

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DINORÁ MEINICKE

**FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A INTEIREZA:
UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR DE CRECHE**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

DINORÁ MEINICKE

**FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A
INTEIREZA: UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR DE CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Professora Orientadora: Dra. Andréia Mendes dos Santos.

PORTO ALEGRE

2017

DINORÁ MEINICKE

**FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A
INTEIREZA: UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR DE CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora: Dra. Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda - PUCRS

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS

Profa. Dra. Luciana Fernandes Marques - UFRGS

Ficha Catalográfica

M514f Meinicke, Dinorá

Formação Continuada numa Perspectiva da Educação para a
Inteireza : uma necessidade do professor de creche / Dinorá
Meinicke . – 2017.

183 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Professores de Creche. 2. Formação Continuada. 3. Educação para
Inteireza. I. dos Santos, Andréia Mendes. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo a fora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito aquilo que é indispensável. Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída.

Mahatma Gandhi

AGRADECIMENTOS

A Gratidão é expressão de apreço, de reconhecimento por tudo o que existe, por tudo que se recebe, por tudo que se pode fazer, por tudo que se pode viver. É um estado de consciência, um gesto de amor. É a experiência de se viver e conviver com alegria. A gratidão é a conexão entre quem e o que se é e a magnificência da vida por transformar a quem a sente, a vivencia e a expressa.

Assim, quero expressar a minha gratidão pela vida, a Deus por iluminar e guiar meus passos nesta trajetória, pelas lições aprendidas, pelas vivências que transformei em significativas experiências.

Gratidão à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por terem me proporcionado a possibilidade de cumprir mais uma significativa etapa da minha formação acadêmica/profissional. De forma especial expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação que, por meio de seus professores, oportunizou-me aprofundar meus estudos.

Gratidão à professora Dra. Leda Lísia por ter me inspirado, a partir de suas pesquisas/estudos, a cursar esse doutorado, assim como por ter me aceito como sua orientanda e, durante um tempo significativo do curso, ter me orientado.

Minha eterna gratidão à professora Dra. Andréia, por me acolher como sua orientanda “na reta final” do curso, com projeto de pesquisa já qualificado e pelo respeito com que tratou o trabalho. Agradeço a ela por ser esse Ser de Inteira, que num momento desafiador da minha vida esteve junto a mim, me orientando e me oferecendo todo o suporte necessário para a realização deste estudo.

Gratidão às professoras Dra. Luciana, Dra. Maria Carmen e Dra. Miriam, por aceitarem participar da/na qualificação deste estudo compartilhando seus saberes em dois momentos. Gratidão às professoras por todas as contribuições, pela atenção, carinho, respeito com que trataram este estudo.

Às secretárias do PPGEDU, Anahí, Cátia, Patrícia e Tamires a minha gratidão pela atenção e solicitude com que sempre me atenderam. Gratidão às zeladoras pelo carinhoso bom dia ou boa tarde, acompanhado de um sorriso no rosto com que me recebiam na PUCRS todos os dias.

Gratidão a todos os colegas parceiros nesta jornada pelo aprendizado compartilhado. De forma especial, gratidão a Vanessa, Jordana, Ana Maria, Anthony

Fábio, Caroline, Bárbara, Simone, Carla, Marilise, “hoje”, amigos para a vida, pois cada um, de uma forma muito particular, fez e continua fazendo a diferença na minha vida.

Aos colegas dos Grupos de Estudos e Pesquisa em “Consumo, Mídia, Relações Sociais e Saúde na Infância”: Fábio, Marilise, Renata, Diogo, Ana; e de “Educação para Inteiraça: um (re)descobrir-se”: Eduardo, Carolina, Katiuscia e Leonardo. A minha gratidão pela parceria nos estudos, na partilha de saberes, na vida.

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC por me conceder a licença aperfeiçoamento e se constituir campo deste estudo. Aos colegas que estavam gestores e que participaram deste estudo, gratidão pelas contribuições na ocasião. Aos colegas da Creche Municipal Monsenhor Frederico Hobold, onde trabalho atualmente, minha gratidão pelo apoio e carinho emanado.

Gratidão aos meus pais, Valdir e Waltraud; às minhas irmãs Myrthes e Ariane; às minhas sobrinhas Caroline, Gabriela, Beatriz e Natália; à minha oma Irma; às tias Dymuth, Waldíria e Ingelore; ao tio Júlio; aos primos Emiliana, Lucas e Mariah pelo amor incondicional, por compreenderem a minha ausência em inúmeros momentos importantes da/para nossa família.

Gratidão à minha “amiga irmã” Karin, por sua mão amiga sempre estendida, por estar junto a mim mesmo estando a muitos quilômetros de distância, pelas longas conversas ao telefone, pelas suas vindas a Porto Alegre para me visitar quando a saudade de casa apertava e por me acompanhar e me cuidar pós-cirurgia.

Minha gratidão aos profissionais da saúde Dra. Caroline, Dra. Débora, Dr. Leonardo, Dra. Luciane e Dr. Luiz Arlindo, que estiveram junto a mim me dando suporte nos momentos em que necessitei.

Aos Amigos lochabel, Durval Jr., Cícero, Charles, Betinho e aos amigos da Casa da Luz pelas energias emanadas em momentos desafiadores, a minha gratidão.

Gratidão à Edna por abrir a porta da sua casa e me acolher com imenso carinho em Porto Alegre.

Gratidão ao amigo Odon por me receber com imenso carinho e me auxiliar a encontrar o meu Lar em Porto Alegre.

Gratidão a todos os Amigos de perto e de longe que vibraram por este estudo, a minha gratidão.

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPESUL - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul

BDPF-CDT/SME/FPOLIS - Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DEI⁽ⁱ⁾ – Departamento de Educação Infantil

DEI⁽ⁱⁱ⁾ – Diretoria de Educação Infantil

DEVE - Departamento de Eventos

EI - Educação Infantil

FC – Formação Continuada

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PME – Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SC – Santa Catarina

SIGEPE - Sistema de Gerenciamento das Formações Permanentes

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNIPAZ - Universidade Internacional da Paz

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Mapa - Florianópolis/SC/Brasil Criação: João Batista	22
Ilustração 2 - Estrutural organizacional Secretaria Municipal de Educação	39
Ilustração 3 - Mapa com a localização das Unidades Educativas da RME	42
Ilustração 4- Quadro Síntese Estado Conhecimento – CAPES	44
Ilustração 5 - Quadro Síntese Estado Conhecimento – ANPED/ANPEDSUL	46
Ilustração 6 - Quadro Síntese Estado Conhecimento – BDPF-CDT/SME/FPOLIS ...	47
Ilustração 7 - Quadro Síntese Concepções de Formação Continuada a partir dos documentos.....	74
Ilustração 8 - Síntese das modalidades potencializadoras de Formação Continuada identificadas a partir das entrevistas	83
Ilustração 9 - Modalidades de Formação Continuada ofertadas pela SME nos anos 2013, 2014 e 2015	84
Ilustração 10 - Quadro Síntese apresentando benefícios, cultivo e não cultivo da inteligência espiritual	102
Ilustração 11 - Síntese das ações de Formação Continuada identificadas pelos entrevistados como ações que contemplaram as quatro dimensões do Ser (CATANANTE, 2000)	110

RESUMO

Este estudo versa sobre a Formação Continuada voltada ao professor de creche. A investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica e teve como objetivo compreender como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche, pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, no período 2013-2015, instigavam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza. Teoricamente o estudo é baseado em: Candau; Cunha; Gatti; Gatti e Barreto; Imbernón; Marin; Nóvoa; Kramer Galvani; Barbosa; Baumann; Campos; Freitas e Pelizon; Nóvoa; Pimenta; Catanante; Gallegos; Moraes; Naranjo; Olbrzymekm; Portal; Roselló; Yus; Wolman; Zohar e Marshall, entre outros. Por definição, a Educação para a Inteiraza constitui-se numa proposta que implica e propõe desenvolver as dimensões constitutivas do Ser ao instigar e inspirar o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoformação. Esse é um movimento transdisciplinar que busca compreender a complementariedade e a sinergia que envolve e circula por entre as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional) no seu processo de Formação Continuada. A pesquisa teve como sujeitos seis servidores que estavam à frente do planejamento e/ou da implementação das ações foco deste estudo. A coleta de dados foi realizada através de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas, sendo a análise dos dados submetida aos princípios da Análise Documental e da Textual Discursiva. Foram identificadas três concepções de Formação Continuada que sustentaram as ações ofertadas pela SME de Florianópolis/SC na formação do Professor da Educação Infantil, que foram sendo aprimoradas ao longo do período. Verificou-se que as ações foram ofertadas por meio de encontros, conferências e um simpósio. Concluiu-se que, no período em que foram pensadas as ações de Formação que compõe este estudo, as mesmas não contemplavam as dimensões constitutivas do Ser no seu planejamento; contudo, observou-se que, embora a Secretaria não tenha concebido tais ações com esse propósito, as dimensões constitutivas do Ser permearam o seu desenvolvimento. Os achados deste estudo apontaram que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC reconhece a importância de viabilizar a Formação Continuada e está disponível para investir em estudos e ações que contemplem a perspectiva de uma Educação para a Inteiraza

Palavras-chave: Professores de Creche. Formação Continuada. Educação para Inteiraza.

ABSTRACT

This study is about continuing education for daycare teachers. The research was developed from a qualitative research of hermeneutical approach and had as objective to understand how the Actions of Continuing Education offered to the Kindergarten Teacher, by the Municipal Secretary of Education - SME of Florianópolis / SC, in the period 2013-2015, instigated training in the perspective of an Education for Integrality. Theoretically the study is based on: Candau; Cunha; Gatti; Gatti e Barreto; Imbernón; Marin; Nóvoa; Kramer Galvani; Barbosa; Baumann; Campos; Freitas e Pelizon; Nóvoa; Pimenta; Catanante; Gallegos; Moraes; Naranjo; Olbrzymekm; Portal; Roselló; Yus; Wolman; Zohar e Marshall, among others. By definition, Education for Integrality is a proposal that implies and proposes to develop the constitutive dimensions of Being by instigating and inspiring the development of self-knowledge and self-formation. This is a transdisciplinary movement that seeks to understand the complementarity and synergy that surrounds and circulates among the constitutive dimensions of Being (social, emotional, spiritual and rational) in its process of Continuing Formation. The research had as subjects six servers that were at the forefront of planning and / or implementation of the focus actions of this study. Data collection was done through documentary research and semi-structured interviews, and data analysis was submitted to the principles of Discursive Textual Analysis. Three conceptions of Continuing Education were identified that supported the actions offered by SME of Florianópolis / SC in the formation of the Teacher of Early Childhood Education, which were improved over the period. It was verified that the actions were offered through meetings, conferences and a symposium. It was concluded that, in the period in which the training actions that comprise this study were thought of, they did not contemplate the constitutive dimensions of Being in their planning; However, it was observed that, although the Secretariat did not devise such actions for this purpose, the constitutive dimensions of Being permeated its development. The findings of this study indicate that the Municipal Secretary of Education of Florianópolis / SC recognizes the importance of enabling Continuing Education and is available to invest in studies and actions that contemplate the perspective of an Education for Integrality.

Keywords: Kindergarten Teachers. Continuing Education. Education for Integrality.

SUMÁRIO

O QUE TRAGO, O QUE BUSCO, POR QUE BUSCO - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	13
1 DE ONDE VENHO E SOBRE O QUE FALO - EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM RECORTE HISTÓRICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS	22
2 O QUE ME INQUIETA - A FORMAÇÃO CONTINUADA	43
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA – POR MEIO DE FOCOS DISTINTOS ALGUMAS SINGULARIDADES QUE SE APROXIMAM E SE COMPLEMENTAM	48
3 COMO BUSCO - CAMINHO METODOLÓGICO	51
3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES/DADOS	53
3.3 A CONSTRUÇÃO/ESTRUTURAÇÃO DA TESE	60
4 O QUE ENCONTRO	62
4.1 O PROFESSOR DE CRECHE: A RAZÃO DESTE ESTUDO	62
4.2 CONCEPÇÕES QUE SE APROXIMAM, SE ENTRELAÇAM E SE COMPLEMENTAM	72
4.3 CONCEPÇÕES QUE SE FUNDEM EM AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	80
4.4 O QUE DESVELAM ESSAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA : DA INTENÇÃO AO RECONHECIMENTO DE QUE É PRECISO AVANÇAR	92
O QUE APONTO: EM BUSCA DE UM PONTO FINAL, AVISTO RETICÊNCIAS .	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 1	146
APÊNDICE 2	147
APÊNDICE 3	148
APÊNDICE 4	149
APÊNDICE 5	150
APÊNDICE 6	151
APÊNDICE 7	152
ANEXO 1	153
ANEXO 2	156
ANEXO 3	161

ANEXO 4	167
ANEXO 5	172
ANEXO 6	180
ANEXO 7	182
ANEXO 8	183

O QUE TRAGO, O QUE BUSCO, POR QUE BUSCO - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O compromisso da Educação é com a formação humana, com o desenvolvimento integral com base em valores humanos, com a aquisição e socialização do conhecimento, preparando o ser para assumir sua missão de vida com consciência (SAMPAIO, 2010, p. 18).

Entendo que estamos vivendo uma época de rápido reajustamento na vida cotidiana, desde o início da Revolução Industrial¹, talvez sem precedentes. Do mesmo modo que a sociedade industrial absorvera os bens rurais excluindo a mão de obra camponesa, “a sociedade pós-moderna está absorvendo os bens industriais, mas exclui a mão de obra operária, substituindo-a pelos computadores e pelos robôs” (DE MASI, 1991, p.2). Tal mudança, para De Masi (1991), foi determinada pelo desenvolvimento tecnológico e científico.

Segundo Arendt (1985), o progresso científico e as técnicas serviram “para a realização de algo que todas as eras anteriores sonharam e nenhuma pode realizar. Mas o milagre, por milênios esperado, ao realizar o desejo, transforma-se num pesadelo, como sucede nos contos de fadas” (p. 12). Assim, podemos considerar que vivemos uma época marcada pela supervalorização da razão, pela sistematização da ciência e pelo expressivo desenvolvimento tecnológico. Estamos sendo submetidos a uma vertiginosa tempestade de informações e de imagens que inegavelmente provocam benefícios extraordinários (como a comunicação global e instantânea), ao mesmo tempo em que se mostram ameaçadores, principalmente por acarretar significativos problemas sociais e globais. Alguns exemplos desses efeitos negativos são o aquecimento global, o uso desmedido de drogas e o aumento expressivo da violência, entre outros. Trata-se de uma época em que o espaço humano vem sendo fragmentado, muitas vezes banalizado ou até mesmo

¹ Iniciada em meados do século XVIII, na Inglaterra, propagando-se pela Europa no mesmo período. Na referida época, o Brasil era colônia de Portugal e experimentava os efeitos do Pacto Colonial determinado pela Coroa Portuguesa. Somente no final do século XIX e início do século XX a conduta de produção gerada pela Revolução Industrial começou a se desenvolver de modo significativo no Brasil. **As décadas de 1930 e 1940 marcaram o grande desenvolvimento no setor industrial nacional do nosso país com o início da mudança do modelo econômico de agrário-exportador para industrial e o forte incentivo industrial adotado pelo Estado com a criação de empresas estatais. Como consequências, houve** efeitos econômicos e sociais positivos, como: redução da dependência da importação de produtos manufaturados, crescimento da produção com diminuição de custos, depreciando o preço final dos produtos, criação de empregos na indústria, associação dos trabalhadores da indústria em sindicatos, desenvolvimento nas áreas de transportes, iluminação urbana e infraestrutura. **Efeitos negativos: intensificação** da poluição do ar e dos rios, incremento desordenado dos centros urbanos com o êxodo rural e aumento da vinda de imigrantes para os grandes centros, exploração de mão-de-obra infantil (na etapa inicial da industrialização).

destruído, um período em que “a consciência humana, como um espelho em migalhas, encontra seríssimas dificuldades para recompor e reencontrar a luz de um princípio pedagógico unitário” (NOSELLA, 2011, p. 254). Segundo Gallegos (2015), essa é uma época que aponta para a necessidade de “transição de um tempo em que prevaleceu a cultura científica/industrial dos séculos XIX e XX, depredadora da vida humana, para uma cultura sustentável, no século XXI, baseada em uma visão holística espiritual”².

Diante desse cenário e desenvolvendo trabalho docente desde 1985 (período em que ainda cursava o Magistério) em diferentes turmas/grupos da Educação Infantil, de instituições públicas e privadas, pude perceber que, à medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as escolhas mais diversas, o Ser humano necessita também de uma compreensão mais ampla do seu modo de pensar a vida e o mundo. Essa compreensão possibilitou-me tomar consciência³ da necessidade de aprimorar e orientar melhor o desenvolvimento do meu trabalho por meio do curso de Graduação em Pedagogia.

