

1. Introdução

Exploramos a formação continuada - FC a partir da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil - EI no Espírito Santo - ES, que desenvolveu três ações integradas: o levantamento de estudos sobre a EI no cenário local, o acompanhamento de editais de concursos públicos e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios¹. Com dados captados na pesquisa, exploramos a FC na configuração do trabalho na EI considerando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização das ações. Nesse propósito, apresentamos a seguir, o contexto da pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos, que sustentam nossas reflexões sobre os processos de FC desenvolvidos com os profissionais atuantes na EI no cenário local e se articulam com a inserção da EI nos sistemas de ensino, no contexto geral das políticas educacionais.

2. O contexto da pesquisa

Com o propósito de mapear a EI no cenário do ES, com atenção especial à formação de professores, ancoramos o desenvolvimento da pesquisa na concepção de que “o real é processual” para evidenciar a historicidade das ações (KONDER, 2002, p. 187) e potencializar a ação dos sujeitos na história (FREIRE, 1998, p. 47). Assim, tomamos *nossas ações/invenções* no percurso da EI com suas conquistas e desafios, inserido no jogo interativo das mediações sociais que vão negociando os modos de sua configuração, na dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana (CERTEAU, 1993; BAKHTIN, 1992 e 1993). Nesta perspectiva, a indagação sobre o que estamos *inventando* no campo da EI articulou os trabalhos da pesquisa de modo a indicar que os estudos produzidos no campo, que os editais para provimento de cargos e que as ações pautadas pelos gestores precisam ser contextualizadas e vinculadas ao conjunto da luta

¹ A equipe da pesquisa integrou professores de três instituições de ensino superior e bolsistas e monitores, alunos de graduação. Contou, em algumas ações, com apoio financeiro da Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – FAPES e com a colaboração de equipes de Educação Infantil dos municípios, na disponibilidade de dados.

pelas conquistas sociais. Para essa vinculação, tomamos como pressupostos a idéia de direito e de políticas públicas inseridas na perspectiva da *construção* da cidadania.

A lógica de construção da cidadania se articula com a observação de sua afirmação – bem como dos termos associados a esse campo semântico tais como cidadão, direitos, democracia, princípios igualitários etc. – num cenário de estabelecimento de formas, cada vez mais sofisticadas de desigualdades sociais (CASTEL, 1997). Nesse processo, o legado da busca de afirmação da cidadania resulta na possibilidade de invenção/criação de novos direitos, delineando uma lógica do *direito a ter direitos* (DAGNINO, 1994 p. 107 e BOBIO, 2004, p. 25) que sustenta os esforços na luta por conquistas sociais. Nesse terreno dos direitos, a EI vem ganhando visibilidade, buscando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença no quadro educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

Com esses pressupostos, realizamos uma pesquisa exploratória com vistas à produção de uma visão panorâmica da EI no cenário capixaba, desenvolvendo um itinerário para cada ação integrante do projeto proposto. Para o levantamento de estudos sobre a EI no cenário local, coletamos o material no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tomando como referência a evolução da produção e as suas características. Para o acompanhamento dos editais, trabalhamos com 42 editais de concursos realizados nos anos de 2005 a 2007. Para a coleta junto aos gestores municipais da EI, aplicamos questionário no final do ano de 2006, observando como focos principais do instrumento a integração das instituições de EI ao sistema de ensino, a configuração do atendimento e investimento público, os processos de acompanhamento e avaliação, a formação inicial e continuada dos profissionais, o fomento à pesquisa, os processos de gestão e a produção de documentos e orientações. Ao final, recebemos o retorno de 41 municípios (52,5%) e optamos por trabalhar com o conjunto dos instrumentos, considerando sua representatividade no cenário do ES. Estas ações foram inter-relacionadas de modo que uma atuasse em complementação à outra e constituíssem, em seu conjunto, o ponto de partida para as sínteses produzidas.

