetividade e autoestima. Com relação aos processos de gestão da EI, evidenciam-se os temas referentes ao planejamento, à avaliação, à gestão institucional, à oferta do tempo integral e à articulação da EI com o ensino fundamental.

Nesse aspecto, verificamos que há distintas temáticas que compõem as ações formativas, reunindo tanto temas específicos da EI como também assuntos associados que estão relacionados com o trabalho educativo nessa etapa da educação básica. Reiteramos que essas temáticas foram abordadas de diferentes formas, podendo ser, conforme a dinâmica elucidada em cada pesquisa, escolhidas pelos próprios participantes,

direcionadas pelas Secretarias de Educação ou mobilizadas pelo pesquisador pela via da intervenção.

Com essa apresentação de dados vinculados a cada um dos quatro aspectos (a configuração das ações, os espaços da oferta, os parceiros institucionais e as temáticas de estudo), partimos para um segundo movimento de análise, buscando mover relações a partir do cruzamento dos dados.

No que se refere às dinâmicas de formação organizadas como grupo de estudos, cabe sublinhar que essa metodologia ocorre com maior incidência nas atividades que acontecem e são organizadas no *lôcus* da escola, uma vez que possibilita a autonomia dos profissionais que atuam em uma instituição, priorizando as demandas locais. Assim, as pesquisas indicam que os grupos de estudo acolhem as proposições dos próprios participantes dos encontros, integrando temas de interesse dos docentes, com a sustentação em vídeos, textos (como os documentos orientadores do Ministério da Educação, por exemplo), entre outros materiais de apoio. Essa forma de organização, que se dá em nível micro, denominada nos trabalhos como “formação em contexto”, “formação na escola” ou “formação em serviço”, pode ser compreendida como uma opção que demanda poucos recursos, tendo em vista que o espaço utilizado consiste na instituição de EI e os organizadores são os próprios sujeitos envolvidos no desenvolvimento dessa formação (CÔCO, 2010).

Considerando essas oportunidades de formação empreendidas pela instituição de EI, ressaltamos que as instituições educativas são espaços privilegiados de formação, pois possibilitam as interações entre os profissionais que realizam as práticas pedagógicas que ali são efetivadas. Assim, apostando nos encontros coletivos entre pares, emergem as possibilidades de compartilhamento de práticas educativas e saberes docentes, bem como assuntos relacionados diretamente com as questões emergentes no interior de determinada instituição, focalizando os desafios cotidianos que integram o trabalho educativo (NÓVOA, 1995). Aventando que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156), essa possibilidade de encontro pode fortalecer os movimentos coletivos de integração, oportunizando a partilha de saberes e o debate sobre as demandas das instituições (NÓVOA, 1995).

Nesse contexto, afirmar a potência dos processos formativos entre pares e realizados nas instituições não remete a um estreitamento da perspectiva de autoformação, ligada à possibilidade de abandono e isolamento das instituições e seus

profissionais, uma vez que é importante questionar os processos de precarização que têm afetado as dinâmicas formativas.

Ressaltamos também que, nas dinâmicas de formação, articulando os dados da configuração das ações com os dados acerca dos espaços da oferta, é possível verificar um quantitativo significativo de pesquisas em que os encontros de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação ocorrem nas instituições de EI. Nessa dinâmica formativa, os profissionais se reúnem nos centros de EI, participando de palestras, oficinas, dentre outras formas de integração. Em algumas configurações, os docentes de várias instituições de um mesmo município participam da mesma atividade, oportunizando encontros entre profissionais de diferentes instituições. Esses encontros também acontecem nas Secretarias de Educação, agregando profissionais oriundos de diversos centros municipais de EI, oportunizando, assim, o diálogo entre esses profissionais.

Realçamos, nesse sentido, que as propostas desenvolvidas pelas Secretarias de Educação indicam o investimento das políticas públicas em projetos formativos locais, seja na sua potência de fomentar trocas de saberes entre profissionais e instituições, seja no propósito de viabilizar reformas educacionais em curso (CÔCO, 2010). Nos distintos propósitos, por vezes conflitantes, acenamos para um processo de valorização da formação continuada na EI, em especial com a inserção nos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O cruzamento de dados referente aos espaços de oferta e aos parceiros institucionais permite indagar os movimentos que se efetivam no interior das instituições, entre instituições e entre estas e os órgãos gestores dos municípios, em especial, observando a prioridade atribuída à formação e às vivências oportunizadas aos professores e demais profissionais. Nesse movimento, cabe indagar a participação docente nos processos de planejamento, execução e avaliação das dinâmicas de formação efetivadas, para além de tomá-los como público-alvo das iniciativas. Com o conjunto dos estudos, é possível assinalar a emergência de um quadro ampliado de tensões, carreado no encontro (não sem confrontos) entre demandas individuais, necessidades coletivas, multiplicidade de interesses, particularidades das condições, prioridades de investimentos, hierarquias de propósitos, entre outras questões.