Nos quatro anos de formação em Pedagogia, percebi que a prática docente não poderia restringir-se ao “domínio” de métodos e estratégias de ensino, pois, como destaca Palmer (2012), “a boa prática docente não pode ser reduzida a técnicas; ela vem da ‘identidade e da integridade’⁴ do professor. [...] está impregnada de um forte senso de identidade pessoal” (p.26). Por acreditar em uma visão holística⁵, menos fragmentada do mundo, assim como em uma compreensão mais ampla de Ser humano, no seu contexto pessoal e profissional, envolvendo a cultura humana e o mundo da natureza, vislumbrei encontrar no curso de Naturologia Aplicada, Pós-Graduação *Latu Sensu*, a possibilidade de angariar subsídios para instrumentalizar o meu autoconhecimento, investir na minha autoformação enquanto

² E-book posição 1171 de 1894.

³ Entendendo a Consciência como “um estado de espírito conhecedor, um olho que aprendeu a observar o que está além do que se vê, um ouvido que ouve o que está mais para lá dos sons, um entendimento que é capaz de interpretar além do que compreende à primeira vista, enfim, aquela capacidade de sentir existencialmente o que está acontecendo naquele exato momento e de compreender, no todo vivido até ali, o real significado do que está sendo percebido” (TREVISO, 2003, p. 10).

⁴ Identidade e Integridade, segundo Palmer (2012), “são dimensões sutis do complexo, difícil e perpétuo processo de autoconhecimento. A *identidade* se encontra na intersecção das diversas forças que constroem a vida, e a *integridade* se encontra na relação com essas forças de um modo que elas me tragam plenitude de vida em vez de fragmentação e morte” (p. 29).

⁵ Uma visão de mundo holística, segundo Capra (2001), é uma visão “que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas” (p.25). Segundo o referido autor, “na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como ‘pensamento sistêmico’” (p. 33).

pessoa/professora, assim como de compreender como auxiliar as crianças que estavam sob os meus cuidados/orientação nesse processo e na sua formação.

Na pesquisa que realizei durante o referido curso de especialização, enquanto professora de Educação Infantil, propus-me identificar e compreender os benefícios que o Ser humano tem quando busca conhecer a si e ao outro. Esse estudo resultou numa monografia com o título "Re-compondo o Arco-íris Pessoal", que possibilitou a mim entender que o ser humano pode viver a vida em "preto-e-branco" ou vivê-la "em cores", e que a vida "em cores" baseia-se na autoexpressão criativa. Compreendi que o Ser humano, os acontecimentos e as experiências não existem para serem rotulados, mas desfrutados; que não é necessário dividir a vida em setores mutuamente excludentes, pois pode-se ver a riqueza de tudo o que há e assim descobrir uma variedade infinita de nuances. Mesmo que se tenha vivido em "tons esmaecidos" durante anos, o ser humano pode entrar nas cores do seu propósito de vida no momento em que decidir vislumbrar que existem outras possibilidades. Há sempre uma oportunidade e distintas maneiras de começar de novo, basta que se pare de esmagar as sementes dos próprios sonhos e que se comece a dar à verdadeira visão da vida a oportunidade de se desenvolver (MEINICKE, 1998).

Pude compreender, ainda, que não há outro propósito de vida que não a plena expressão de Si mesmo, que pode começar com um suave passo na direção "das cores", rumo ao desejo que reside no coração. O caminho é tão importante quanto a meta e descobrir a Si, autoconhecer-se, assim como conhecer o papel que desempenha na criação do próprio propósito de vida, pode levar o Ser humano a se encontrar, a ser o mestre de sua própria vida (MEINICKE, 1998). Acredito que o Ser humano, ao elevar a sua percepção e o seu autoconhecimento, possui mais condições para viver em harmonia e criar relacionamentos satisfatórios. Além disso, ao se permitir autoconhecer-se, pode despertar a semente latente de seus dons e realizar sua missão, talvez, com maior plenitude.

O aprendizado construído no decorrer da Especialização, em paralelo com as vivências enquanto docente, instigaram-me a seguir investindo em estudos que me possibilitassem uma aproximação maior entre o meu Ser, Saber e Fazer. Nessa busca, participei da Formação Holística de Base – FHB, da Universidade Internacional da Paz - UNIPAZ, que tem como objetivos fundamentais a "Educação para a Inteiraza do Ser" e o "Despertar da Consciência para uma Cultura de Paz".

Vivenciei seis seminários⁶ que me possibilitaram compreender melhor a importância de conhecer e valorizar diversos saberes, estruturas transdisciplinares em que ciências, artes, filosofia e tradições espirituais se entrelaçam.

A partir desse momento fui levada a pensar e a repensar com mais intensidade cada período vivido. Tomei consciência que todo esse processo foi intensamente vivenciado e que me trouxe um contingente de experiências, prazeres, satisfações e descobertas, ao lado de inquietações que me impulsionaram a seguir buscando informações para ampliar o meu conhecimento, as minhas compreensões acerca do meu Ser, do meu Saber e do meu Fazer enquanto docente.

Nesse período, eu trabalhava em uma instituição de educação privada e a busca por uma Formação Continuada era quase que solitária. Existiam, contudo, exigências a respeito do aprimoramento profissional, pois se falava muito em qualidade no desempenho docente e eu questionava-me: o que significa qualidade no fazer docente? Como pode ser desenvolvida e alcançada?

Esses questionamentos instigaram-me a cursar o Mestrado em Engenharia de Produção, na área de concentração Gestão da Qualidade e Produtividade, com a esperança de ali encontrar um grupo qualificado que me oferecesse suporte para investigar essas questões. Ao cursar as disciplinas, foram surgindo outras curiosidades que me impulsionaram a direcionar o olhar para a ação gerencial, especialmente a dos profissionais da área de recursos humanos e a dos responsáveis pelos currículos de cursos de desenvolvimento gerencial. Esse novo foco fez com que minha pesquisa tomasse outro rumo e se materializasse na dissertação intitulada “O Medo⁷ na Gerência” (MEINICKE, 2003). A partir dessa pesquisa, entendendo o gerente como um Ser de emoções, investiguei as interferências que o medo causa no exercício das suas funções, como sentem, expressam e reagem a essa emoção.

A partir desse período de estudo/pesquisa, compreendi que, independente da idade ou profissão, conforme a pessoa trabalha os seus medos, as suas emoções, sua vida pode tornar-se mais harmoniosa, por dispor de condições para usufruir de

⁶ Introdução à formação holística; A teia da Vida; A Arte de Viver em Paz; Ética e Visões de mundo; A Arte de Viver Consciente; e Tradições Orientais.

⁷ Entendido no referido estudo como uma emoção básica inerente a todo ser humano, independentemente de faixa etária, de nível intelectual e cultural. Uma emoção provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente, real ou imaginário; uma reação a algo desconhecido e tomado como ameaça (DELUMEAU, 1989; LEDOUX, 1998; KOVÁCS, 1992; MESTRE, 2000; MIRA Y LÓPEZ, 2000).

suas qualidades, intuições e dons no desenvolvimento de suas atividades pessoais e profissionais, em virtude de sua mútua influência e interdependência.

Concluído o mestrado, prestei concurso e ingressei como professora da Rede Municipal de Ensino – RME de Florianópolis/SC. E a semente deste estudo surge, em 2005, da prática profissional como regente dos ‘Grupos G1 e G2’⁸, quando novos desafios e exigências surgiram ao trabalhar com uma turma de 15 bebês. Esse tipo de trabalho era algo extremamente novo para mim, gerando inquietações e questionamentos em relação às lacunas e à fragilidade que sentia na minha Formação Inicial (Magistério, Pedagogia). Diante desse desafio, reconheci ainda mais a importância da Formação Continuada na minha trajetória, do investimento contínuo nessa formação com o intuito de sanar dúvidas que permeavam e que ainda permeiam os meus pensamentos e o meu fazer.

A experiência⁹ por mim vivida com os ‘Grupos G1 e G2’ inquietou-me e pôs-me a questionar: será que o Professor de Creche tem consciência da importância, do sentido e do significado do seu trabalho? Será que ele percebe o que o diferencia dos demais Professores? Essas indagações eram permeadas também por questionamentos externos, muitas vezes feitos por colegas que trabalhavam junto aos mesmos Grupos, que me interpelavam em busca de respostas a perguntas como: por que você escolheu trabalhar com bebês se cursou o Mestrado? Não deveria estar dando aula para a Graduação? Por que estudar tanto só para dar de comer, trocar fraldas e fazer bebês dormirem?

Essas indagações remeteram-me novamente aos estudos desenvolvidos durante a Especialização, o Mestrado e os Seminários na UNIPAZ, quando o contato com os conteúdos e com as pesquisas desenvolvidas permitiu-me vislumbrar a importância e a necessidade de estar atenta a “Si”. E ainda, enquanto docente, reconhecer-me como um Ser de emoções, de sentidos, de significados; um Ser inacabado, em processo, percebendo as possibilidades que a atenção ao “Si” gera e o quanto oportuniza (auto)conhecer-me e, (auto)conhecendo-me, investir em

⁸ Considerado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conforme Portaria SME nº 286/2014: G1: o Grupo de Crianças com idade mínima de seis meses e G2 o Grupo de Crianças com idade entre um ano a um ano e 11 meses.

⁹ Dewey (1959) afirma que “a simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição de significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem de dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo passados de significação. Aprendemos alguma coisa” (p. 152).

minha formação e inspirar as pessoas que estão próximas para assumirem a responsabilidade de seu (auto)desenvolvimento, de sua formação.

Compreendo que,

à medida que a pessoa eleva a sua percepção e o (auto)conhecimento, torna-se mais capaz de assumir a gerência de sua vida, mais habilitada para viver em harmonia e bem estar, cria melhores relacionamentos e contribui para que o mundo se torne cada vez mais iluminado. Todo aprendizado é uma forma de expansão da consciência, que possibilita resolver (re-solver = solver novamente) problemas que se apresentam. (MEINICKE, 2003, p.97-98).

A partir desse entendimento, foi crescendo em mim o desejo de ampliar, por meio do curso de Doutorado, o conhecimento de Ser humano, para melhor compreender o Ser humano Professor de Creche e a necessidade de seu investimento em Formação Continuada em seu processo formativo. Por entender, assim como Nóvoa (2009), que “o Professor é a Pessoa e a Pessoa é o Professor” (p. 38), um contido no outro, chega-se à conclusão de que não existe o professor sem a pessoa, sem o Ser humano que escolheu e assumiu exercer essa profissão. Acreditando que esse Ser humano/Professor “encontra-se em um constante vir-a-Ser” (PORTAL E FRANCISCONE, 2007, p. 559), a Formação Continuada passa a ser parte basilar de sua existência, por trazer consigo, como destacam as autoras, a ideia de processo, percurso, trajetória num constante se fazer. Este estudo situa-se na primeira instituição escolar, ou seja, na Creche, entendendo que essas

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2014, p. 4)

Assim, parti do fio condutor do estudo da Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche e ingressei no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da, na época, Faculdade de Educação e atualmente Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. O contato com novas referências epistemológicas, com pesquisas/estudos¹⁰ desenvolvidos desde 1995, sob a orientação da Professora Dra.

¹⁰ “Da voz à interpretação de professores e de crianças no contexto das instituições de educação infantil.” (STEIN, 2005); “A educação como processo do traduzir-se: o (re)descobrir da inteireza do SER.” (UNGARETTI, 2005); “Educação e seus Pilares: um aprofundamento na Dimensão Ser.” (COSTA, 2006); “Consciência espiritual e social na escola: processo educativo necessário para a formação humana.” (ZORZAN, 2009); “As Espirais da Subjetividade reveladas na Inteireza do

Leda Lísia Franciosi Portal, na linha de pesquisa "Pessoa e Educação" dessa Universidade, acerca da Formação Continuada, seu significado e importância na formação do professor com vistas à Educação para a Inteiraza do Ser, instigou-me a seguir investindo nesse foco de estudo.

Nessa caminhada e, a partir da aproximação com pesquisas/estudos disponíveis junto à base de dados da CAPES, da SME e dos portais da ANPED e da ANPESUL, vi confirmada, ao estruturar o 'estado do conhecimento' do estudo, a premente necessidade de conduzir a investigação que ora desenvolvi, haja vista os resultados apresentados não contemplarem o foco da minha pesquisa. Essa constatação inspirou-me e instigou-me ainda mais, bem como subsidiou a elaboração desta Tese, em paralelo às muitas interlocuções com as minhas orientadoras¹¹. Elas, num constante exercício de pensar e repensar as minhas inquietações junto à literatura e aos resultados dos estudos e pesquisas já desenvolvidas acerca do tema, auxiliaram-me a apresentá-la de forma estruturada, a partir das seguintes variáveis: Formação Continuada, Professor de Creche e Educação para Inteiraza do Ser. Imprescindível compartilhar que optei por adotar a variável "Professor de Creche", e não "Professora de Creche" (embora essas sejam maioria), em atenção, consideração e respeito a colegas de profissão homens que vem dedicando suas pesquisas, seus estudos e trabalho aos bebês e às crianças bem pequenas na Creche.

Importante esclarecer também que, por se tratar de "texto monoautoral", adoto o uso da 1ª pessoa do singular por entender, assim como Veiga-Neto (2013), ser o mais adequado para "tornar o discurso mais claro" (p. 65). Outra questão a ser apontada é que optei somente por estabelecer um objetivo geral por acreditar¹² que o mesmo cumpre o propósito de apresentar as contribuições que ofereço com a execução desta pesquisa. Caber ressaltar que, para atender a esse (objetivo) e para responder a questão instigadora deste estudo, foram utilizadas, como balizadoras, questões norteadoras. Assim, evidencio a questão instigadora, o objetivo e as questões norteadoras que sustentam e justificam este estudo:

educador para a construção do seu processo autoformativo." (GOULART, 2010); "A Inteiraza do Ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores." (ANDRADE, 2011); "Contribuições a uma Proposta de Formação de Inteiraza do professor de matemática na perspectiva da Complexidade." (DORNELLES, 2013).

¹¹ Professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal e Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos.

¹² A opção pela adoção de um objetivo foi sugestão da Professora Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, membro da banca examinadora por ocasião da qualificação do projeto deste estudo, com a concordância da Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos, orientadora.

Questão instigadora: Como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação - SME de Florianópolis/SC intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza?

Objetivo Geral: Compreender como as Ações de Formação Continuada, ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, instigam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Questões Norteadoras:

- Que concepções de Formação Continuada sustentam as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME aos Professores de Creche?
- Quais modalidades de Formação Continuada são propiciadas pela SME aos Professores de Creche?

Nesse sentido, é importante considerar que a construção da tese sustenta-se pelas seguintes premissas: se o Ser humano “é a única criatura que precisa ser educada” para [...] “tornar-se o que pode ser” e “para tal, [...] deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’”, como afirma Charlot (2000, p. 51-52), a **Formação Continuada** é um desafio a ser assumido ao longo da vida; se o Ser humano não se constitui apenas de razão, mas também de alma e coração, como sustenta Catanante (2000), justifica-se a crença de que toda **Formação Continuada** pressupõe e requer ações que possibilitem uma formação na perspectiva de sua **Inteiraza**, pois, como já mencionado, o “**Professor**” de Creche “é a Pessoa e a Pessoa é o Professor” (NÓVOA, 2009, p. 38); e, se a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC elege “a Educação Integral como concepção fundante do currículo” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 38) para a Educação Básica, o Professor de Creche necessita ser assim considerado em sua existencialidade e em sua formação, o que torna essencial o investimento em Ações de Formação Continuada que oportunizem essa formação na perspectiva de uma **Educação para a Inteiraza**.

Assim, a partir dessas premissas, defendo que a **Formação Continuada** requer e pressupõe ações que possibilitem uma formação na perspectiva da **Educação para a Inteiraza do Ser**.

Diante deste contexto, é importante ressaltar, ainda nesta **introdução**, que organizei a apresentação deste estudo em mais cinco seções. No **primeiro capítulo**, intitulado “**De onde venho, sobre o que falo**”, localizo minha pesquisa no

espaço e no tempo, apresentando algumas características da cidade de Florianópolis, um recorte do histórico da Educação Infantil e da Formação Continuada ofertada aos seus professores da/na Secretaria Municipal de Educação – SME, atenta às políticas nacionais vigentes.

No **segundo capítulo**, “**O que me Inquieta – A Formação Continuada**”, trago o estado do conhecimento deste estudo, fruto da pesquisa junto aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, assim como junto às bases de dados dos Portais da ANPED e ANPEDSUL, que, a meu ver, ratifica a necessidade deste estudo e o ineditismo desta tese.

No **terceiro capítulo**, “**Como busco**”, apresento o caminho metodológico, compartilhando como desenvolvi a pesquisa empírica, caracterizando sua abordagem, apresentando o campo, os sujeitos envolvidos no estudo, os aspectos éticos, os instrumentos utilizados para coleta dos dados, a opção metodológica para analisar o conteúdo dela emergente e como estruturei esta Tese tecendo e tramando os dados empíricos com o referencial teórico.