Os trabalhos da pesquisa se pautaram na idéia da EI como um direito que, no seu percurso, pode ser resignificada pelos diferentes atores sociais na dinâmica social, ecoando nas formas como tratamos as crianças e na configuração das profissionalidades

ligadas a este campo. Com isso acreditamos que mapear a EI no ES nos convida a colocar o presente no centro das discussões exercitando coletivamente nossa responsabilidade. Nesse cenário, tomando uma perspectiva crítica da modernidade e da cultura, os pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos como articuladores para o diálogo com as diferentes temáticas exploradas ao longo da pesquisa e que, ao final, constituem a completude do trabalho. Na especificidade deste trabalho, em que focalizamos os processos de FC na configuração do trabalho dos profissionais na EI, esses pressupostos se articulam com os estudos do campo da formação de professores, sustentados na compreensão de que os processos educativos não se concluem, avançando ao longo da vida dos sujeitos, em face da dinâmica social de transformações. Assim, os processos de FC são inseridos na lógica de educação continuada e aprendizagem permanente associada ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais, em diálogo com as transformações em curso, contrariando lógicas de treinamentos e capacitações pontuais sustentadas exclusivamente em elementos técnicos do fazer educativo (DAY, 1999).

Nesse diálogo com as transformações em curso, os estudos do campo da formação de professores apontam, na análise das reformas educacionais, mudanças na oferta de escolarização e nos processos de atuação dos profissionais. Nessas mudanças se evidenciam exigências de trabalho qualificado conforme as diferentes/novas necessidades que se apresentam em meio a desafios vinculados as condições de trabalho, de formação e de reconhecimento, remuneração e progressão na carreira (NÓVOA, 1998; BARROSO, 2004). Dialogando com esses desafios, análises indicam a descontinuidade, a natureza modular dos programas e a desconsideração da contribuição dos interessados como características dos programas de FC no cenário brasileiro (LIMA, 2005, p. 19). Essa complexidade vem se apresentando, no cenário do trabalho docente na EI, vinculada às especificidades dessa etapa da educação e à luta por garantir a EI como um direito para todas as crianças (ANGOTTI, 2009), no bojo das transformações no conceito de infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008) e dos processos de institucionalização da infância (RAYNA & BROUGÈRE, 2000; PLAISANCE, 2004; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007).

Na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da EI com a inserção nos sistemas de ensino,

favorecendo a proposição de uma pedagogia própria para essa etapa educacional (ROCHA, 1999), que delinea a EI como um espaço que deve valorizar a brincadeira e o lúdico numa perspectiva interdisciplinar dos saberes, integrando as dimensões do cuidado e da educação (CERISARA, 2004; FARIA, 2005; WADA, 2006 e outros). Configura-se um campo de trabalho (BOURDIEU, 1996 e 2002), em diálogo com o modelo escolar, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores, num contexto de proposição de itinerários de carreira distintos para os quadros do magistério e para os profissionais pertencentes ao grupo designado de auxiliares/apoio aos professores, que geralmente não pertencem aos quadros do magistério. Nesse campo, marcado pela emergência da luta pelo reconhecimento de todos os profissionais como docentes (KISHIMOTO, 2004; BONETTI, 2005; KRAMER, 2005; GOMES, 2009; ASSIS, 2009 e outros) e por condições iguais no reconhecimento da EI no campo educacional, também se integram os processos de FC, em diálogo com as proposições do campo da formação que ocorre na dinâmica da educação como um todo. Essa interação se afirma principalmente na idéia de que os professores “encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção”, construindo seus conhecimentos em diálogo com seu fazer cotidiano e com os pressupostos que orientam sua ação. Assim, o desenvolvimento profissional é tomado como um processo contínuo integrado a uma perspectiva de formação que envolve a dimensão pessoal da mudança em relação aos aspectos institucionais e sociais (NÓVOA, 2002, p. 36-37). Essas premissas se afirmam no campo da EI associada à luta pelo reconhecimento do direito à participação nas diferentes experiências de FC para todos os profissionais, sejam professores, sejam auxiliares, afinal, todos estão diretamente envolvidos no trabalho educativo com as crianças.

Nesse cenário, os dados da pesquisa indicam que os projetos de FC aparecem como conquista, adquiridos com a inserção da EI nos sistemas de ensino, junto com conquistas relativas à designação de profissionais do quadro do magistério, a composição de equipes de acompanhamento do trabalho, a elaboração de documentos orientadores para as ações e a ampliação e melhorias das redes, possibilitando aumento da oferta e a qualificação do trabalho pedagógico. Na afirmação destas conquistas é importante considerar a dinamicidade dos aspectos que podem ser associados à melhoria do trabalho, uma vez que a qualidade é baseada em valores que se revigoram

na luta pela implementação de políticas vinculadas ao reconhecimento do direito à EI, demandando então processos constantes de revisão e atualização (MOSS, 2002).