Nessa complexidade, tendo em vista as diferentes maneiras de desenvolver projetos de formação continuada, acenamos para as especificidades das atividades nos

diversos contextos pesquisados e, concomitantemente, para algumas convergências, em especial, para a sua operacionalização dos contextos das instituições. Mesmo que algumas pesquisas indiquem críticas dos docentes aos temas abordados ou à metodologia adotada, sobretudo quando tratam de ações organizadas ou orientadas pelas Secretarias, de acordo com as pesquisadas analisadas, verificamos uma satisfação pela concretização do direito à formação na EI, afirmando a vinculação da formação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A partir dos temas de estudo assinalados no desenvolvimento das ações de formação, observamos a presença de distintas temáticas, reunindo tanto questões mais diretamente associadas à EI, quanto outros aspectos.

Portanto, focalizando a configuração das ações, os espaços da oferta, os parceiros institucionais e as temáticas de estudo, neste trabalho analisamos as dinâmicas de formação continuada que envolvem os profissionais do campo da EI a partir de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações). Com os resultados, torna-se evidente que os processos formativos abordados pelas pesquisas afirmam a efetivação do direito à formação continuada que, em seus diferentes arranjos e por meio de diversas vias, é voltada aos profissionais de EI. Todavia, ainda que reconheçamos essas iniciativas como relevantes, concordamos com as pesquisas quando acenam que há necessidade de mais investimentos em ações de formação continuada, principalmente asseguradas por políticas públicas de formação docente, sustentadas na participação efetiva desses profissionais. Nesse escopo, na continuidade do texto e na defesa do direito à formação, pontuamos algumas considerações decorrentes do percurso da pesquisa.

Considerações Finais

Partindo da premissa de que ainda há muito por dizer sobre a formação docente na EI, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa, na busca de provocar novos dizeres sobre as dinâmicas formativas na EI. Conforme assinalamos, nos vários desafios que integram a docência na EI, optamos por analisar as produções acadêmicas que circunscrevem as experiências de formação continuada realizadas nessa etapa da educação básica, empreendendo levantamento das dissertações e teses defendidas no PPGE/Ufes no período de 2006 a 2015. Focalizamos, assim, a caracterização dos estudos elencados, as concepções sobre a formação nas pesquisas e as dinâmicas de formação continuada adotadas nesses trabalhos.

Explorando a configuração dos estudos, foi possível verificar que os trabalhos apresentam algumas proximidades, principalmente quanto aos participantes envolvidos e ao *locus* de pesquisas (em sua maioria, instituições de EI). Os objetivos, marcadamente da ordem da compreensão, e os procedimentos metodológicos, ainda que diversos, situam-se no escopo da perspectiva qualitativa. O conjunto dos resultados permite afirmar o postulado da necessidade de políticas públicas de formação para os docentes, defendendo as atividades de formação continuada na EI como movimentos fundamentais para o trabalho docente e afirmando a necessidade de reconhecimento dos profissionais nos processos de planejamento, efetivação e avaliação das ações formativas.

No que se refere às concepções de formação que sustentaram as pesquisas, com o referencial de ancoragem, é possível sintetizar uma abordagem de formação continuada como um processo inerente à docência, necessitando se efetivar de forma contínua, em especial como meio de mobilizar vivências dirigidas à qualificação do trabalho educativo e subsídio à prática pedagógica na EI.

Analisando a configuração das ações, os espaços da oferta, os parceiros institucionais e as temáticas de estudo, verificamos que grande parte das dinâmicas de formação continuada é organizada na modalidade de grupo de estudos, buscando a discussão sobre os desafios cotidianos de cada instituição, a partir das proposições dos próprios participantes. Palestras, seminários, cursos, oficinas e capacitações também puderam ser identificados, principalmente organizados pelas Secretarias Municipais de Educação. Nesses casos, evidencia-se o propósito de ampliar a abrangência da formação dirigida a um público quantitativamente maior, podendo chegar a reunir toda a rede municipal de ensino.