No **quarto capítulo**, “**O que Encontro**”, apresento o Professor de Creche, sujeito a quem dedico este estudo, que reflete a Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para Inteira, por meio da qual se propõe desenvolver as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional), ao oportunizar reconhecer a importância e a necessidade de se investir em autoconhecimento, autoformação e numa visão transdisciplinar. As reflexões desse capítulo desvelam a análise dos dados empíricos tecida junto ao referencial teórico “os achados deste estudo”.

Na **conclusão**, “**O que Aponto**” apresento considerações a cerca das contribuições dos meus achados retomando o pesquisado. Essas considerações intencionam oferecer subsídios que estimulem a SME a investir em estudos que a possibilite planejar e implementar ações de Formação Continuada com o propósito de viabilizar ao Professor de Creche da RME uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteira.

1 DE ONDE VENHO E SOBRE O QUE FALO - EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM RECORTE HISTÓRICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

Toda grande caminhada começa com um simples passo.

Buda

Acredito que localizar espaço e tempo, por meio de um recorte histórico da realidade do estudo, oportunizará uma aproximação a esse universo. Pois, assim como Porto e Régnier (2003), entendo que a descrição de um cenário¹³ pode revelar-se um rico recurso para subsidiar uma análise, pode tornar-se um sistema de referência útil, uma vez que a sua explicitação pode reduzir conflitos de percepção.

Este recorte histórico que ora apresento tem como propósito oferecer subsídios que possibilitem observar como vem se constituindo a trajetória da Educação Infantil no município de Florianópolis, assim como a Formação Continuada ofertada aos seus profissionais.

Este estudo aborda a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Esse município possui características peculiares, por ser constituído por uma parte insular (97,23%), com uma costa de 172 km, que contorna 54 Km de comprimento e 18Km de largura, e uma parte continental (2,77%), somando uma área total de 436,5 km² (FLORIANÓPOLIS, 2016), conforme ilustra o mapa a seguir:

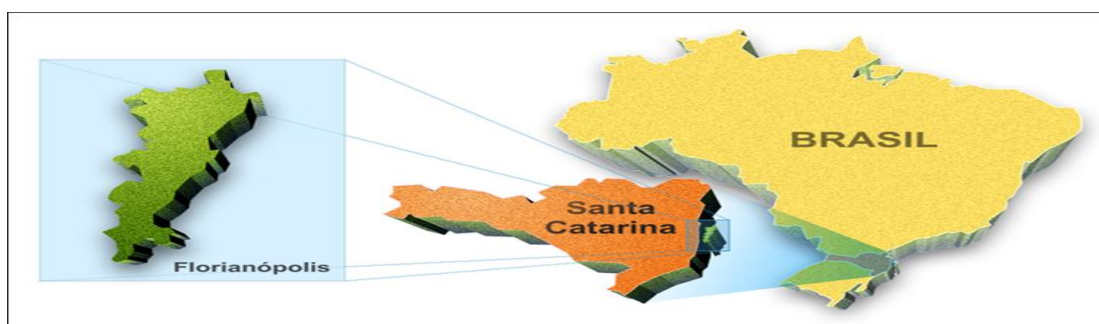


Ilustração 1 - Mapa - Florianópolis/SC/Brasil Criação: João Batista

¹³ “Cenários são uma ferramenta cognitiva que descreve uma determinada estória sobre a maneira como o mundo ou uma parte dele (o objeto a ser cenarizado) poderá se transformar no futuro, partindo do momento presente e chegando a um determinado ano-horizonte. São imagens [...] descrição de uma situação de origem e dos acontecimentos que a conduzem a uma determinada situação futura dentro de uma narrativa lógica e coerente” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.04).

O marco da história da Educação Infantil em Florianópolis¹⁴ é o ano de 1976¹⁵, quando foi criado na rede pública municipal o “Programa de Educação Pré-Escolar” pelo Departamento de Educação, Saúde e Assistência Social, para atender a crianças de zero a seis anos. Na época, em consonância com as políticas nacionais vigentes, o Programa, de cunho compensatório e de característica higienista/assistencial, tinha como objetivo a implantação de unidades-piloto para atender crianças do interior da ilha e do continente, visando a suprir as suas carências alimentares, afetivas e cognitivas. Dessa forma, as duas primeiras Unidades Educativas do município foram inauguradas.

Até dezembro de 1985, o número de Unidades Educativas foi ampliado para vinte e cinco. Além disso, com o desmembramento da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e com a desvinculação da Secretaria Municipal de Educação – SME em relação à Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social¹⁶, por meio da Lei nº. 2.350, publicada no dia 27 do referido mês e ano, a segunda passou a ter um caráter educativo, baseado na teoria Piagetiana.

Em 1986, a Divisão de Educação Pré-Escolar – DEPE da Secretaria Municipal de Educação – SME sistematizou uma proposta política pedagógica com o intuito de orientar os profissionais da Rede Municipal de Ensino – RME no desenvolvimento de suas funções. Na oportunidade, foi constituída uma equipe de coordenadores responsáveis pela formação dos profissionais e essa formação, conforme consta nos registros, deu-se por meio de encontros e de acompanhamentos.

Importante registrar também que, a nível nacional, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu um grande avanço na legislação em relação à Educação Infantil, quando em seu art. 208, inciso IV, prescreve: “[...] o dever do

¹⁴ Este recorte histórico foi organizado a partir de informações que constam em ‘documentos elaborados/produzidos pela própria SME¹⁴, de forma especial, no material¹⁴ alusivo às comemorações dos 30 anos de existência da Educação Infantil no município; no relatório “Florianópolis – Oito anos melhorando a vida da nossa gente (1997 a 2004)¹⁴”; no “Relatório Gestão 2005-2012”¹⁴; no Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente – GEPE Gestão 2009 – 2012¹⁴ e em relatórios de pesquisas de mestrado desenvolvidas junto a SME. A gama de informações apresentada a seguir observa ordem cronológica, o que possibilita ter uma noção de como foi e vem se constituindo, na Rede Municipal de Florianópolis/SC, a Educação Infantil e a Formação Continuada ofertada aos seus profissionais.

¹⁵ Período em que, a nível nacional, foi criado, pela Lei Brasileira de Assistência – LDB, o “Projeto Casulo”, com o propósito de ofertar apoio técnico aos professores.

¹⁶ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=secretaria+de+educacao&menu=1>. Acesso em: 21 jul. 2016.

Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, s.p.).

Depois, em 1990, ano em que foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA¹⁷, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho, também foram lançadas ‘novas diretrizes político-pedagógicas para a Educação Infantil’¹⁸ que foram indicadas por meio do documento “Estrutura Administrativa e Pedagógica”. E, com base no Programa “Menino quem foi teu Mestre”¹⁹, criado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em parceria com a Fundação Roberto Marinho MEC, essas orientações passaram a ser estudadas pelos diretores das Unidades Educativas da RME em reuniões, grupos de estudos, seminários, cursos de formação e atualização.

Com o intuito de oportunizar a todos os profissionais da RME participar do processo de repensar e de reestruturar o currículo, foi instituído, em 1994, o Movimento de Reorientação Curricular - MRC, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo apontam os estudos de Fernandes (2000), foram organizados, pela SME, seis grupos de formação (por regiões²⁰: norte, leste, centro, sul I, sul II e continente) e para os professores da Educação Infantil, por representação (cada Unidade Educativa elegeu um representante), para participar do Grupo de Formação, cujos temas trabalhados foram:

história e função da Educação Infantil; tendências pedagógicas; concepções de currículo; teorias e concepções de aprendizagem; relações de poder que envolvem a sociedade e seus reflexos na educação; pensamento e linguagem; concepções de criança; organização do espaço da sala de aula; papel do professor pré-escolar; teoria sociocultural; influência da cultura na construção do conhecimento; relatos da história profissional dos professores participantes dos grupos; planejamento; desenvolvimento e aprendizado; política da educação infantil (MEC) e as principais ideias de Vygotsky (FERNANDES, 2000, p. 52).

¹⁷ Concebido como “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”, como especifica, o Art. 131 da referida Lei.

¹⁸ Atenta a Constituição Federal de 1988, quando preconiza que a educação em ambientes coletivos deva ser compreendida como uma questão de direitos das crianças e o atendimento em creches e pré-escolas, um dever do Estado.

¹⁹ Composto por dois cadernos e uma série com vinte programas com ensaios a respeito da Educação Infantil, contendo depoimentos de pais e de educadores que valorizam o trabalho do professor e que auxiliam a conhecer e compreender melhor a criança. Material cujo enfoque metodológico abordado questionava o construtivismo e apontava que a construção do conhecimento requer mais que a simples manipulação e exploração do objeto. Também indicava o modelo sociointeracionista, por conceber a aprendizagem da criança como processo de interação e mediação com aquele que é mais experiente, como resultado das relações que estabelece.

²⁰ Para facilitar o intercâmbio entre os profissionais de Creches e Núcleos de Desenvolvimento Infantil - NEIs

Em 1994 ocorreu a 1ª eleição para diretores das Unidades de Educação Infantil. Nesse mesmo período, as Creches e os Núcleos de Educação Infantil – NEIs passaram a ser considerados espaços socioeducativos, de caráter coletivo, tendo como atribuições inerentes o cuidar e o educar. Essas responsabilidades eram diferentes, mas também complementares às da família, concebendo a criança como sujeito singular, ativo, criativo e capaz. Os princípios da Educação Infantil na RME, na ocasião, baseavam-se nos pressupostos da pedagogia da infância; na criança como sujeito social de direitos; no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e na coparticipação da instituição família.

A nível nacional, em 1995, foi lançada a 1ª Edição dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”²¹. Fernandes (2000) destaca que, nesse ano e em 1996, ocorreu uma reorganização na constituição dos Grupos de Formação estruturados em 1994, haja vista a ampliação do número desses grupos, ressaltando que, apesar dessa reorganização, “manteve-se um núcleo fixo de participantes em cada grupo, em torno do qual outros professores participaram temporariamente” (FERNANDES, 2000, p.31). E os temas trabalhados nos grupos em 1995 foram:

currículo para a pré-escola; papel da agressividade na aprendizagem; considerações da SME sobre o MRC; rotina; organização do tempo/espaço/materiais; diferença entre rotinas das creches e dos Núcleos de Educação Infantil - NEIs; concepções de infância, desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; o papel do jogo na educação das crianças; a brincadeira na Educação Infantil; concepção e função da Educação Infantil; concepções de desenvolvimento humano; o papel do professor da Educação Infantil, papel do diretor; caráter da instituição pública da Educação Infantil; interação entre creches e Núcleos de Educação Infantil - NEIS, histórico da Educação Infantil da RME; educação nutricional; relações pessoais e profissionais intra e inter escola, política educacional; cuidados e prevenção com o uso da voz; linguagem; o sócio-interacionismo; MRC e suas ações e critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC) (FERNANDES, 2000, p. 54).

É preciso considerar que em 1996 “foram retomados muitos dos temas já trabalhados nos grupos durante os anos anteriores. [...] iniciaram seus encontros

²¹ Consta na segunda edição, que está disponível online, a seguinte observação: “sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

discutindo o Documento Preliminar da Educação Infantil” (FERNANDES, 2000, p. 67), o que, segundo a autora, parece ter direcionado a opção pelos seguintes temas:

rotina; organização do tempo/espaço/materiais; história e ciências da educação infantil; importância da brincadeira; características das crianças do berçário e a mediação do professor; função do professor da Educação Infantil; instrumentos metodológicos do professor: observação, registro e reflexão; desenvolvimento infantil; projetos e temas; possibilidades de planejamento; adaptação; linguagem escrita; a hora do sono na creche e Núcleos de Educação Infantil - NEI; metodologia de grupo de estudo e alfabetização na pré-escola (FERNANDES, 2000, p. 62).

Cabe destacar, ainda em 1996, a promulgação da Lei nº 9.394, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 20 de dezembro do referido ano, que incorpora a Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica. Tal lei reconheceu, naquela ocasião, como professores todos os profissionais que atuavam diretamente com as crianças, independente de sua formação, mas também determinava que, até o final de 2006, todos os professores deveriam estar habilitados, fosse em nível superior, médio ou por formação em serviço.

A partir da LDB, no que tange ao aspecto legal, muitas foram as conquistas da Educação Infantil, como a exigência de profissionais com formação específica para atuar nas creches e pré-escolas e a garantia, para esses profissionais, do ingresso por meio de concurso público, plano de carreira, Formação Continuada, progressão na carreira, piso salarial, condições adequadas de trabalho, entre outros direitos.

Contudo, o ano de 1997 significou uma forte cisão em relação à proposta de Formação Continuada da gestão anterior (1993 – 1996), pois “inicia tendo como única proposta de Formação Continuada à consultoria para diretores, [...] e algumas participações nas formações promovidas pelo Departamento de Ensino que incluía os demais profissionais” (ZAPELINI, 2007, p. 39).

Em 1998, a Formação Continuada foi ofertada a professores, supervisores, auxiliares de sala e diretores das unidades educativas, por meio de cursos e de encontros. Os encontros foram pautados pelos seguintes temas:

O momento histórico e surgimento da Educação Infantil; Educação Infantil: Cuidar e Educar; Desenvolvimento infantil; Estimulação e a criança portadora de necessidades especiais; As áreas do conhecimento e o objeto de ensino, elementos teóricos, metodológicos e a avaliação; A alfabetização na Educação Infantil, uma necessidade social; Representação e compreensão dos símbolos; O trabalho com o texto, tipologia textual e reestruturação do texto (FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 03).

Os cursos abordaram os temas: "Fundamentos teóricos da educação; A Educação Pré-Escolar; O currículo da educação Pré-Escolar; Especificidades dos conteúdos da Pré-Escola; e o Planejamento na Educação Pré-Escolar" (FLORIANÓPOLIS, 1998). No mesmo período, a nível nacional, foram elaborados e publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, com o intuito de criar uma base nacional comum para os currículos em todo o país, um conjunto de referenciais de orientação pedagógica, não se constituindo como base obrigatória à ação docente (BRASIL, 1998). E, em Florianópolis, ocorreu uma palestra sobre o tema "Reflexões sobre o currículo da Educação Infantil" para os diretores das unidades educativas da RME.

Em 1999 a Formação Continuada teve como objetivo a Reorganização Didática, ocasião em que "refletiram sobre os fazeres da Educação Infantil acerca de seus princípios: a criança de direitos, a relação creche e família e as múltiplas dimensões humanas" (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 11). Essa formação deu-se por meio de um seminário que discutiu a "Reorganização Didática"; uma mesa redonda que abordou os "Princípios Pedagógicos da Educação Infantil" e três grupos de discussão que trataram dos temas: "A Educação Infantil"; "O Papel do Especialista" e a "Educação Física Infantil" (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Atenta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI²², instituídas pelo MEC em 1999, a RME, em 2000, elaborou o documento orientador: "Princípios para a Educação Infantil", tendo como princípios norteadores: a) criança como sujeito social de direitos; b) o trabalho realizado com as crianças deve considerá-la em suas múltiplas dimensões; c) maior participação das famílias na educação infantil; d) pedagogia para a infância, que amplia a visão da infância para além dos seis anos.

Importante ressaltar que nesse período igualmente foram publicados, a nível nacional, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; a Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação –

²² Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

PNE²³; em 2004, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação²⁴; e, a nível municipal - em 2002, a Resolução nº 01 do Conselho Municipal de Florianópolis – CME, que estabelecia normas para a Educação Infantil em todo o município de Florianópolis em instituições públicas, particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Segundo consta no relatório “Florianópolis – Oito anos melhorando a vida da nossa gente (1997-2004)”, a RME teve, nesse período, como um de seus projetos a Formação em Serviço de todos os profissionais que trabalhavam direta ou indiretamente com as crianças de zero a seis anos, com o intuito de consolidar “uma práxis educativa de qualidade condizente com a promoção integral das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p.166). O referido documento aponta ainda que,

com a construção gradativa da identidade dos profissionais, bem como com a configuração dos novos espaços da Educação Infantil, a Formação em Serviço significa um momento singular e deve respeitar as especificidades que a educação e o cuidado às crianças exigem . Assim, a Rede pretende avançar em seu mister no sentido de conquistar novas metas, com um maior número de profissionais envolvidos nas formações, a fim de que estes possam refletir constantemente sobre a prática pedagógica. A Formação em Serviço acontece de forma centralizada - promovida pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e descentralizada - concebida pelas próprias instituições educativas, de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelos profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2004, p.166).

Os Princípios da Formação em Serviço dos profissionais da Educação Infantil da RME, na ocasião, pautavam-se: no eixo expresso no binômio educar/cuidar; na **criança enquanto sujeito integral**²⁵ de direito e deveres; nos acontecimentos em diferentes momentos e envolvimento de profissionais das diversas funções. A condição fundamental era a reflexão da prática pedagógica.

E, com o objetivo de compartilhar as sínteses das formações desenvolvidas no referido período junto aos profissionais da Educação Infantil, foram publicados pelo então governo quatro Cadernos: em 2000 os cadernos “Educação Infantil uma Necessidade Social” e “Síntese da Qualificação da Educação Infantil”; em 2003 o caderno “Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal”; e no ano seguinte, 2004, o caderno “Formação em Serviço: Partilhando Saberes”.