Na precariedade das nossas pequenas conquistas, trabalhamos, na aproximação aos projetos de FC, com a importância de se abordar uma política pública com o entendimento de que ela se constitui como pública quando é de domínio público, submetida à interlocução com os envolvidos no campo de intervenção. Uma interlocução que considere seus objetivos, fundamentação teórica, forma de implantação, resultados esperados e critérios de avaliação como objeto de análise, críticas e debates (GOMES, 2009, p. 209). Observando a incipiência do convite aos educadores para a proposição das políticas públicas de educação, com estas referências, exploramos as conquistas relativas à FC inseridas na configuração do trabalho docente na EI, reunindo reflexões produzidas a partir da coleta junto aos gestores municipais.

3. Os processos de FC na configuração do trabalho na EI

Os dados coletados indicam que, com a inserção da EI nos sistemas de ensino, se efetiva um investimento mais consistente em processos de FC. A maioria dos municípios² desenvolveu projetos de FC (variando da realização de 01 projeto até 13 por município) totalizando 125 projetos realizados. Esse quadro demonstra o diálogo da EI com as premissas de valorização da FC dos profissionais do contexto geral da educação.

A partir dos referenciais propostos na pesquisa, exploramos os processos de FC no bojo de uma concepção ampliada de FC, que envolve tanto as ações mobilizadas pelos sistemas de ensino quanto as buscadas pelo movimento dos sujeitos. Também integra o processo formativo a dinâmica do exercício do trabalho, que evidencia desafios e demandas, favorece as experimentações e mobiliza o diálogo com os pares e a interação com as crianças. Assim, a FC pode assumir uma diversidade de papéis e objetivos no contexto dos desafios educacionais e da constituição das trajetórias dos profissionais de modo que emerge a necessidade de flexibilidade, assegurando “margens de manobra” aos atores envolvidos: aos professores e às suas associações, aos sistemas de ensino e às escolas, às instituições de formação, etc. (NÓVOA, 2002, p. 40). Nas diferentes formas

² Trinta e um municípios realizaram projetos de FC representando 75,60 % do total dos municípios participantes da pesquisa.

de compreender e desenvolver projetos de FC, também é importante não desconsiderar que algumas iniciativas são tentativas de viabilizar reformas educacionais em curso adaptando os professores a determinadas políticas (LIMA, 2005, p. 20). Nessa lógica, nosso recorte, a partir do trabalho de FC efetivado pelos municípios no ano da coleta e das ações prioritárias para o ano seguinte, considerando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização dessas ações, não pretende abarcar toda a complexidade da FC no processo de constituição do trabalho docente, mas explorar o investimento das políticas públicas na FC dos profissionais atuantes na EI no cenário local. Assim, não desconsideramos a importância das iniciativas pessoais, mas damos relevo às ações coletivas que indicam o investimento das políticas públicas locais na FC.

Considerando as “margens de manobra” (NÓVOA, 2002, p. 40) na diversidade de possibilidades para composição dos projetos de FC, delineamos o lócus da oferta da FC a partir dos projetos existentes na Secretaria de Educação – SE, dos projetos de outras secretarias realizados em parceria com a SE e dos projetos realizados pelas próprias instituições de EI. Temos uma distribuição dos projetos descritos que evidencia o papel da SE como mobilizadora dos projetos de FC:

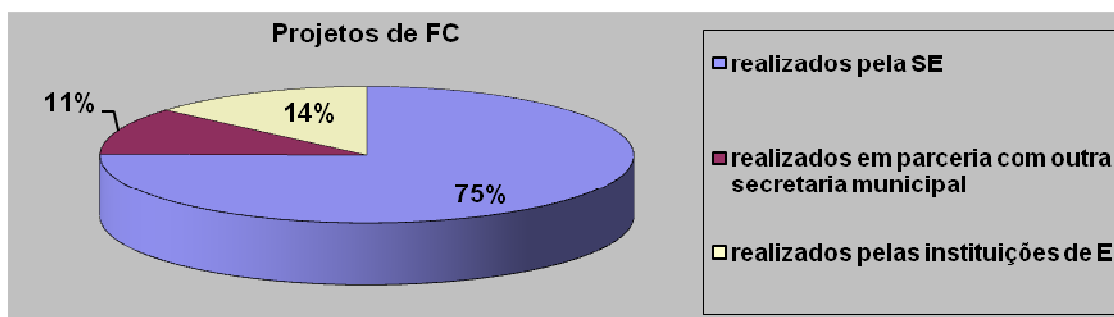


Figura 1: Lócus da mobilização dos projetos de FC

Os títulos dos projetos desenvolvidos pela SE apontam dois movimentos. Uma mobilização vinculada à afirmação do espaço da FC na EI (21.2% dos projetos das SE), com projetos identificados como fórum de debates, fórum permanente, grupos de estudos e reuniões sistemáticas. Esses projetos, configurados com uma regularidade de ocorrência (semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente) trazem o direito à FC na especificidade da EI para o conjunto do cenário educativo. Visam essencialmente, garantir o espaço que, numa “mobilidade”, pode ser utilizado para diferentes dinâmicas