Na observação dos indicativos dos processos interativos dos professores com as iniciativas de formação, ainda que os temas e as estratégias de encaminhamento possam sofrer críticas, os esforços para a concretização do direito à formação são afirmados nos estudos selecionados, em especial mobilizados pelas reivindicações dos próprios docentes. Uma afirmação que não abdica de reivindicar novos investimentos, com vistas a fortalecer as ações formativas, no horizonte da garantia do direito à formação dos profissionais.

Dessa maneira, assinalamos que os trabalhos reforçam a reflexão sobre a docência, a partir de uma concepção de formação implicada com a atuação pedagógica. Nesse sentido, torna-se importante realçar o foco no acompanhamento das atividades de

formação, objetivando não apenas a análise dos resultados, mas também a compreensão dos processos de aprendizagem que ocorrem, sobretudo, na interlocução com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, com esta revisão sistemática, assinalamos que o debate sobre a formação continuada na EI se constitui como um campo de estudo que abarca diferentes possibilidades de pesquisas, efetiva-se em meio a uma variedade de iniciativas e associa-se a distintos desafios, em especial relacionados com a qualificação das práticas educativas. Os trabalhos que compõem o corpus de dados do estudo mobilizam a reflexão acerca das dinâmicas de formação presentes no cenário educativo, acenando para um horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 1993), no diálogo com as necessidades formativas dos professores e demais profissionais atuantes na EI. Nesse movimento, os dados reiteram que é preciso mais investimentos em ações de formação continuada, principalmente como meio de mobilizar aprendizagens e experiências formativas que, fortalecendo a docência, fortaleçam as ações no campo da EI.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002. Disponível em: <
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+no+Brasil+%281990-1998%29/74844bc9-4864-48a9-94be-092b494294fc?version=1.3>> Acesso em: 8 set. 2015

ANJOS, Anderson Rubim dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 10 set. 2016.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Inep/Anped, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489630> Acesso em: 10 set. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Inep/Anped, 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>> Acesso em: 8 set. 2015

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, v. 33, 2010, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2015

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de.

Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 143-160.

CÔCO, Valdete; VENTORIM, Silvana; ALVES, Kallyne Kafuri. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), v. 32, p. 104-135, 2015.

CÔCO, Valdete; ALVES, Kallyne Kafuri; FERREIRA, Greziele Corrêa. Formação, pesquisa e extensão na inserção ao campo da educação infantil. *Educação Unisinos*, v. 20, n. 1, p. 87-95, jan./abr., 2016.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Andressa Lemos. **Educação ambiental na educação infantil:** sentidos produzidos no cotidiano. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GONRING, Vilmaria Mendes. **A criança com síndrome de asperger na educação infantil:** um estudo de caso. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria et al. A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para educação infantil no período de 1996 a 2006. **Interacções**, n. 9, p. 32-65, 2008.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. **A docência como devir:** entre obstruções e invenções, uma cartografia das experimentações educativas engendradas pelas professoras de um Centro de Educação Infantil. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 10, 2006, Vitória. Anais...Vitória, 2006.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOMBA, Maria Lúcia de Resente. **A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e discontinuidades**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LORETO, Sulamar Snaider. **Tecendo e entrelaçando ideias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

LOVATTI, Renata Rocha Grola. **Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

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

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Porto, 2009.

OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto de. **Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil**. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 20 fev. 2016

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016.

PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RANGEL, Iguatemi Santos. **Contando histórias, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RAYMUNDO, Davidson Nunes. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

REIS, Marcela Lemos Leal. **Formação e trabalho das equipes gestoras de educação infantil**. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da Anped (1990-1996). **Pro-posições**, Campinas, n. 28, p. 54-74, 1999. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/ROCHA_AsPesquisasSobreEducacaoInfanti_In_Pro-Posicoes.rtf/view>. Acesso em: 5 set. 2015.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores da educação infantil**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria. Lúcia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS, Jussara Gabriel dos; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Educação continuada e desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.11, n. 20, p. 304-312, 2015.

STEN, Samira da Costa. **Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de Serra**: um estudo de caso. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pósgraduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas para a educação da criança de 0 a 3 anos. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VICTOR, Sônia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2009, Vitória. Anais... Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos**. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Submetido em 07/06/2018

Aprovado em 09/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)