²³

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 25 jul. 2016.

²⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 25 jul. 2016.

²⁵ Grifo meu.

Entre 1997 e 2004, ocorreu uma ampliação de 60% no atendimento às crianças da Educação Infantil, “evoluindo de 57 (cinquenta e sete) para 69 (sessenta e nove) unidades educativas e de 4.820 (quatro mil oitocentos e vinte) para 7.717 (sete mil setecentos e dezessete) matrículas” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 161). Consta nos registros do relatório também como “uma singularidade a ser ressaltada, motivo de orgulho [...] a formação, já concluída, do curso superior em Pedagogia oferecido pela Prefeitura de Florianópolis a todos²⁶ os professores que atuam com crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 167). O “Relatório de Gestão 2005-2012”²⁷ aponta avanços significativos para a Educação de modo geral e, de forma específica, no município de Florianópolis.

A nível nacional, nesse período, surgiram as seguintes publicações: em 2005, dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; e do PROINFANTIL- Programa de formação a distância de Professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil; em 2006, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; da Lei nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos - altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; em 2007, da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da

²⁶ “Os 234 profissionais da Educação Infantil Municipal tiveram a oportunidade de certificação, pela conclusão, com êxito, das atividades programadas” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 167).

²⁷ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.57.02.a031b7f0dbe3ef0447b70cdd93753b34.pdf. Acesso em: 30 jan. 2015.

qualidade da educação básica; em 2009, do Decreto n. 6.755²⁸, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; da Emenda Constitucional - EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos; da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e da Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação – outubro de 2009; em 2010, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

E, a nível municipal, destaco a implantação do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio da Lei nº. 7.508/2007; a publicação da Lei Complementar nº. 348/2009²⁹, que trata da ampliação da estrutura da Secretaria Municipal de Educação; a publicação da Resolução nº 01/2009, que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis/SC; a aprovação do Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC - Lei Complementar nº. 379/2010, que define diretrizes e metas em todos os níveis e modalidades de ensino para todas as redes de ensino do Município até o ano de 2019. O PME aponta, entre outras diretrizes, que “deve-se garantir a qualidade das condições de trabalho e programas de Formação Continuada” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 40).

Figura no aludido Relatório que o DEI⁽ⁱ⁾⁽ⁱⁱ⁾³⁰ promoveu e incentivou

a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas, tendo como finalidade o desenvolvimento integral³¹ da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 16).

E que, para o

[...] atendimento da melhoria da qualidade e da demanda reprimida, a Prefeitura investiu na construção, ampliação, reforma e revitalização de sua rede física, primando pelo atendimento com qualidade (p. 23). [...] A visão de ser referência nacional excedeu as expectativas, e Florianópolis, além de ser a capital brasileira com maior índice de desenvolvimento humano – IDH

²⁸ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

²⁹ Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública municipal de Florianópolis.

³⁰ Cabe observar que, após a publicação da Lei Complementar nº. 348, de 27 de janeiro de 2009, o Departamento de Educação Infantil - DEI⁽ⁱ⁾ passou a Diretoria de Educação Infantil - DEI⁽ⁱⁱ⁾.

³¹ Grifo meu.

0,875 (PNUD, 2000), atende, de acordo com dados preliminares do censo de 2012, 99,9% das crianças de quatro e cinco anos, e 44,1% das crianças de zero a três anos, quando no Brasil, o atendimento é, respectivamente, 80,8% e 18,8%. [...] Na gestão 2005-2012, Florianópolis apresentou índice acima da média nacional na pesquisa sobre qualidade da Educação Infantil, realizada em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (p.16). [...] A qualidade da Educação Infantil constituiu-se em passaporte para novos investimentos, e a Prefeitura de Florianópolis foi procurada pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, para desenvolver um projeto de ampliação de vagas na Educação Infantil [...] para que contemple a expansão com a qualidade já reconhecida (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 05).

É possível observar, no caso do município de Florianópolis/SC, que as políticas educacionais vêm delineando novos rumos na educação, descortinando a constituição de um novo cenário e desenvolvendo discussões e novas perspectivas, por meio de ações, como as apontadas no aludido relatório e aqui destacadas:

[...] Formação em serviço (centralizada³² e descentralizada³³) dos profissionais; Assessoramento às Unidades de Educação Infantil, da RME; Encontros Regionais: espaço de socialização e divulgação dos trabalhos desenvolvidos com a criança de 0 a 6 anos; Projetos de Pesquisa, Estágio e Trabalho Voluntário, possibilitando estudos e pesquisas na e para RME; Ação de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com vistas à ampliação e aprofundamento das questões acerca da pedagogia da infância e da Lei dos seis anos (nº. 11.114/05); Participação na Semana de Pesquisa e Extensão (Sepex/UFSC); Trabalho educativo-pedagógico desenvolvido nas U.E.'s; Reuniões Pedagógicas; Grupos de Estudo; Análise dos calendários; Contribuição na elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico; Acompanhamento pedagógico nas reformas e ampliações das instituições; Contribuições na organização da pauta de reuniões pedagógicas; Formação dos Diretores; Garantia de espaços para reflexão acerca do papel do diretor; Projeto Político-Pedagógico: Teoria e Prática; Formação das Supervisoras; Formação dos Profissionais Novos; Grupos de Formação dos Profissionais; Cursos em parceria com o MEC/FNDE; Cursos de Educação Ambiental; Contação de histórias; Gestão Democrática; Elaboração coletiva da proposta educativo-pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil; Formação Continuada das professoras, auxiliares de sala e de ensino, em pequenos grupos; Temáticas trabalhadas: Legislação em nível nacional e municipal; propostas educativas que nortearam a Educação Infantil no município desde 1976; Formação nas U.E.'s; Formação dos Profissionais de Apoio; Organização e realização do Seminário comemorativo, em 2006; Vídeo comemorativo resgatando a história da rede de educação infantil; Projetos Especiais; Encontros Regionais; Conferências; Processo de Avaliação Institucional na RME; Ações Afirmativas (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 20).

³² “[...] articulada e planejada pela Secretaria Municipal de Educação, caracteriza-se por seu largo alcance e simultaneidade, objetivando a socialização de conceitos e propostas educacionais” Art 5º. - Portaria nº 031/10 - DEFINE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

³³ “[...] desenvolvida a partir das demandas e expectativas educacionais das Unidades Educativas, em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, articulada com as Diretrizes e Metas da Secretaria Municipal de Educação e proposta a partir da apresentação de um projeto”. Art 6º. - Portaria nº 031/10 - Define Diretrizes para a Formação Permanente dos Profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2005, o então Departamento de Educação Infantil - DEI⁽ⁱ⁾, com intuito de obter informações a respeito desse mesmo segmento, realizou uma pesquisa, por meio da qual formulou, entre outras, questões que possibilitassem analisar também a Formação Continuada. Porém, segundo Santos (2014), no instrumento utilizado, os critérios estabelecidos deixavam margem a múltiplas interpretações, o que impossibilitou extrair informações precisas acerca da Formação até então ofertada.

Ainda em 2005, a Secretaria Municipal de Educação – SME publicou a Portaria nº 62, com o objetivo de normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela predita Secretaria, bem como pelas Unidades Educativas da RME e Entidades Conveniadas a SME³⁴.

Em 2005 e em 2006, a DEI⁽ⁱ⁾, com o propósito de oportunizar a socialização dos trabalhos desenvolvidos nas unidades educativas da RME, planejou, organizou e realizou ações de Formação Continuada junto às mesmas, agrupando-as em cinco regiões: norte, sul, leste, centro e continente. Essas ações foram desenvolvidas por meio de oficinas, mesas redondas, relatos de experiências, palestras, socialização de pesquisas e apresentações culturais. A SME realizou, também em 2005, o "Seminário Municipal Diversidade Étnico-Racial: desafios na consolidação do projeto político pedagógico da rede" e posteriormente elaborou o Programa de Ações Afirmativas com o intuito de divulgar a legislação referente ao tema e de desenvolver ações de Formação Continuada para o aprofundamento e a ampliação das discussões.

Em 2006, foram realizadas formações subsidiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, cada curso com 14 horas num total de 70 horas, em período noturno, cujos temas foram: na ciranda da brincadeira; quem conta um conto; gestão democrática, projeto coletivo; nossa história, nossa geografia, nossa cultura e educação ambiental.

Esse mesmo ano foi marcado pela comemoração alusiva aos 30 anos de existência da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2006). Nessa oportunidade, foi realizado o “Seminário 30 Anos de Educação Infantil em Florianópolis”, estruturado por meio de conferência, exposição de objetos que retomaram a história da Educação Infantil no Município, além de uma mesa sob o

34

Disponível em:
<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.44.17.8def32aeaf3997452a974188146d4eff.PDF>. Acesso em: 17 set. 2015.

tema “A educação das crianças de zero a seis anos na rede pública: uma história pra contar”, composta pela primeira diretora da DEI⁽ⁱ⁾, as primeiras professoras e algumas crianças atendidas na ocasião nas UEs e que, em 2006, faziam parte do quadro de profissionais dessa SME, com o objetivo de relatar as memórias do nascimento da Educação Infantil no município de Florianópolis.

Com o objetivo de resgatar a história e de registrar, por meio de datas e de fatos que marcaram e que constituem a Educação Infantil desse município desde a sua criação, a equipe do então Departamento de Educação Infantil - DEI⁽ⁱ⁾ reuniu informações e elaborou o documento “Educação Infantil 30 Anos Educando Crianças Reinventando a Infância (1976-2006)”. Na ocasião, a Secretaria Municipal de Educação mantinha 37 Creches e 30 Núcleos de Educação Infantil – NEIs para atender a 7.687 crianças - dessas, 4.390 em período integral e 3.297 em período parcial.

Em 2007, foram organizados grupos de formação por função, com o intuito de orientar os profissionais que atuavam diretamente com crianças e que estavam ingressando na RME naquele período. Em 2008, a Formação Continuada ofertada pela DEI⁽ⁱ⁾ teve como propósito aprofundar o estudo das Diretrizes da Educação Infantil para ampliar e qualificar o trabalho com a criança de zero a seis anos; aproximar os profissionais dos conceitos e das questões das artes e aprofundar a reflexão sobre a sua implantação na prática pedagógica, por meio de oficinas, cursos e conferências. Os temas trabalhados nas oficinas foram: gravura; pintura; desenho; escultura; cerâmica; teatro de formas animadas; expressão corporal; musicalização; papel artesanal; voz; presença; imaginação: narração de histórias para crianças pequenas. Já nos cursos, o foco ficou na ação pedagógica com crianças de zero a três anos na creche; na formação dos profissionais novos; na Educação Infantil da/na rede municipal de Florianópolis; na alfabetização e linguagem no contexto do letramento; no corpo e movimento na educação infantil; na educação das relações étnico-raciais e o negro; no mapeando dos diferentes tipos de narrativas literárias de recepção infantil; percepção matemática na educação infantil com a pergunta: “por onde começar”; gênero e sexualidade no cotidiano educativo; brincadeira; educação inclusiva na educação infantil; estratégias da ação pedagógica na educação infantil: planejamento, registro e avaliação; relações sociais na educação infantil; educação ambiental e estratégias da ação pedagógica na educação infantil: organização do espaço e do tempo. E as conferências

abordaram os temas: diretrizes educativas para educação infantil; ação pedagógica com crianças de zero a três anos em creches; orientações metodológicas da ação pedagógica; artes e expressões; linguagem e letramento; corpo e movimento (FLORIANÓPOLIS, 2008, s/p).

Em 2009, há registro da não oferta de Formação Continuada aos professores da Educação Infantil da RME, em razão da alteração do calendário letivo em decorrência de uma greve, e ainda da não publicação dos documentos relacionados às Diretrizes Educacionais Pedagógicas. Contudo, foram ofertadas ações de Formação Continuada aos diretores, supervisores e professores de educação física.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação, a partir da publicação da Lei Complementar nº 348/2009, criou a Gerência de Formação Permanente – GEPE, que tem “como atribuição propor, articular e consolidar a política de Formação Continuada dos profissionais da educação”³⁵.

Consta no Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente – GEPE (Gestão 2009 – 2012) que essa Gerência

criou o Grupo Gestor Pedagógico (GEPED), composto pelos Gerentes das Diretorias da SME, que se reuniam sistematicamente, visando a articulação das ações de Formação Continuada, compreendendo esta como processo que associa diferentes tipos e modalidades de estudo, de forma que os profissionais possam, coletiva ou individualmente, adquirir novos conhecimentos e habilidades. Este grupo tinha também o objetivo de propor sobre encaminhamentos relativos a formações internas e externas, licença, aperfeiçoamento e estágios curriculares conforme planejamento estratégico (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 4).

A partir da publicação da Portaria nº 031/2010³⁶, a formação organizada para os profissionais da Educação Infantil passou a ser encaminhada pela GEPE, “juntamente com a Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽ⁱⁱ⁾, considerando os apontamentos realizados no ano de 2009 e [...] em atendimento aos indicativos de Políticas Públicas” (FLORIANÓPOLIS, 2015c, p. 8). A GEPE considerou fundamental destacar que esse processo de formação contou com uma equipe de consultores externos. Esses, além de “escreverem o documento Diretrizes

³⁵ Relatório de Atividades Gestão 2009 – 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2012_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

³⁶ Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

Educacionais Pedagógicas³⁷ para a Educação Infantil”, ministraram os encontros de formação, o que, segundo a GEPE, proporcionou um alinhamento das ações formativas com os encaminhamentos dados aos profissionais que atuam junto à Educação Infantil. Dessa forma, [...] “a partir da Diretriz Nacional e das Diretrizes Educacionais Pedagógicas Municipais, organizou-se o curso sobre as **Orientações para a Prática Educativa na Educação Infantil**” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8). O documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RME” foi publicado em 2010.

Em 2011³⁸ e 2012³⁹, com o objetivo de ampliar e de aprofundar os debates acerca das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME, a DEI⁽ⁱⁱ⁾ propôs a todos os profissionais do magistério das Creches e dos Núcleos de Educação Infantil – NEIs da RME participar dos encontros de Formação Continuada. O intuito consistia em orientar as ações pedagógicas dos referidos profissionais, culminando em 2012 com a publicação do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis”.

Ainda em 2011, foi publicada a primeira Edição impressa do Banco de Dados do Professor Formador, contendo 42 pesquisas. O predito banco foi organizado com a intenção de potencializar a atuação dos servidores e pesquisadores no Programa de Formação Permanente da SME, assim como a publicação do Catálogo de Dissertações e Teses intenta divulgar os trabalhos desenvolvidos por servidores e pesquisadores externos que têm desenvolvido suas pesquisas no âmbito da RME.

O ano de 2011 foi marcado também pela realização do 1º Congresso de Educação Básica – COEB⁴⁰. O referido Congresso, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, teve como tema “Aprendizagem em contexto”.

Consta no histórico do COEB que as discussões do predito “evento repercutiram nas práticas político-pedagógicas, em especial, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, por o mesmo ter contemplado “aproximadamente três mil

³⁷ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=10pmf.sc.gov.br/entidades/educa> >. Acesso em: 17 set. 2015.

³⁸ A formação foi ministrada pelas assessoras técnicas pedagógicas da DEI.

³⁹ A maior parte dos temas da formação nesse ano foi ministrada por professores externos a DEI.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2015/?cms=apresentacao> >. Acesso em: 18 set. 2015.

profissionais da educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.). Em decorrência das repercussões, foi realizada em 2012 a segunda edição do COEB, tendo como foco de discussão a "Aprendizagem e Currículo". “Mais uma vez, a avaliação do evento indicou que as discussões desenvolvidas trouxeram contribuições na práxis educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.), o que resultou em seguir investindo no planejamento e execução de uma nova edição.

Em 2013, quando se inicia este estudo, o COEB teve a sua terceira edição, ocasião em que oportunizou a discussão acerca da

“Qualidade na Aprendizagem”, com o objetivo de implementar uma política pública de Formação Continuada, possibilitando a interação e a interlocução entre os autores que discutem a temática e os educadores que atuam nas unidades educacionais. No ano de 2014, foi realizada a quarta edição do COEB, com a temática da "Educação integral", tendo como objetivo principal oportunizar reflexões acerca da escola em Tempo Integral para além da jornada ampliada, possibilitando discussões que busquem a formação e o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. A quinta edição do COEB, realizada no ano de 2015, com a temática "A Indissociabilidade na Educação Básica: especificidades, desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas", teve como finalidade discutir: [...] a política e gestão democrática e compartilhada da educação no sistema público de ensino; a reorganização curricular na educação básica e as práticas pedagógicas e docência de forma a promover a indissociabilidade da educação básica em suas etapas e modalidades de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2015d, s.p.) .

Os registros na página do COEB, no site da SME, ressaltam que as diversas edições desse congresso tiveram por finalidade possibilitar aos profissionais das Redes Públicas de Ensino da Educação Básica “a reflexão dos processos que qualificam a práxis educativa, visando a excelência da prática pedagógica no cotidiano escolar, [...] e fomentar o aperfeiçoamento contínuo por meio de conferências, palestras, relatos de experiência e pesquisas na temática proposta” (FLORIANÓPOLIS, 2015 d, s.p.).