formativas (CERTEAU, 1993). Um segundo movimento, mais diretivo, revela o atendimento a temáticas específicas (78.8% dos projetos das SE), com destaque para os seguintes campos de estudos:

Campo de estudos dos projetos de FC	% dos projetos vinculados a temáticas
1. Alfabetização, leitura e escrita	24.3%
2. Diversidade: inclusão, educação no campo e cultura afro-brasileira	16.2%
3. Gestão, projeto-político-pedagógico, proposta pedagógica e planejamento	12.1%
4. Jogos, brincadeiras, música e teatro	6.7%
5. Conhecimentos matemáticos	5.4%
6. Conhecimentos ligados a saúde das crianças e dos profissionais	5.4%
7. Outros	29.7%

Figura 2: Campo de estudos das temáticas dos projetos de FC

Os projetos realizados em parceria com outras secretarias municipais também se articulam em torno do desenvolvimento de temáticas de estudos. Neste caso as temáticas são balizadas na integração entre as secretarias em projetos ligados à saúde (saúde bucal, dengue/vigilância sanitária, alimentação/nutrição etc.), à educação para o trânsito, à educação tributária e à educação no campo. O desenvolvimento destes projetos indica temáticas próprias de outras secretarias que, pela via da FC, buscam diálogo com o espaço escolar e, provavelmente, também geram demandas para esse espaço.

Os dados dos projetos realizados pelas próprias instituições de EI indicam uma mobilização (mesmo que tímida) na proposição de FC, evidenciando os desafios para que as premissas da formação no lócus das instituições, fortalecendo as escolas como comunidades de aprendizagem e respeitando as culturas locais, fecundem o cenário do ES (ZEICHNER, 1993; FULLAN & HARGREAVES, 2000). Os projetos também configuram os dois movimentos. A afirmação do espaço da FC se apresenta com projetos de grupos de estudos, de estudos de progressão e de dia de estudo e o desenvolvimento de temáticas com projetos ligados ao estudo de temas vinculados ao

trabalho com as crianças, à participação da família na escola e a preparação de sínteses de trabalhos realizados para apresentação em eventos, mostras, feiras e apresentações culturais.

Na execução, temos diferentes arranjos coletivos na mobilização de parceiros institucionais para o desenvolvimento dos projetos de FC. Temos, mais consistentemente, a coordenação efetivada pelos profissionais vinculados a própria SE podendo, a partir desses profissionais e ou equipes, contar com outros profissionais convidados e/ou contratados, bem como estabelecer parcerias com outras instituições (faculdades, universidades e empresas).

Quando aos destinatários, o público alvo, os dados indicam o professor como maior foco da FC numa lógica de maior intensidade de projetos reunindo mais de um segmento de profissionais (65,6%), em detrimento daqueles que focalizam um público específico (34,4%). Tomando a referência pela participação do segmento (independente de ter participado somente com seus pares ou de estar integrado com outro segmento da EI) temos o seguinte quadro de oferta, a partir dos projetos desenvolvidos:

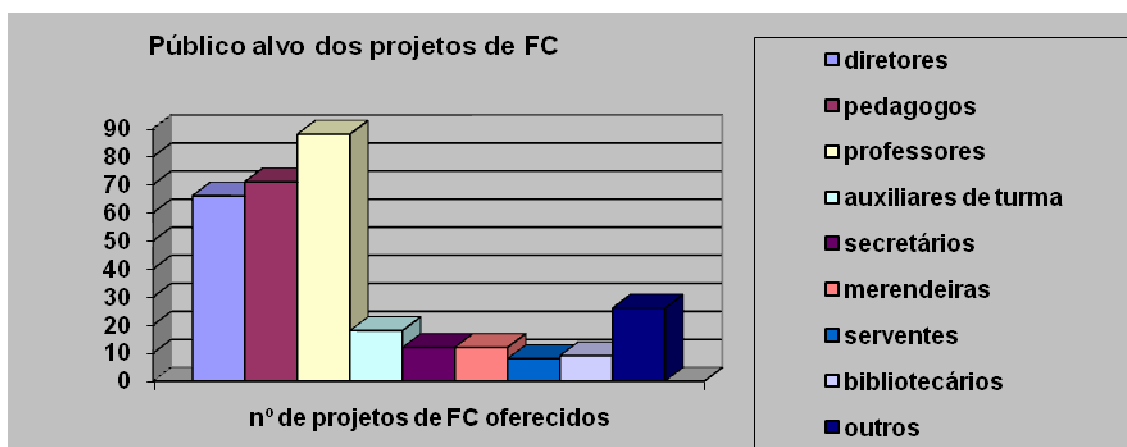


Figura 3: Público alvo dos projetos de FC

Na integração de segmentos de profissionais, temos projetos de FC destinados a dois segmentos (29,72%), a três segmentos (47,29%), a quatro segmentos (14,86%), a cinco ou mais segmentos chegando a todos (8,10%) reunidos em congressos, seminários ou eventos que geralmente se configuram com uma atividade integradora (palestra ou conferência) integrada a outras atividades simultâneas, em que os profissionais são distribuídos em grupos (estudos ou oficinas). Na identificação da composição dos

grupos, no caso de dois segmentos temos o destaque para a reunião de professores e pedagogos, no caso de três, temos a inclusão dos diretores nesse grupo e no caso de quatro segmentos, também os auxiliares de turma.

Na observação da constituição das “redes coletivas de trabalho” (NÓVOA, 1992), a análise da intensidade de projetos ligados aos professores precisa considerar que esse grupo se constitui com um contingente maior de profissionais, demandando a proposição de maior número de projetos para atendê-lo. Assim, considerando o número de profissionais por segmentos, os dados revelam que essa intensidade pode ser transferida para os diretores e pedagogos que, mesmo não contando com o maior número de projetos, podem ser incluídos na maioria daqueles ofertados. Esse grupo parece se constituir como interlocutores nos projetos de FC, com a tarefa de atuar como multiplicadores de conhecimentos e saberes. Nessa lógica, alguns segmentos então, contam com poucos projetos e possibilidades de inserção na FC. O número menor de projetos a partir de quatro segmentos, que inclui os profissionais auxiliares, indica que, no processo de FC, esses profissionais têm menor participação exigindo, do professor, uma articulação com esses profissionais a partir dos estudos de que participa. Apontamos que este investimento diferenciado de inserção dos profissionais na FC implica processos distintos de reconhecimento e valorização profissional e pode favorecer a construção de relações hierárquicas que repercutem nas interações entre os profissionais, no trabalho desenvolvido com as crianças, na dinâmica da instituição e na constituição do sistema de ensino local.

Continuando o processo de caracterização da FC na EI, a correlação das temáticas oferecidas em função do público alvo indica que o campo de estudos ligados a alfabetização, leitura e escrita foi explorado com os vários segmentos. Este campo se mostrou intenso nos projetos, tanto no que se refere à preocupação com o aprendizado das crianças quanto no que se refere ao registro e sistematização dos profissionais. O campo da gestão, projeto-político-pedagógico, proposta pedagógica e planejamento foi direcionado, mais consistente, para diretores e pedagogos nas temáticas vinculadas à gestão, planejamento e projeto pedagógico institucional e incluiu os professores, nesse grupo, nas temáticas ligadas a diretrizes e propostas pedagógicas. Na especificidade das diretrizes e propostas pedagógicas, se evidenciou a mobilização dos municípios na construção de um documento articulador do trabalho:

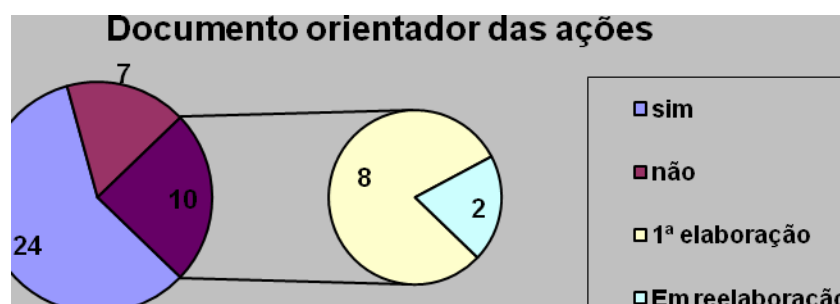


Figura 4: Presença de documento orientador do trabalho

Num diálogo com uma *pedagogia democrática* pautada na valorização do envolvimento dos diferentes segmentos com vistas à produção de proposições legitimadas coletivamente (SANTOS E POGREBINSCHI, 2010), os dados relativos ao processo de produção dos documentos revelam, dentre outras estratégias, o investimento em processos coletivos articulados com a FC. Nesse investimento, temos sempre um processo formativo associado, que pode ser realizado por reuniões, grupos de estudos, fóruns, coleta e produção de materiais, dentre outras ações para mobilizar os profissionais e favorecer o acúmulo da experiência realizada no município, sua análise e proposição de novas ações. Geralmente com a designação de um grupo coordenador dos trabalhos e, em alguns casos, contando com o apoio de uma assessoria externa contratada. Nesse processo, temos o seguinte quadro de participação dos segmentos:

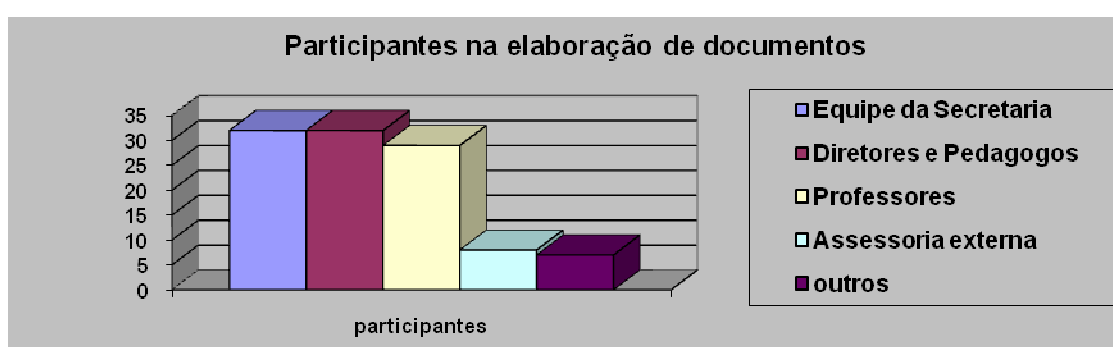


Figura 5: Participantes no processo de elaboração dos documentos orientadores

Nessa participação, temos movimentos com participação por representação e outros que combinam a representação com ações que envolvem toda a categoria em atividades de coleta de dados e/ou realização de seminários e fóruns. Quanto aos segmentos, temos

sempre a presença das equipes de EI em processos que podem focalizar os diretores e pedagogos, podem incluir também os professores (geralmente por representação) ou abarcar também os outros profissionais atuantes, as crianças e a comunidade, variando também as formas e a intensidade das solicitações de participação em cada segmento. Nesse processo, Kishimoto assinala a importância do protagonismo dos professores, pais e crianças na definição do projeto coletivo das ações como requisito para a efetivação de inovações duradouras e alterações das práticas (2004, p. 329). Após a produção, para divulgação do documento observamos a realização de ações associadas à reunião com os profissionais, à distribuição do material aos professores e/ou sua disponibilidade nas instituições de EI e ao desenvolvimento de estudos.

Assim, os projetos indicam temas de estudos mais abrangentes, abordados em vários grupos, e temas que garantem a especificidade e a demanda para determinados segmentos. Nesse delineamento, temos projetos desenvolvidos sistematicamente (durante todo o ano letivo) e projetos na modalidade de estudos, cursos ou eventos com uma carga horária específica. No conjunto da FC se destaca, na afirmação de uma pedagogia própria à EI (ROCHA, 1999), o investimento num trabalho com princípios articuladores que precisam ser *documentados*, sustentando as ações educativas que devem ser *registradas* e podem ser *compartilhadas* (SOLIGO e PRADO, 2005; LETA, 2005). A pesquisa indica que a FC vem se articulando com a demanda pelo registro e pela apresentação dos trabalhos realizados evidenciando o estímulo para que os profissionais participem dos eventos promovidos e se inscrevam em concursos, demonstrando a busca por uma visibilidade (dos sujeitos, do trabalho, das instituições, do sistema...).