Ainda em 2013, cabe destacar que as ações de Formação Continuada ofertadas aos profissionais da Educação Infantil, conforme registro no SIGEPE, foram realizadas por meio de cursos e de grupos de estudo e tiveram como temas: o fazer pedagógico na Educação Infantil; formação assessor pedagógico da diretoria de Educação Infantil; reflexões para o Currículo na Educação Infantil; coordenador pedagógico: articulação com o espaço educativo; Formação Continuada dos supervisores da Educação Infantil; educação física na Educação Infantil – ciclo de debates V; o trato da questão do corpo nas instituições que atendem a infância de

zero a cinco anos; processo, drama e educação infantil I e II; formação dos profissionais da rede pública municipal de Educação Infantil.

Em 2014, o referido sistema apresenta também a oferta de Formação Continuada por meio de cursos com os temas: em busca do conhecimento, renovando a nossa prática; espaço e tempo na Educação Infantil - gestão democrática; formação regional supervisores Educação Infantil; teatro e Educação Infantil: formando novos olhares; coordenador pedagógico - a articulação com o espaço educativo; espaço, tempo e currículo na Educação Infantil; espaço tempo na Educação Infantil; formação supervisores da diretoria de Educação Infantil; e formação de professores de educação física da Educação Infantil.

No ano de 2015, consta no banco de dados do SIGEPE que as ações de Formação Continuada foram ofertadas por meio de cursos e um simpósio. Os cursos tiveram como temas: Ações de Cuidado com Bebês: Diálogos entre Saúde e Educação; Capoeira na Rede; Programa de Formação Continuada da Educação Infantil; Avaliação Reflexiva da Educação Infantil; Formação Educação Ambiental na Educação Infantil; Formação Professores Educação Física - Educação Infantil; Formação Supervisores Diretoria Educação Infantil; e Alimentação para o Primeiro Ano de Vida; e o I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC.

Em 2015, após um trabalho coletivo de estudos, discussões e reflexões, a Secretaria Municipal de Educação publica e entrega à RME as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2015a) e o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. O Secretário Municipal de Educação em exercício na ocasião, em nota de apresentação do referido Currículo, destaca que esse é

concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Resolução CNE/CEB n.º 05/2009). [...] É resultado de um trabalho coletivo de reflexão e orientação, e está organizado em quatro dimensões com indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado, nas propostas para as crianças. Enfatiza a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica e a estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. O “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus consultores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 05).

A nível nacional, em 25 de junho de 2014, foi publicada a Lei nº 13.005, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Visto o que preconiza o referido PNE, no primeiro semestre de 2015, foi apresentada à sociedade civil a versão preliminar⁴¹ do Plano Municipal de Educação – PME do município de Florianópolis, para o decênio 2015-2025, e em 12 de janeiro de 2016, aprovada e publicada por meio da Lei Complementar n.º 546.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SME está estruturada com base na Lei Complementar nº 511, de 10 de abril de 2015 (Regulamentada pelo Decreto nº 14.785/2015), que altera dispositivos da Lei Complementar nº 465, de 2013. Essa lei dispõe sobre a organização administrativa e a reestruturação de cargos da administração pública municipal e adota outras providências.

⁴¹Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf> Acesso em: 24 ago. 2015.

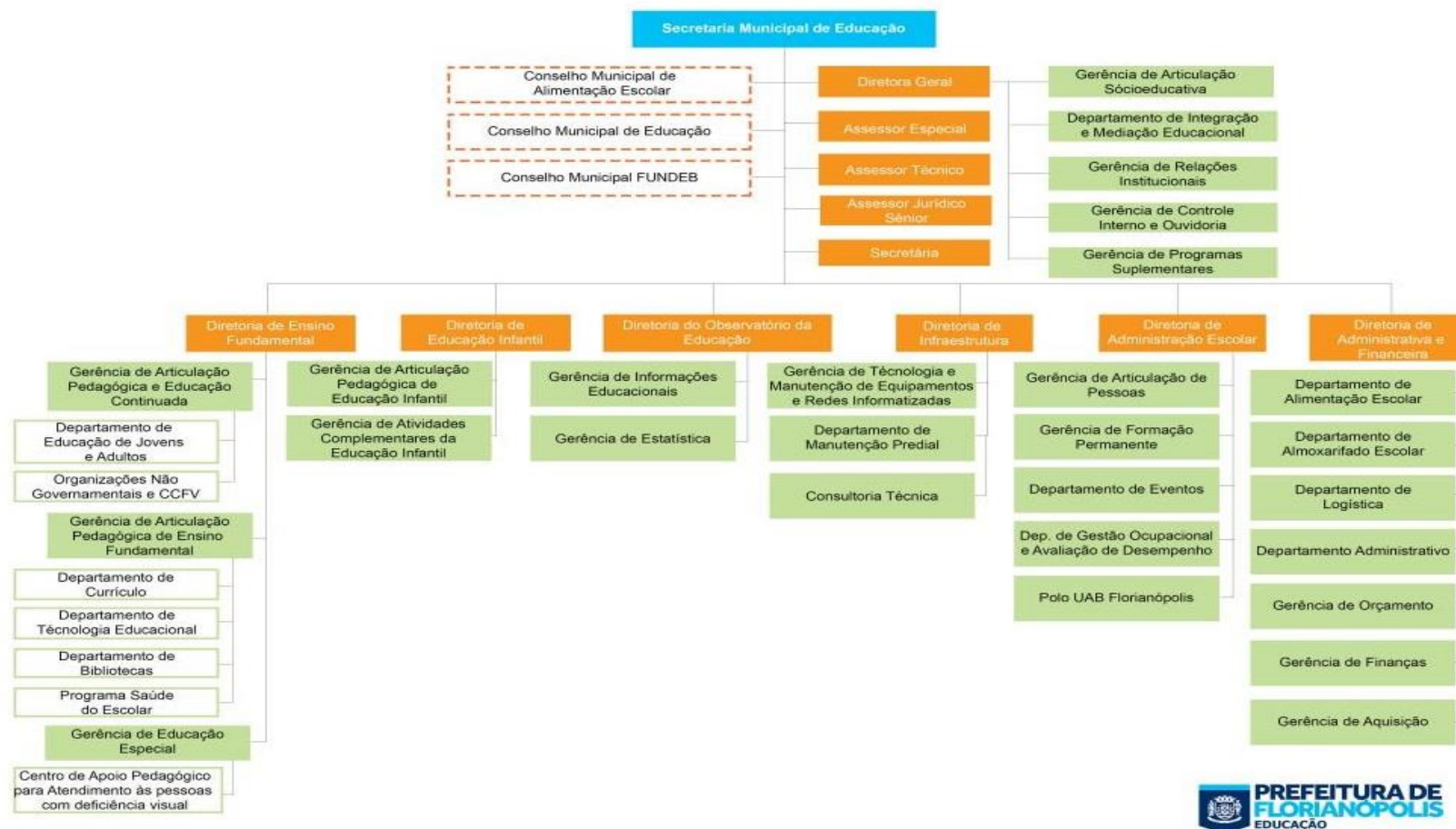


Ilustração 2 - Estrutural organizacional Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME ⁴²

⁴² Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/25_08_2010_12.04.58.97fbedddf8cc08ce4543611d59c5b749.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

A Secretaria Municipal de Educação tem como Missão “promover Educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” (FLORIANÓPOLIS, 2015e, s.p.). Além disso, tem como Visão “ser referência Nacional no Ensino Público” (FLORIANÓPOLIS, 2015e, s.p.). E a Diretoria de Educação Infantil traz como **Missão**:

Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas. Promover Educação Infantil de qualidade, consolidando-as como primeira etapa da Educação Básica; expandindo gradativamente a oferta de vagas, **promovendo o desenvolvimento integral da criança**⁴³ de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.).

Como **Visão/Atribuições**:

- Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional;
- Ampliar progressivamente o número de vagas ofertadas;
- Assessorar e supervisionar as Unidades Educativas públicas e privadas;
- Planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais;
- Autorizar o funcionamento e o credenciamento das creches e pré-escolas públicas e privadas.
- Gerenciar os convênios com as instituições de educação infantil privadas sem fins econômicos (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.).

E como **Diretrizes**:

- A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.
- A educação Infantil tem função diferenciada e compartilhada à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos.
- Garantir o direito da criança à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.
- As propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações, as linguagens e a brincadeira.
- **O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma singular de conhecer o mundo**⁴⁴
- A educação infantil deve garantir o reconhecimento e a valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira.
- A educação das crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação deve ser realizada em conjunto com as de mais crianças (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.).

⁴³ Grifo meu.

⁴⁴ Grifo meu.

Em 2015 estavam sob a responsabilidade da DEI⁽ⁱⁱ⁾ 88 Unidades Educativas⁴⁵ que atendem a Educação Infantil, sendo 54 Creches e 34 Núcleos de Desenvolvimento Infantil – NEIs. Desses NEIs, 24 possuem prédio próprio e 10 estão localizados em Escolas. Das 88 UEs, 77 atendiam crianças de creche, sendo assim distribuídas: 36 atendem o Grupo 1 - G1⁴⁶; 62 atendem o Grupo 2 – G2⁴⁷ e 77 atendem o Grupo 3 – G3⁴⁸, somando um total de 12.238⁴⁹ crianças atendidas, sendo 9.227 crianças (75,4% do total)⁵⁰ em período integral e 3.011 crianças em período parcial.

Para atender a essa demanda de crianças que frequentavam as Unidades de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação contava com 3.603 profissionais, entre servidores efetivos, substitutos/temporários, terceirizados e comissionados. Desses profissionais, 0,18% possui formação em Nível Médio - 9,57%, Graduação; 83,33%, Especialização; 6,38%, Mestrado; 0,53%, Doutorado. Cabe ressaltar que todos os professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são graduados, 90,21% dos professores são pós-graduados e que, nesse período, estavam em licença aperfeiçoamento 42 servidores, dos quais 24 cursando mestrado e 18 cursando Doutorado, entre os quais me encontro⁵¹.

Faço parte dessa estatística, desse grupo de profissionais, por entender, assim como a SME, que a Educação Infantil deve “**promover o desenvolvimento integral da criança**” (FLORIANÓPOLIS, 2015f, s.p.), bem como “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma singular de conhecer o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, s.p.), e que, para tanto, há necessidade de se investir em Formação Continuada.

⁴⁵

Disponível

em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=1480>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

⁴⁶ Idade mínima seis meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁷ Um ano a um ano e 11 meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁸ Dois anos a dois anos e 11 meses (Portaria nº 286/214 – Data referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015).

⁴⁹ Fonte: DIOBE/SME – Movimento mensal Matrícula/Junho 2015

⁵⁰ Cabe destacar que a Meta do Plano Nacional de Educação é atender, até 2024, a 50% das crianças de zero a três anos e que, o município de Florianópolis em 2015, já atendia a 47,5% de crianças nessa faixa etária.

⁵¹ FONTE: DAE/SME/FEV/2015 - *Incluídos servidores efetivos, substitutos, magistério, civil, terceirizados, estagiários e temporários.

Para ilustração, a seguir apresento o mapa de Florianópolis com a indicação da localização das UEs de Educação Infantil.

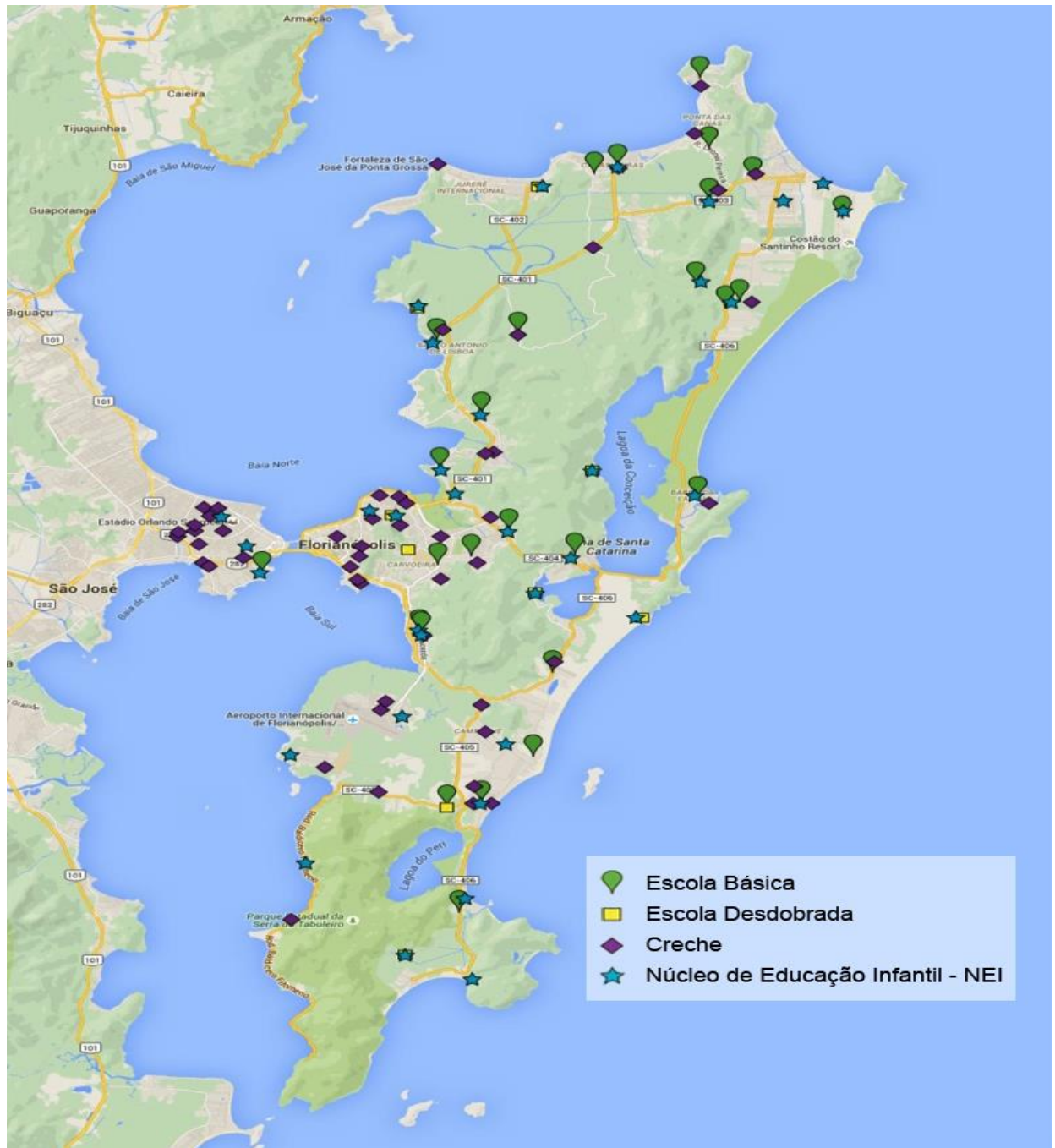


Ilustração 3 - Mapa com a localização das Unidades Educativas da RME

Disponível em: https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zZldV-wUCI6Q.kjdlINIS9_L4

2 O QUE ME INQUIETA - A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1994, p.03).

Ao voltar o olhar ao recorte histórico ora apresentado, é possível observar que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis investe em “Ações de Formação Continuada” junto aos Professores que atuam na Educação Infantil, seguindo o que preconizam as políticas e os documentos nacionais, atenta à demanda/necessidade local. O que me Inquieta e o que me instigou a investir neste estudo foi o desejo de conhecer e de analisar os entendimentos de Formação Continuada, nutridos pela Secretaria, assim como identificar por meio de quais ações a SME investe na Formação Continuada do Professor de Creche e em quem está o foco dessa formação, para compreender como essas ações intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para Inteira.

Implicado nessa investigação, é imprescindível apresentar, neste capítulo, o resultado da busca junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, aos Portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e ANPEDSUL e ao Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – BDPF-CDT/SME/FPOLIS⁵². Essa pesquisa possibilitou-me desvelar contribuições de estudos anteriormente realizados acerca da Formação Continuada ofertada a professores que atuam junto à Educação Infantil⁵³, tanto a nível local (junto a RME) como nacional.

A partir do contato com os documentos coletados (dissertações, teses e artigos) nos preditos bancos de dados e portais, estruturei o ‘estado do

⁵² O Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – BDPF-CDT/SME/FPOLIS encontra-se estruturado a partir de chamada pública, o que significa que pode não contar com todas as teses e dissertações desenvolvidas na RME e publicadas no período indicado.

⁵³ Falo na Educação Infantil por não ter localizado, no período pesquisado, estudos direcionados especificamente a Formação Continuada ofertada aos Professores de Creche.

conhecimento⁵⁴ deste estudo quando organizei um panorama acerca da produção científica sobre Formação Continuada ofertada a Professores de Educação Infantil publicada, preferencialmente, nos últimos cinco⁵⁵ anos. Falo preferencialmente, em razão do banco de dados da CAPES disponibilizar, por ocasião da busca, somente as publicações das pesquisas apresentadas nos anos 2011 e 2012. Mesmo assim, julguei importante não restringir o período da pesquisa junto ao banco de dados da SME, por considerar imprescindível o acesso a todas as pesquisas realizadas junto àquela Secretaria e disponíveis na referida base de dados por ocasião da busca acerca do tema foco deste estudo.

Para compartilhar os resultados das pesquisas, apresento-os em três quadros, um para cada base de dados, seguido de relatos sucintos de como realizei as buscas, o período em que foram realizadas, o foco e propósito/objetivo de estudos das pesquisas localizadas. Inicio trazendo o resultado da base de dados da CAPES, seguido dos portais da ANPED e ANPESUL e, posteriormente, dos BDPF-CDT/SME/FPOLIS.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁵⁶			
Autor	Título	Instituição	Ano
Marta Maria Gonçalves Balbe	A Contribuição da Formação Continuada para os Professores da Educação Infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	2011
Janayna Alves Brejo	Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP	2012
Anatalia Dejene Silva de Oliveira	Os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública.	Universidade Federal de Goiás – UFG /GO	2012
Priscila Domingues de Azevedo	O Conhecimento Matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de Formação Continuada.	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR/SP	2012

Ilustração 4- Quadro Síntese Estado Conhecimento – CAPES

Elaborado pela autora

⁵⁴ Estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais, com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc. (UNIVERSITAS, 2002).

⁵⁵ Segundo Luna (2002) “se a literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos quatro ou cinco anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas proposições por trás dessa afirmação. Em primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. Em segundo lugar, supõe-se que os resultados mais antigos não incorporados representem possíveis “becos sem saída”, por isto abandonados” (p. 93).

⁵⁶ Cabe observar que, por sugestão da minha então orientadora, a pesquisa junto à base de dados da CAPES foi direcionada a trabalhos resultados de doutoramento.

O acesso ao referido banco de dados ocorreu entre os meses de março e junho de 2014. Da busca, a partir do descritor “Formação Continuada”, emergiram 656 pesquisas na Área da Educação, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Com intuito de me aproximar mais do foco desta pesquisa, acessei a “busca avançada”, inserindo também o descritor “Professor de Creche”, a partir dos quais não encontrei registro algum. Optei por refazê-la, inserindo os descritores “Formação Continuada” e “Educação Infantil” e, dessa vez, emergiram 14 pesquisas, das quais quatro em cursos de doutoramento⁵⁷.

Essas pesquisas tinham como foco e propósito investigar: a) **as contribuições que a Formação Continuada pode proporcionar a Professores da Educação Infantil**, para compreender como o processo de Formação Continuada contribui para a vida pessoal e profissional de Professores (BALBE, 2011); b) **as Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil**, para comparar as Políticas de Formação Inicial e Continuada ofertada aos Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina (BREJO, 2012); c) **cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil - as Políticas e Práticas de Universidades Públicas**, para analisar a natureza política e a função social dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012); e d) **a Formação Continuada como meio específico de aprimoramento em áreas distintas do conhecimento**, para analisar os processos formativos de constituição e manutenção de um determinado grupo e para identificar a produção, o reconhecimento e a ressignificação dos conhecimentos matemáticos e metodológicos (AZEVEDO, 2012).

Por meio dos mesmos descritores utilizados junto à pesquisa na base de dados da CAPES, em janeiro de 2015, realizei a busca nos portais da ANPED e ANPEDSUL, nos eixos “Formação de Professores” e “Educação de Crianças de zero a seis anos”. Na ocasião, localizei nas publicações dos últimos cinco anos do portal ANPED cinco artigos relacionados à Formação Continuada, dos quais um focava a Educação Infantil. Já no portal da ANPEDSUL, foram encontrados 47 artigos, porém, apenas três referentes à Formação Continuada na Educação Infantil. A seguir apresento os autores, o título, ano e portal em que os artigos foram localizados:

⁵⁷ Cabe esclarecer que a opção por selecionar somente trabalhos referentes à conclusão de doutoramento para compor o estado do conhecimento deste estudo foi decisão conjunta com a minha então orientadora.

Portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED e ANPEDSUL			
Autor(es)	Título	Portal	Ano
Valdete Côco	Formação Continuada na Educação Infantil	ANPED	2010
Lidiane Gonzaga Chiare e Rita Buzzi Rausch	Formação Continuada na Educação Infantil: Uma experiência em Construção	ANPEDSUL	2012
Giovanna Beatriz Kalva Medina e Evelise Maria Labatut Portilho	Uma Metodologia de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil	ANPEDSUL	2012
Lorena de Fatima Nadolny	Estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento	ANPEDSUL	2014

Ilustração 5 - Quadro Síntese Estado Conhecimento – ANPED/ANPEDSUL
Elaborado pela autora

Os quatro artigos identificados apresentam como foco e propósito dos referidos estudos investigar: a) **“os processos de Formação Continuada em interface com a configuração do trabalho na Educação Infantil”**, com o intuito de explorar a Formação Continuada na configuração do trabalho na Educação Infantil considerando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização das ações (CÔCO, 2010); b) **“o projeto de formação de um determinado centro de Educação Infantil”**, com o objetivo de conhecer e compreender suas possibilidades e limitações enquanto atividade de Formação Continuada (CHIARE E RAUSCH, 2012); c) **“uma metodologia de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil”**, com o propósito de sensibilizar as professoras e possibilitar que elas se percebam como pesquisadoras de suas práticas (MEDINA E PORTILHO, 2012); e d) **“estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil atenta aos saberes do movimento”**, para discutir a Formação Continuada de professores da Educação Infantil e o uso de estratégias de formação para a mobilização da prática reflexiva (NADOLNY, 2014).

No “Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC”, em novembro de 2014, identifiquei seis dissertações relacionadas à Formação Continuada. Duas dessas pesquisas tinham como foco a Formação Continuada direcionada a profissionais da Educação Infantil. São elas:

O Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - BDPF-CDT/SME/FPOLIS⁵⁸			
Autor	Título	Instituição	Ano
Sonia Cristina de Lima Fernandes	Grupos de Formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2000
Edna Aparecida Soares dos Santos	A Formação Continuada na Educação Infantil: Avaliação e Expectativas das Profissionais da Rede Municipal de Ensinos de Florianópolis.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2014

Ilustração 6 - Quadro Síntese Estado Conhecimento – BDPF-CDT/SME/FPOLIS
Elaborado pela autora

As duas dissertações identificadas resultam de pesquisas desenvolvidas junto à SME, por servidoras dessa Secretaria. O estudo de Fernandes (2000) versa sobre **“Grupos de formação - análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos Professores da Educação Infantil”**, com o propósito de compreender os sentidos e significados formulados pelos Professores da Educação Infantil da RME de Florianópolis acerca de sua própria experiência nos Grupos de Formação, nos anos 1994, 1995 e 1996. Santos (2014)⁵⁹, por sua vez, tem como foco **“a avaliação e as expectativas das profissionais da Educação Infantil na RME de Florianópolis no que diz respeito a Formação Continuada”**, com objetivo de retomar a trajetória dos processos de formação das profissionais de Educação Infantil da RME de Florianópolis/SC, a fim de identificar a contribuição da Formação Continuada na formulação de proposições pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, investigar a articulação entre a formação oferecida pela SME e a formação realizada na Instituição e identificar as expectativas das profissionais em relação à Formação Continuada.

⁵⁸ É preciso observar, também, que junto ao Banco de Dissertações e Teses da SME, não constam trabalhos de doutoramento concluídos sobre o tema em questão, por essa razão optamos por apresentar dissertações.

⁵⁹ A partir do estudo apresentado por Santos (2014), localizei dois estudos cujas pesquisas também foram desenvolvidas junto à SME, mas que não constam no BDPF-CDT/SME/SC. São elas: “A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da Educação Infantil”, de Bodnar (2006), e “Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores”, de Zapelini (2007).

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA – POR MEIO DE FOCOS DISTINTOS ALGUMAS SINGULARIDADES QUE SE APROXIMAM E SE COMPLEMENTAM

Os estudos analisados aproximam-se ao conceberem a Formação Continuada como um processo, com o intuito de buscar o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático, no próprio contexto de trabalho. Tais pesquisas estão ora mais centradas no Professor, sua vida e prática (profissional reflexivo), ora em cursos de áreas específicas, desenvolvendo experiências de aprendizagem por meio das quais os profissionais aperfeiçoam seus conhecimentos e competências, a sua própria formação profissional. Evidenciam também que a Formação Continuada tem as suas singularidades e que pode:

- Ser compreendida tanto como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso, como coletivo e profissional; envolver múltiplas etapas e instâncias formativas.

- Ser permeada por mecanismos ideológicos e políticos.

- Envolver tanto “ações mobilizadas pelos sistemas de ensino quanto às buscadas pelo movimento dos sujeitos” (CÔCO, 2012, p. 5).

- “Possibilitar aos profissionais a reflexão e a (re)construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas” (NADOLNY, 2014, p. 3).

- Ser pensada como “uma proposta de intervenção no próprio ambiente escolar” (MEDINA e PORTOLHO, 2012, p. 2), que atenda às suas necessidades reais e diárias (AZEVEDO, 2012).

- Analisar o discurso oficial presente nas Políticas Nacionais de Educação e apontar que, no que tange às políticas de formação, essas intentam contribuir para que o acesso à Educação Infantil seja compreendido como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto por parte do poder público como da sociedade em geral, podendo orientar e reorientar a direção e o sentido das ações políticas que valorizam e se pautam na qualidade da formação dos Professores desse nível de ensino (BREJO, 2012).

- Dar voz aos profissionais que atuam na Educação Infantil (FERNANDES, 2000), (SANTOS, 2014). Cabe ressaltar, ainda, que os estudos de Fernandes e de Santos se complementam. Um busca compreender os sentidos e significados

constituídos e formulados pelos Professores da Educação Infantil dessa RME acerca de sua própria formação na experiência de Formação em Serviço (FERNANDES, 2000). O outro propõe retomar a trajetória dos processos de formação das profissionais de Educação Infantil da RME de Florianópolis/SC, identificando as expectativas dessas profissionais em relação à Formação Continuada, assim como a contribuição dessa formação na formulação de proposições pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e a articulação entre a formação oferecida pela SME e a formação realizada na Instituição (SANTOS, 2014).

É preciso considerar que os estudos que compõem este ‘estado de conhecimento’ revelam que, mesmo partindo de pesquisas com focos distintos e referencial teórico diverso, a Formação Continuada traz em si a ideia de processo, percurso e trajetória, num constante fazer-se, oportunizando reflexões sobre vida e prática do docente, políticas de formação como guias de caminhos a serem trilhados. Todos os estudos concluem que essa Formação Continuada possibilita desenvolver estudos em áreas de conhecimento distintas e específicas.

Cabe destacar que uma significativa relação de autores⁶⁰ subsidiou, por meio de suas concepções acerca da Formação Continuada, o desenvolvimento dos estudos que compõem este estado do conhecimento. Ademais, entendo importante destacar e agregar a este estado do conhecimento informações a respeito de uma pesquisa realizada⁶¹ pela Fundação Carlos Chagas (2011)⁶², por essa ter buscado identificar “como se configuram as ações de Formação Continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados” (p. 7).

A referida pesquisa publicada em forma de relatório, em junho de 2011, sob o título “Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das

⁶⁰ Alarcão (1996, 2001, 2005); Amaral et al. (1996); Andaló (1995); Barbieri (1995); Barroso, (2004); Brzezinski (1996); Candau (1997, 1997b); Charlot (2005); Day (1999); Fiorentini (1998); Freire (1996, 2000); Fusari (2009); Garcia (1995); Gomes (2009); Imbernón (2004, 2010); Kramer (1989, 2005, 2006); Lanes (2009); Libâneo (2001); Lima (2005); Marcelo (1999); Marin (1995); Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002); Oliveira-Formosinho (2009); Passos e Colaboradores (2006); Pimenta e Ghedin, (2002); Placo e Silva (2009); Schön (1992); Tardif (2006); Zapelini (2007); e Zeichner (1993, 1997)

⁶¹ Por encomenda da Fundação Victor Civita.

⁶² Sob a assessoria geral de Bernardete A. Gatti e coordenação de Cláudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

Práticas em Estados e Municípios Brasileiros”⁶³, aponta que uma leitura mais atenta da bibliografia disponível na ocasião sobre Formação Continuada de docentes “mostra que os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos. O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p.15). Além disso, o estudo aponta que

vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15).

E o segundo grupo “[...] diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente, e sim aquele das equipes pedagógicas⁶⁴ **das escolas**” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15) e divide-se em dois subgrupos:

(i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de Formação Continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de Formação Contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15).

Finalizam a análise do estudo acerca das Modalidades e das Práticas Formação Continuada de Professores afirmando que os referidos grupos “[...] não são, de maneira nenhuma, excludentes” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 15).

Com base nas contribuições das pesquisas e estudos aqui analisados/apresentados, vi reiterada a necessidade da realização do meu estudo. Assim, organizei o fio condutor que, por meio do caminho metodológico (que exponho no capítulo a seguir), orientou-me a traçar e a estruturar esta investigação, que apresentará a empiria e a teoria de forma tramada no capítulo de análise.

⁶³Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

⁶⁴ Direção, coordenação, corpo docente (p. 15).

3 COMO BUSCO - CAMINHO METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 2001, p. 155).

Acredito, assim como Miranda (2012), que “assumir uma postura de pesquisa significa estar aberto ao desconhecido ou problematizar o demasiado conhecido, expondo-se às novas possibilidades que se manifestam no processo da pesquisa” (p. 206). Considero que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 1995, p.11) e que a escolha de procedimentos metodológicos adequados possibilita uma aproximação maior do objeto a ser investigado. Entendo, assim como Goldenberg (2002), que a metodologia pode ser compreendida como “[...] um caminho possível para a pesquisa científica. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (p. 14).

Diante do exposto e tendo presente “O que trago, O que busco, Porque busco”; “De onde Venho - Sobre o que falo” e “O que me Inquieta”, dedico-me, neste espaço, a apresentar “Como busco” - o caminho metodológico que segui para responder à minha questão instigadora e assim defender a tese de que a Formação Continuada requer e pressupõe ações que possibilitem uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza, o que será apresentado no capítulo “**O que encontro**” e na conclusão “**O que aponto**”⁶⁵.

Optei pela pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica, visto que a pesquisa qualitativa possibilita investigar fenômenos subjetivos, além de ser considerada multimetodológica em seu foco, uma vez que “envolve o uso de uma variedade de elementos empíricos” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 11). Já a escolha pela abordagem hermenêutica deu-se por encontrar nela o aporte teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da minha investigação, pois a hermenêutica

pode oferecer uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um auto esclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições. [...] Trata-se de situar a **compreensão** num universo mais amplo reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de

⁶⁵ Onde aponto “O que me inspira” e “O que aspiro”.

reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica (HERMANN, 2002, p.29).

Como aponta Gadamer (1999), a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade da nossa experiência do mundo” (p. 25). Hermann (2002) auxilia na estruturação desse entendimento quando ressalta, por sua vez, que a hermenêutica “é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo” (p.28) e que [...] “compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (p. 49).

Compreender significa dizer “eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão no que diz e no que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo” (GADAMER, 2000, p. 23). Segundo o autor (2005), “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (p. 503).

Para que seja possível compreender como desenvolvi, por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica, a tese que ora defendo, apresento a seguir o meu campo de pesquisa, os sujeitos que dela participaram, bem como os procedimentos e os aspectos éticos adotados na coleta e análise dos dados.

3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC como campo de pesquisa foi intencional por ser, desde 2005, meu local de trabalho e de estar ali a razão da minha pesquisa. Esse campo de pesquisa envolveu três espaços e seus respectivos sujeitos: a Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽ⁱⁱ⁾, abrangendo a Gerência de Articulação Pedagógica; a Gerência de Formação Permanente – GEPE e o Departamento de Eventos - DEVE⁶⁶.

Como já expliquei, o objetivo proposto neste estudo é compreender como as Ações de Formação Continuada, ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, intencionam uma formação na

⁶⁶ Esses dois últimos espaços vinculados/subordinados a Diretoria de Administração Escolar – DAE da SME.

perspectiva de uma Educação para a Inteira. Isso significa dizer que **o foco da pesquisa está nas Ações de Formação Continuada Centralizadas**, ou seja, naquelas ofertadas especificamente pela SME. Tendo isso em vista, o critério adotado para delimitar os sujeitos desse estudo foi: estar à frente da gestão, junto ao planejamento, à execução e à avaliação das Ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Creche, nos anos 2013, 2014 e 2015. Delimitei esse período por se tratar da atual gestão.