Eventos realizados pela secretaria de educação	% de municípios realizadores
1. Apresentação/exposição em festas, festivais e feiras do município;	24.3%
2. Apresentação/exposição em espaços públicos dos municípios;	7.3%
3. Apresentação/exposição em eventos da educação para a comunidade.	26.8%
4. Apresentação/exposição em eventos de formação para os profissionais da educação	51.2%
5. Inscrição de trabalhos (de alunos e de professores) em	9.7%

concursos.	
------------	--

Figura 6: Eventos promovidos pela SE

Na divulgação dos trabalhos desenvolvidos, alguns municípios (36.5%) disponibilizam espaço no site da SE e/ou publicam boletins, informativos, jornais (que geralmente circulam mensalmente) e revistas educacionais (com uma periodicidade semestral ou anual), destinados aos profissionais e à comunidade.

As políticas públicas de FC pesquisas induzem ações e geram demandas, que repercutem na configuração do trabalho. Nessa lógica, há proposição de FC integrando a jornada de trabalho (43%), fora do horário (50%) e combinando as duas possibilidades (7%), com implicações na certificação, que geralmente pode ser utilizada no processo de progressão (para os profissionais que contam com essa possibilidade em suas carreiras). Na dinâmica de desenvolvimento das ações, temos projetos que atuam com um tipo de atividade e outros que reúnem diferentes atividades, com destaque para a associação de reuniões e cursos com grupos de estudos (demandando um intervalo menor entre os encontros) e de seminários com palestras.

Além dos projetos realizados, coletamos dados sobre as perspectivas apontadas para o ano seguinte³. Cotejando estes dados, observa-se nesse horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 1993) que os projetos ligados ao fortalecimento do espaço da FC são configurados de modo a permanecer de um ano para o outro. Nesse espaço de afirmação do direito à FC, os grupos de estudos, as reuniões sistemáticas e os fóruns e seminários são previstos previamente buscando a garantia de sua permanência. Os estudos de temáticas são menos previstos porque se efetivam de acordo com as necessidades ou possibilidades que vão se configurando ao longo do ano letivo. Podemos inferir a possibilidade de que os espaços ampliados da FC é que indicam as temáticas emergentes para esses projetos mais diretos e/ou que esses projetos dependem dos gestores para sua viabilidade, sendo então propostos conforme o reconhecimento de sua necessidade.

³ Vinte e cinco municípios (60,97% do total de participantes da pesquisa) apontaram suas prioridades totalizando 71 projetos vinculados à EI, variando de um a nove projetos por município.

A configuração dos projetos se assemelha ao trabalho efetivado, com a permanência de projetos focados nos professores em metodologias em que destacam uma valorização das propostas ligadas aos grupos de estudos (30%), cursos (24%) e palestras (14%), dentre outras. Vale observar que essa metodologia demanda a destinação de poucos recursos, uma vez que nos grupos de estudos os próprios profissionais se articulam no desenvolvimento da FC, em espaço físico já existente nas instituições. No diálogo com o contexto educacional que, postulando a produção de conhecimentos pelo professor (NÓVOA, 2002), os municípios (90.24%) afirmam incentivar a inserção dos profissionais em eventos da área da EI (favorecendo a divulgação dos eventos, a ajuda no custeio e a liberação para apresentação de trabalhos) e a continuidade dos estudos, com incentivos (tais como afastamento remunerado, organização de horários compatíveis, oferta de bolsas e transporte) destinados aos quadros do magistério. Nesse processo alguns municípios (21%) afirmam incentivar a realização de pesquisas na EI, num diálogo com os postulados da pesquisa como instrumento de formação (LÜDKE et al., 2001).

A análise do conjunto dos dados indica um processo de valorização da FC, articulado com a inserção da EI nos sistemas de ensino, com o desenvolvimento de um repertório ampliado e diversificado de ações formativas, mobilizadas mais consistentemente pelas SE. Nesse contexto, emergem desafios ligados à infra-estrutura, as possibilidades de participação, ao envolvimento dos profissionais e a articulação da FC com o trabalho cotidiano com as crianças demonstrando que a negociação entre as políticas propostas e os objetivos dos sujeitos interfere nas formas de inserção nas iniciativas de FC (CERTEAU, 1993). Nesse jogo, é importante destacar a necessária articulação entre o desenvolvimento profissional e organizacional de modo a gerar uma cultura da aprendizagem, que reconhece que tanto as crianças quanto os profissionais desenvolvem processos de aprendizagem, que resulta no desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores (KISHIMOTO, 2004, p. 337). Nessa interação, a pesquisa indica que a FC precisa vincular-se ao investimento positivo no conjunto dos profissionais (NÓVOA, 2002), estimulando as motivações com vistas a atuar no desenvolvimento do compromisso profissional em face dos desafios que se apresentam nas dinâmicas organizativas de realização do trabalho na EI, que não se desvinculam do processo de sua afirmação no cenário educacional e da profissionalização dos educadores na configuração do trabalho docente nesse campo.