Cabe salientar que, como o propósito deste estudo está em compreender o que as propostas de ações de Formação Continuada ofertadas pela SME intencionam, optei por entrevistar os gestores, e não os professores, haja vista estarem os gestores envolvidos no planejamento e, de alguma forma, na implementação das ações. Com isso, os sujeitos que participaram deste estudo foram seis servidores efetivos da RME, que exerceram, no referido período, a função de Diretor, Gerente ou Assessor junto à Diretoria de Educação Infantil – DEI(ii), à Gerência de Articulação Pedagógica e à Gerência de Formação Permanente – GEPE⁶⁷. Esses espaços foram selecionados, por sua vez, por serem locais da/na SME onde são pensadas, planejadas e implementadas as ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Creche.

Importante esclarecer que, a fim de preservar a identidade dos sujeitos deste estudo, os mesmos serão identificados com nomes fictícios. Tais nomes foram compostos de forma lúdica, num jogo com as “palavras mágicas” (expressão muito presente na Educação Infantil) para ressaltar no texto desta tese o sentido e significado do binômio educar e cuidar. Apresento os entrevistados: “Porfavor”; “Comlicença”; “Empreste-me”; “Desculpe-me”; “Bomdia”; “Muitoobrigado”.

3.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES/DADOS

Na perspectiva da pesquisa que propus desenvolver neste estudo, entendi que a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental seriam os procedimentos adequados/propícios à coleta dos dados. A escolha pela **pesquisa documental** justifica-se por possibilitar também a “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios”, projetos, “[...] entre

⁶⁷ Observo que a descrição do perfil dos entrevistados será abordada no capítulo “O que Encontro”, por se constituírem em subsídios dos achados da pesquisa.

outras matérias” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Importante esclarecer que, neste estudo, ‘documento’ é concebido como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

A opção pela **entrevista semiestruturada** deu-se por reconhecer na possibilidade de combinar perguntas fechadas e abertas a oportunidade do entrevistado discorrer sobre o tema em questão (MINAYO, 2010). Entendo que “longe de ser apenas um procedimento da pesquisa, a pergunta se caracteriza como uma atitude crítica e compreensiva que inaugura o próprio exercício de pesquisar” (MIRANDA, 2012, p.207). A pergunta, segundo a autora,

abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua alteridade. Esse fato faz com que a pergunta, no horizonte da pesquisa, não possa ser caracterizada como um elemento meramente instrumental. A realização da pergunta se constitui na força do próprio ato de pesquisar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor-pesquisador com o outro e consigo mesmo. [...] A pergunta é, pois, o que funda a arte do diálogo e o que nos projeta para a realização de uma experiência de pesquisa em educação (p. 208).

Perguntar, para Gadamer (1999), significa “colocar em aberto”, em não estar fixada a resposta. Para o autor, “o perguntado tem de pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade” (p. 535). A busca de sentidos pela via dialógica, entendida como um processo de construção intersubjetiva, não abdica, contudo, da racionalidade científica, apenas ressignifica essa racionalidade. O que me interessou no decorrer de todo o processo investigativo foi/é a experiência tal como ela foi e está sendo vivenciada na SME.

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu os movimentos previstos por Minayo (1999) e Alves-Mazzoti (2000), assim organizados:

a) A Etapa Exploratória e os Aspectos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa baseia-se no que dispõe a Resolução do CNS nº 466/2012 e as Portarias SME nº 116/2012 e nº 076/2014. O Projeto foi submetido e aprovado junto ao Sistema de Pesquisa da PUCRS – SIPESQ⁶⁸⁶⁹.

⁶⁸ O projeto foi submetido à Comissão Científica da Faculdade de Educação e autorizado sob o protocolo nº 7053 em 18 de dezembro de 2015. Em virtude da troca de orientador, o mesmo foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidade e aprovado sob o protocolo nº 7210, na data de 06 de setembro de 2016.

Importante ressaltar que, no primeiro contato com os participantes das entrevistas, entreguei a eles a Carta de Apresentação emitida pela GEPE/SME autorizando a realização da pesquisa. E ainda, em atenção aos aspectos éticos da pesquisa, entreguei a todos os entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que apresentava ao participante da pesquisa, de maneira sucinta, informações relevantes de seu protocolo, assim como informava ao entrevistado que ele teria a sua identidade preservada, que sua participação seria voluntária e que a qualquer tempo poderia, caso assim o desejasse, deixar de participar da pesquisa. No TCLE constava o telefone e o endereço de e-mail das pesquisadoras, bem como o contato/endereço do CEP/PUCRS, podendo o entrevistado, caso necessário, a qualquer tempo, dirimir suas dúvidas a respeito da pesquisa. Cientes da proposta, todos os convidados a entrevistados manifestaram concordar em participar do estudo assinando o TCLE.

b) A Etapa de Campo

Após a autorização da GEPE, solicitei o agendamento das entrevistas com os sujeitos deste estudo, bem como o agendamento de um horário para conversar com a Chefia do Departamento de Eventos. Depois desses passos realizados, agendei com o responsável pelo Sistema de Gerenciamento das Informações da Formação Permanente – SIGEPE um horário para iniciar a pesquisa documental junto ao banco de dados do referido Sistema.

Na GEPE, recebi da Assessora de Pesquisa da referida Gerência orientações acerca dos procedimentos para iniciar o desenvolvimento da pesquisa, as cartas de apresentação desta investigação endereçadas aos sujeitos, autorizando-os a participar da mesma, assim como a autorização para o acesso aos documentos. Na ocasião, também fui informada acerca dos dias e horários agendados para a realização das entrevistas e início da pesquisa documental.

Nessa etapa da pesquisa, reuni, a partir da busca junto ao SIGEPE, os registros das Ações de Formação Continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação aos Professores de Creche, nos anos 2013, 2014 e 2015. Nessa busca deparei-me com alguns desafios para identificar as referidas Ações, visto que o sistema apresenta, a princípio, somente os seguintes campos: o código da ação;

⁶⁹ As Cartas de aprovação correspondem aos Anexos 7 e 8.

nome do evento; carga horária, carga horária mínima; período; inscrição inicial e final; vagas; vagas reservas; total de inscrições; pessoas de fora; certificados; certificados para Rede; certificados liberados; valor; pessoas envolvidas; certificados entregues; ativo; in_ativo. Com o auxílio da servidora responsável por operar o sistema, acessei todas as ações de FC ofertadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil no referido período por meio dos descritores: profissionais da Educação Infantil, Professor de Creche; Professor de G1, G2 e G3.

De posse dos dados coletados nessa etapa da pesquisa documental, identifiquei 47 Ações de Formação Continuada ofertadas aos profissionais da Educação Infantil da RME, nos anos 2013, 2014 e 2015. Dessas, cinco foram destinadas a Professores. Dessas cinco, duas especificamente ao Professor de Creche, aquele que atua junto às crianças de zero a três anos, mais especificamente aos bebês, foco deste estudo. São elas:

- a) “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” (2013);
- b) “Espaço, Tempo e Currículo na Educação Infantil” (2014);
- c) “Programa de Formação Continuada para Educação Infantil” (2015);
- d) “Ações de Cuidado com Bebês: Diálogos entre Saúde e Educação” – “Alimentação para o Primeiro Ano de Vida” (2015);
- e) “I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC” (2015).

De posse dessa informação, pesquisei junto aos arquivos do DEVE - registro físico – as Ações de Formação Continuada, onde, num formulário próprio⁷⁰, pude identificar: o nome do evento; período e horário de realização; carga horária; frequência mínima; justificativa; objetivos; público alvo; conteúdo programático; ministrantes (nome completo; identificação do dia, município e estado do nascimento; CPF; nº da identidade; matrícula, caso servidor PMF; carga horária); unidade proponente; organizador/responsável; um campo destinado à autorização da Diretoria (identificando a Diretoria de Educação Infantil, carimbo, assinatura do diretor e data) e um campo destinado à autorização do Departamento de Eventos (identificando a data do recebimento, quem recebeu esse documento e um campo para observações).

⁷⁰ Anexo 6 da Portaria nº 62/2005 – Identificação do Evento para expedição e registro de certificados.

Quanto à realização das entrevistas, além do já exposto, importante ressaltar que as mesmas foram realizadas pela própria pesquisadora no local de trabalho dos entrevistados e que esses foram informados que o tempo estimado, em média, para a realização da mesma seria de aproximadamente uma hora; que havia necessidade de gravá-las para posteriormente serem transcritas e analisadas e que, para tanto, necessitava da autorização dos mesmos - o que todos prontamente fizeram.

c) Análise e Interpretação dos Dados

Assim como Gaskell (2002), entendo que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (p.65), por sua associação com outros métodos de coleta auxiliar na ampliação e na interpretação dos dados.

Para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, segundo André (2001),

é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área do conhecimento apresentam para a devida explicação e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (p. 53).

Na pesquisa qualitativa, “o rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a possibilitar o diálogo” (SPINK e LIMA, 2000, p.102).

Para analisar, interpretar e discutir os dados⁷¹ coletados a partir da pesquisa documental, que permite “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 46), e ciente de que todo documento pressupõe, em sua análise, etapas de abordagens importantes, optei por utilizar, neste estudo, os princípios da Análise Documental, com base em Cellard (2008), por orientar a analisar o contexto⁷² em que o documento foi escrito, identificar o autor ou autores⁷³, a autenticidade e a confiabilidade do texto⁷⁴, assim como sua natureza⁷⁵ e os conceitos chave⁷⁶.

⁷¹ Documentos impressos, projetos, relatórios.

⁷² Possibilita ao pesquisador excelentes condições para compreender as particularidades e é crucial em todas as etapas da pesquisa documental (CELLARD, 2008).

⁷³ Não se pode pensar em interpretar um texto sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever (CELLARD, 2008).

Após realizar a análise preliminar e seguindo o que o autor orienta, reuni todas as partes (questão de pesquisa, contexto, autor ou autores, autenticidade e a confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave) para realizar uma análise coerente a partir do questionamento inicial, assumindo uma abordagem tanto indutiva como dedutiva, tendo como objetivo explorar o conteúdo simbólico das mensagens nele trazidas, no que se refere ao tema pesquisado.

Para analisar, interpretar e discutir os dados⁷⁷ coletados por meio das entrevistas, utilizei a Análise Textual Discursiva – ATD, com base em Moraes e Galiuzzi (2013). Esse é um processo integrado de análise e síntese que me possibilitou fazer uma leitura rigorosa e detalhada de conjuntos de materiais textuais “com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos” (p. 114).

Moraes e Galiuzzi (2013) ressaltam que a ATD pode ser compreendida como “o processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre o fenômeno e discursos investigados” (p. 112).

O processo da ATD tem

fundamentos na fenomenologia hermenêutica. Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. São processos hermenêuticos (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.169).

A minha opção pela ATD exigiu, como bem apontam os autores, que o envolvimento no processo de pesquisa fosse pleno; significou incluir sentimentos e emoções, pois pesquisar não é um processo neutro e desconectado de afetividades; pesquisar exige reconstruir relações, consiste em se assumir um novo paradigma⁷⁸,

⁷⁴ Imprescindível assegurar-se da informação transmitida no documento, assim como verificar a sua procedência (CELLARD, 2008).

⁷⁵ Importante conhecer a natureza do texto ou seu suporte, antes de tirar conclusões. A abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar significativamente conforme o contexto no qual ele é escrito (CELLARD, 2008).

⁷⁶ Essencial que o pesquisador compreenda satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores do texto. É útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto (CELLARD, 2008).

⁷⁷ Entrevistas gravadas e transcritas.

⁷⁸ Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13).

um paradigma emergente, “um paradigma em que todo conhecimento é autoconhecimento” (p.187).

Moraes e Galiuzzi (2013) falam ainda que se envolver na ATD requer do “pesquisador apropriar-se dos fundamentos de modos renovados de conceber a ciência e seus modos de produzir conhecimento, metamorfoses epistemológicas que o introduzem de forma radical em abordagens qualitativas de pesquisa” (p.192). E ressaltam que a ATD representa um caminho de passos que se clarificam ao longo da jornada por ser

[...] um processo *auto organizado* de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”⁷⁹, a unitarização⁸⁰; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização⁸¹; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

A realização da análise dos dados seguindo esse ciclo composto por três momentos implicou na “**desmontagem dos textos**”, oportunizando o que os autores chamam de desconstrução e unitarização do *corpus*. Tal processo de unitarização exigiu, a partir da leitura, o envolvimento aprofundado com o texto, o exame do material pesquisado em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir as unidades constituintes. Dessa desconstrução do *corpus*, surgiram as unidades de análise, também denominadas pelos autores como unidades de sentido ou de significado. O movimento seguinte foi o “**estabelecimento de relações**”, o que significa o processo de categorização, que oportunizou construir as relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como tais elementos unitários poderão ser organizados na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, sistema de categorias. Os autores falam que o processo de categorização corresponde a um processo construtivo e reiterativo, um processo em que há aperfeiçoamento no decorrer da análise, em que a validade das categorias se dá quando essas representam o conjunto dos textos analisados destacando as suas principais características. Para Moraes e Galiuzzi (2013), é com base nas categorias que o pesquisador constrói a

⁷⁹ *Corpus* - conjunto de textos submetido à análise (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 113).

⁸⁰ Unitarizar – identificar e salientar enunciados que compõem um texto (p.114) [...] é delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados envolvendo permanentes interpretações do investigador (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 171).

⁸¹ *Categorias* – corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto semelhante que as aproxima; [...] são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 116).

estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. Por fim, “***captando o novo emergente***”, a construção do metatexto, implicou a profunda impregnação nos materiais analisados anteriormente, o que proporcionou a emergência de um entendimento renovado do todo. Para os autores, o investimento na apresentação dessa nova compreensão, bem como sua crítica e validação, compõe o último elemento do ciclo de análise apresentado, denominado metatexto. O metatexto representa um esforço em desvelar o produto de uma nova fusão dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores por meio da descrição⁸² e da interpretação⁸³. A elaboração do metatexto é um meio de construção e reconstrução recursivo, que me possibilitou compreender os fenômenos que investiguei e comunicar os resultados dessa análise com maior precisão e qualidade.

Para os autores (2013),

esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições e formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “*flashes*” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise. Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente (p. 12-13).

Cabe destacar que optei pela ATD para realizar a análise dos dados da minha pesquisa por entender, a partir das orientações de Moraes e Galiazzi (2013), que esse caminho que implica desconstrução (em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados), seguido de um processo intuitivo de reconstrução, oportuniza novas compreensões (que necessitam ser comunicadas e validadas). Tal percurso ainda desvela a emergência de formas novas e criativas de compreender o fenômeno investigado por se constituir em um processo em espiral, de caráter cíclico, de retomada periódica dos mesmos elementos, em um contínuo refinamento, exigindo retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito.

3.3 A CONSTRUÇÃO/ESTRUTURAÇÃO DA TESE

⁸² Descrever - apresentar diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 123).

⁸³ Interpretar - estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 124).

Por meio da análise dos dados pesquisados e do referencial teórico estudado, centrei este estudo nas variáveis: Professor de Creche, Formação Continuada e Educação para a Inteiraza do Ser. Reitero que este estudo foi desenvolvido por meio de um diálogo constante entre a empiria e o referencial teórico. Ele ainda se apresenta por meio de texto assim tecido e tramado, o que significa dizer que a teoria está contida nos capítulos a seguir e não será apresentada isoladamente.

Em relação às variáveis (Formação Continuada, Professor de Creche, Inteiraza do Ser), aponto que, quanto ao aporte teórico de base às reflexões, tenho como autores referência para discutir a **Formação Continuada**: Candau (1996, 1997), Cunha (2006), Gatti (2003), Gatti e Barreto (2009a, 2009b, 2009c), Imbernón (2010), Marin (2002), Nóvoa (1991, 1995, 2002), destacando as contribuições de Kramer (1989) com ênfase na Educação Infantil e Galvani (2002) ao tratar da autoformação. Quanto às reflexões acerca do **Professor de Creche**, oportuno destacar como aporte teórico os estudos de: Barbosa (2010); Baumann (2000); Campos (2008); Freitas e Pelizon (2010); Nóvoa (1992, 2007) e Pimenta (2012). E quanto à **Educação na perspectiva da Inteiraza do Ser**, os autores: Catanante (2000), Gallegos (2015), Moraes (2003, 2004), Naranjo (1991), Olbrzymekm (2006), Portal (2006), 2007), Roselló (2012), Yus (2002), Wolman (2001), Zohar e Marshall (2002).

4 O QUE ENCONTRO

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p.18)⁸⁴.

Fontes teóricas e empíricas constituem este capítulo e é por meio do diálogo e da análise dessas fontes que emergiu a construção desta tese. O capítulo **“o que encontro”** busca compreender **“Como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação - SME de Florianópolis/SC intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteira?”**, e portanto entendo imprescindível contextualizar o Professor de Creche, a quem dedico este estudo. Ainda faz-se necessário caracterizar o universo em que esse profissional exerce a sua atividade docente: a creche, enquanto espaço de atuação; os bebês e as crianças bem pequenas, enquanto sujeitos razão do seu trabalho.