4. Considerações finais

As políticas de FC captadas nos projetos desenvolvidos e nas ações prioritárias para o ano seguinte, considerando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização dessas ações, indicam que, no bojo das transformações nas políticas educacionais no campo da EI, a inserção nos sistemas de ensino potencializa a FC em diálogo com a configuração do trabalho dos profissionais nessa etapa da escolarização. O fortalecimento do caráter educativo/escolar da EI e sua visibilidade no cenário educativo repercutem nas políticas de valorização dos educadores contribuindo na luta vinculada ao quadro funcional de atuação com as crianças, a organização da gestão das instituições e ao investimento na produção de diretrizes e no acompanhamento do trabalho. Nesse processo de qualificar o trabalho na EI articulado com a FC, temos investimentos diferenciados nos profissionais que indica formas distintas de reconhecimento profissional, repercutindo nas ações desenvolvidas e no processo de profissionalização. Com isso, reafirmamos o desafio de desenvolver a EI como um local de aprendizagem e ampliação das experiências para todos os sujeitos educativos (ALARCÃO, 2001), com vistas a fortalecer a FC, no bojo da melhoria das condições dos profissionais no campo da EI.

Nesse processo negociativo com apropriações e tensões na configuração do campo de trabalho pedagógico na EI, em que diferentes profissionais atuam diretamente com as crianças, a FC se articula com as demandas de produção, acompanhamento e visibilidade do trabalho, inserida no desafio de favorecer as trocas necessárias às premissas de uma concepção integrada de desenvolvimento e educação e de promoção de um sistema articulado de ensino. Assim, no nosso horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 1993), se a complexidade do trabalho gera demandas diferenciadas que se situam também em condições diferenciadas, é importante considerar que a especificidade do trabalho na EI se afirma na possibilidade de entrar em condições diferenciadas, *não desqualificadas*, na cadeia discursiva sobre a importância da FC para os profissionais da EI. Nesse jogo, conquistas se efetivam e desafios se apresentam no diálogo com o contexto educacional, inserido no diálogo sem fim da existência humana (BAKHTIN, 1992). Na interface da FC com a constituição do trabalho, temos a tarefa de urdir políticas públicas que possam potencializar as ações na EI reconhecendo sua

especificidade e as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a conquista de uma condição também igualitária da EI frente às outras etapas e níveis de ensino. Assim nossas invenções vinculadas à FC precisam investir na defesa da formação de quadros, inseridos nos direitos da carreira docente, articulando-se com uma reflexão crítica das proposições presentes nas políticas educacionais de configuração do trabalho dos profissionais no campo da EI.

Referências

- ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANGOTTI, M. (org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pagem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 37-50.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993 (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, circulação restrita).
- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 35-48.
- BOBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRASIL, MEC/SEB/CGEI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, Brasília, 2005
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L. et al (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 347-356.

- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Trad. José Luiz Miranda. Linha D'Água, nº 8, junho, 1993, p. 31-45.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 1999.
- FARIA, A. L. G., MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 41-47.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GANDINI, L., EDWARDS, C. (orgs.). *Bambin: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 3329-346.
- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.
- KRAMER, S. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LETA, M. M. *Relações de professores com a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2005.
- LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002; p. 17-25.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J., CARVALHO, D. C. e SERRÃO, M. I. B. (orgs.). *Participar, brincar*

e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007, p. 91-115.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, n.86, jan./abr. 2004, p. 221-241.

QUINTEIRO, J. e CARVALHO, D. C. de (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.* Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin; Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2007.

RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Tendances et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales.* Paris: INPR, 2000.

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

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.* Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.

SANTOS, F. e POGREBINSCHI, T. Conferências Nacionais e Processo Legislativo: participação e representação na política brasileira. Disponível em <sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TBR1401-2.DOC>.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOLIGO, R. e PRADO, G. do V. T. *Leitura e escrita: dois capítulos dessa história de ser educador.* In: PRADO, G. do V. T. e SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história.* Campinas, São Paulo: Graf: FE, 2005, p. 23-46.

WADA, M. J. F. A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. In: *Pro-Posições*. V.14, n.3 (42). Dossiê: Educação Infantil e Gênero. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

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