4.1 O PROFESSOR DE CRECHE: A RAZÃO DESTE ESTUDO

O Professor de Creche é o profissional que atua no “primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano” (BARBOSA, 2015, s.p.). A ele compete conviver com “bebês e crianças bem pequenas [...] auxiliando-as a construir a Si e ao seu dia a dia”⁸⁵, ao inspirá-las por meio ‘daquilo que é’, daquilo que faz; ao expressar/manifestar aquilo que sente, aquilo que pensa, aquilo que o mobiliza; ao apresentar e disponibilizar “[...] aquilo que conhece, isto é, as tradições culturais do seu grupo de pertinência e, ao mesmo tempo, abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos” (BARBOSA, 2015, s.p.).

⁸⁴Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 1º nov. 2015.

⁸⁵ Nomenclatura adotada pelo documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de zero a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e três anos e 11 meses.

Importante esclarecer que

chamo professor à pessoa que se produz numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar. Não quero o educador: este seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos. Aquele primeiro, além disso, é alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo (PEREIRA, 2013, p. 13).

É possível compreender, nessa perspectiva, que a profissão de Professor na Creche “não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres ‘maternos’, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional” (BARBOSA, 2010, p.06). E, como ressalta um dos entrevistados, “requer atenção”. Ele aponta que

[...] precisamos ficar alerta no que se refere à profissionalização dos profissionais dessa etapa da educação básica. Na história dessa área, há uma confusão entre as relações domésticas e as relações profissionais. Durante muito tempo foi considerado trabalho de mulher. [...] creio que ainda precisamos deixar isso sempre muito claro. Por isso que eu insisto muito nessa questão (“Empreste-me”).

A questão a que se refere o entrevistado é a de estarmos atentos à profissionalização do Professor de Creche. Corroboro e reitero tal ideia, visto que é relevante perceber que a configuração e a especificidade de sua função está relacionada historicamente à aproximação com a esfera familiar e muitas vezes a padrões de negação dos aspectos conceituais e das práticas próprias do campo da Educação. Nessa esfera, as ações na creche eram e, infelizmente, acredito que, em algumas realidades, ainda são desenvolvidas de forma similar às ações maternas e domésticas, distanciando-se, nesses casos, do verdadeiro sentido da docência na creche, chamando a atenção para a necessidade de um olhar ainda mais atento à profissionalização do Professor de Creche.

Ao pensar na profissionalização desse professor em especial, atento para os estudos de Nóvoa (1992a), quando aponta que essa se desenvolve por meio de uma proposta de trabalho coletivo, composta a partir de um corpo de conhecimentos e técnicas imprescindíveis ao desempenho da atividade docente e de um conjunto de normas e de valores éticos que orientam as relações internas e externas do corpo docente, cooperando para a emancipação profissional. Essa formação requer comprometimento e investimento, tanto por parte do Professor de Creche quanto da instituição em que atua.

A profissão de Professor de Creche, como as demais, “emerge de um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas

pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19). Essas considerações instigaram-me a revisitar “esses momentos” e possibilitaram-me reconhecer que, historicamente, as instituições de Educação Infantil apresentavam indicativos de descaso com a educação e com o cuidado das crianças de zero a três anos e vinham sendo dominadas por uma prática de pouca exigência também quanto ao grau de escolaridade e de formação de seus educadores. É possível verificar esse descaso quando atentamos para o fato desses profissionais não possuírem formação pedagógica e, em razão disso, serem denominados, muitas vezes e por um período significativo, como cuidadoras, monitoras, crecheiras e, em alguns casos, educadoras. Disso é possível depreender que por muito tempo relegou-se as instituições de Educação Infantil a um papel secundário, assim como se menosprezou os seus profissionais e a sua relevância na vida, na constituição e no desenvolvimento do sujeito enquanto criança. Dessa forma, embora

a educação e cuidado coletivo de crianças pequenas tenha mais de cem anos, apenas recentemente se reconheceu o caráter educacional dos serviços oferecidos as crianças de zero a três anos e as suas famílias. Ser professor de bebês é uma profissão nova na área da pedagogia (MELLO, 2012, p. 30).

Essencial apontar que o processo de profissionalização do Professor de Creche vem se constituindo historicamente (mesmo que a passos lentos) desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, assim como a publicação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que reafirmaram o direito da criança enquanto sujeito de direitos. Tanto em nível nacional quanto local (como é possível observar no primeiro capítulo deste estudo⁸⁶), ocorreram significativas transformações na sociedade e a criança foi reconhecida como cidadã de direitos, sendo garantida, desde então, a oferta da Educação Infantil por meio do sistema educacional às crianças de zero a seis anos. Esses fatos representaram conquistas decorrentes de intensas reivindicações promovidas por profissionais da área da Educação, pesquisadores e movimentos sociais.

Em consonância com esse movimento, a visão constitucional do direito da criança cujos pais trabalham à vaga na creche e pré-escola vem sendo revista e “substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de

⁸⁶ “De Onde Venho, Sobre o que Falo” quando apresento um recorte histórico da Educação Infantil do município de Florianópolis/SC.

Educação Infantil” (BARBOSA, 2010, p. 1). Do mesmo modo, lança-se um novo olhar para Creche e essa deixa de ser concebida como um mero espaço de cuidado, acolhimento e guarda de crianças para as mães que trabalham. Isso expressa mudança na concepção dos direitos das crianças, bem como “aponta uma importante aposta na contribuição que a escola de Educação Infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias” (BARBOSA, 2010, p. 10).

Esse movimento de demarcar de fato o espaço do Profissional de Creche nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira começou a criar a identidade da Educação Infantil. Especialmente em 1996, a Educação Infantil destaca-se quando, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394, passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e, dessa maneira, a integrar os sistemas de educação. Essa inserção representou, segundo Campos (2008), um significativo avanço (inclusive com reconhecimento internacional), configurando-se em expressivo marco histórico no processo de afirmação do caráter docente da ação daqueles que atuam com os bebês e com as crianças pequenas. A partir desse momento, entendo que foi necessário interrogar, refletir e avaliar suas especificidades para, então, desvincular “a creche da assistência social e a pré-escola da ‘preparação para o ensino fundamental’”, assim como investir “[...] e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância” (BARBOSA, 2009, p 68).

A indissociabilidade da educação e do cuidado, na Educação Infantil, vem estabelecendo-se e consolidando-se historicamente e, por isso, merece especial atenção, haja vista o que aponta um dos entrevistados quando expõe: *“eu vou identificando aí lacunas, com as quais a gente teria que ter maior aprofundamento, como: as relações de cuidado que por vezes é um pouco negligenciado”*. O cuidado foi, segundo o entrevistado, *“[...] um jargão colado no educar, na dimensão da Educação Infantil, mas ele nunca foi discutido de fato, de forma profunda”* (“Comlicença”). Entendo que a ausência de compreensão acerca da concepção do cuidado, relatada pelo entrevistado, traduz-se em fragilidade na composição da identidade do Professor de Creche. E esse não “saber” reverbera no “fazer” desse Profissional, como apontou “Comlicença”, que expressou que essa não compreensão é *“oriunda de uma construção histórica, do preconceito com relação ao cuidado na composição pedagógica e especialmente com os bebês”*. Ele segue observando:

[...] a gente tem uma lacuna enorme em relação ao cuidado, tanto em aspectos filosóficos da compreensão de que é uma dimensão humana, uma dimensão parte da relação educativa, a qual eu tenho que ter aí uma reflexão constante sobre as minhas atitudes perante o outro e ao mesmo tempo técnica. Porque o cuidado, também, exige o conhecimento técnico da cultura, mas também técnico das áreas ("Comlicença").

O exposto pelo entrevistado revela um vazio no fazer pedagógico do Professor de Creche quando esse não compreende a concepção do cuidado no seu trabalho. Entendo que essa percepção desvela a urgente necessidade de imersão do Professor de Creche em estudos que o oportunizem/possibilitem compreender qual o significado e o sentido do cuidado na composição pedagógica, assim como o que o compõe e no que implica a indissociabilidade do binômio cuidar/educar para a Educação Infantil. Compreendo também que essa lacuna, apontada por "Comlicença", indica uma fragilidade na Formação Inicial. Isso vem sinalizar aos cursos de graduação em Pedagogia a premente necessidade de investir em estudos e em discussões que permitam compreender essa questão e assim possibilitem ao Professor de Creche apropriar-se dessa concepção, reconhecendo a sua importância e conseqüentemente a indissociabilidade do binômio cuidar/educar na composição pedagógica.

A falta de compreensão acerca da concepção do cuidar, apontada pelo entrevistado, assim como a cisão entre o binômico cuidar e educar, sempre foi, segundo Cruz (1996, p. 81), "bastante marcante" no Brasil. Mas, importante destacar que, já em 1970, a psicóloga norte-americana Bettye Caldwell empreendeu um movimento no sentido de estabelecer uma relação direta entre essas duas concepções, cunhando a partir das palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado) o termo *Educare*. Essa concepção, segundo Campos (1994), tornou mais fácil a "superação da dicotomia" (p.35) entre esse binômio. Porém, cabe observar que esse termo ou "essa imbricação entre educação e cuidado", como expressa Cruz (1996, p. 81), começa a ser tratada no Brasil, na área da Educação Infantil, com o propósito de integração entre as múltiplas necessidades da criança, tendo o cuidado e a educação funções complementares e indissociáveis somente na década de 90 do século XX. Segundo a autora, é possível ver essa discussão emergir a partir dos estudos de Maria Malta Campos (1991; 1993; 1994), Sônia Kramer (1994) e Lenira Haddad (1995).

Barbosa (2009) aponta que, "a recorrente presença desse binômio na Educação Infantil, ao longo dos últimos [...] anos, promoveu tanto a consolidação de

algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações” (p. 68). O que mais me põe inquieta, ao atentar para esse contexto, é a percepção de que, muitas vezes, o maior desafio ou a consequência mais significativa da ausência de entendimento desse binômio junto aos Professores de Creche, principalmente os que trabalham com os bebês, é a não compreensão e o não reconhecimento da sua identidade, do seu perfil profissional enquanto Professor de e na Creche, o que acarreta equívocos, insegurança. Isso é ressaltado por um dos entrevistados:

*há uma imagem de ser professor que é muito sedimentada na constituição da docência... que é essa imagem da centralidade do professor no entorno das crianças, na expectativa de aprender algo com ele. E esse professor, na expectativa de que está levando algo para as crianças. E é uma imagem que vai se sedimentando na forma como se organizam os grupos. Se lá no Ensino Fundamental há as carteiras, na Educação Infantil há a roda. Mas para os bebês a roda é coisa de outro mundo. Então, quando ele chega lá com os bebês, tem um chorando, tem um com fome, tem um que fez suas necessidades... precisa trocar a fralda, dar banho. Ver essa simultaneidade de relações que incluem uma intensidade maior, essas dimensões emocionais, corporais, afetivas. Isso vai deixando muitas vezes o profissional em crise, no sentido: **Como é que eu sou professor diante disso tudo? Quando eu sou o professor? [...] Não existe um momento em que você é professor. Em todos os momentos você é professor. E esses todos os momentos que você é professor, implica em você desconstruir aquela imagem que você tinha até então**⁸⁷. E olhar de fato para quem está na sua frente, não só para quem, mas para vários que estão na sua frente. [...] Considerando a dinâmica das relações dentro de um grupo de bebês, em que há uma intensidade de presenças particulares, singulares, dentro do mesmo grupo, principalmente demarcado por uma dimensão biológica e emocional (“Comlicença”).*

Diante do exposto, é possível compreender que, apesar do binômio educar/cuidar ser um referencial padrão e traduzir aspectos específicos da Educação Infantil (pelo menos no âmbito legal e teórico), tem sido foco de estudos e discussões em diversos espaços e pesquisas com o propósito de afirmar a sua indissociabilidade, como apontam Búfalo (1997), Maranhão (2000), Tristão (2004), Duarte (2011) e Schmitt (2008, 2014). Infelizmente, o entendimento do significado do cuidado e da indissociabilidade do binômio cuidar/educar, até então, não foi e ainda não “está completamente compreendido” (DUARTE, 2011, p. 153) por muitos. Schmitt (2014) afirma tratar-se de uma questão ainda não resolvida e que, no meu entender, merece especial atenção e investimento, tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada, haja vista muitos ainda insistirem na “justaposição dos dois vocábulos”, o que, segundo a autora,

⁸⁷ Grifo meu

reforça a divisão entre as ações que são consideradas educativas e as que são de cuidado, incidindo sobre a organização dos contextos das instituições. É como se a palavra composta tratasse de dois tipos de ações e não de duas dimensões presentes que se entrecruzam nas relações estabelecidas entre professoras, bebês e crianças pequenas (SCHMITT, 2014, p. 205).

O documento orientador que propõe atualmente as discussões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC também aponta que,

nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (BRASIL, 2015, s.p.).

Esse contexto conduziu-me aos estudos de Montenegro (2005), que chama atenção para a concepção da palavra cuidar e que busca, por meio do Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha, esclarecer que a origem latina dessa palavra “é mais frequentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência a sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira” (MONTENEGRO, 2005, p. 84). Ao compreender que *cogitare* possui o sentido de “pensar, supor, imaginar” e *curare* “de tratar de, pôr o cuidado em”, isso significa que o cuidado nos remete à ideia de pensar, refletir e de solicitude ao outro (FONTINHA, s/d, p. 508). Além disso, devemos compreender que o verbo cuidar na língua portuguesa desenvolve-se fundamentado no vocábulo *cogitare*, o que denota o comprometimento em refletir acerca da sua ação, atento ao que e como faz. Também é necessário perceber que, a partir de *curare*, que traz a ideia de estar disponível, ser solícito ou esmerar-se ao outro, é possível compreender o cuidado como uma ação que oportuniza um movimento voltado para si, para o outro e para o mundo. Deve-se compreender que cuidado oportuniza reflexão, porém, essa não se restringe a um sentido de introspecção, mas faz parte da relação humana, tendo em conta que, quando se cuida, se cuida de alguém, de si ou de algo (MONTENEGRO, 2005).

Nesse sentido, observa Schmitt (2014) que essa

palavra estudada em sua origem, apresenta elos que interconectam corpo, emoção e mente. Abrange concomitantemente um sentido em torno da reflexão de si, uma *atenção consigo mesmo* e um sentido de *compreensão*

do outro. Tal significado confronta com os sentidos constituídos ao longo da história da educação infantil, sobretudo da creche, em que o cuidar, esteve muito mais relacionado a ações de controle do adulto sobre a criança, remetido às ações mecânicas, rotineiras, sem a exigência de reflexão ou planejamento (p. 207).

A autora ressalta, ainda, que “de certa forma, tratar da dimensão do cuidado na educação das crianças pequenas, significa ainda lidar com a desvalorização de ações que envolvem o corpo e a emoção na sociedade” (p. 207), o que foi possível ver desvelado no relato do “Comlicença”. Isso igualmente vem reforçar que a dimensão do cuidado, “[...] apesar de todo o avanço das discussões teóricas e das definições legais que caracterizam a especificidade da docência na Educação Infantil” (SCHMITT, 2014, p. 207), permanece ainda incompreendida por muitos. O que foi possível verificar na fala do Entrevistado, quando expos o questionamento que muitas vezes ouve de professores: **Quando eu sou o professor (na creche)?**

Ao abordar a identidade docente, é preciso compreendê-la como uma significação da profissão em relação ao contexto político, histórico e social, uma concepção do ‘ser humano’⁸⁸ estabelecida no tempo e no espaço que vivencia um reexame dos significados e tradições das tarefas, do enfrentamento entre teorias e práticas vigentes e pelo peculiar significado que a pessoa⁸⁹ inspira a respeito do seu ofício (PIMENTA, 2012).

Nóvoa (1992a) auxilia nesse entendimento quando esclarece que a **identidade** “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, **é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão**⁹⁰” (p.16). Por isso o autor considera que “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16). A identidade desse profissional não pode ser compreendida como fixa e imóvel, como algo estático parecido a uma pintura que não se modifica; ao contrário, responde às mudanças que a sociedade lhe impõe (BAUMAN, 2000). Ademais, Nóvoa (2007) esclarece que o processo identitário do professor é sustentado por três “**AAA**”:

⁸⁸ “O ser humano – enquanto pessoa – é o único que pode elevar-se acima de si mesmo – como ser vivo -, e partindo do centro situado, por assim dizer, para além do mundo do tempo-espacial, transformar todas as coisas e, entre elas a si mesmo, em objeto de seu conhecimento” (ROSELLÓ, 2012, p. 104).

⁸⁹ Um ser que pode comportar-se livremente, em qualquer estado de coisas; um ser capaz de opor-se a qualquer posição: não apenas a uma posição externa, mas também interna (SCHELER, 2003).

⁹⁰ Grifo meu.

– O primeiro corresponde à **Adesão**, em razão de implicar ao sujeito que opta ser professor a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, assim como um investimento de forma positiva nas potencialidades.

– O segundo implica na **Ação**, por estar relacionada, entrelaçada às escolhas das melhores maneiras de agir tanto pessoal quanto profissionalmente.

– O terceiro refere-se à **Autoconsciência**, em razão das decisões estarem embasadas no pensamento reflexivo do professor a respeito de suas ações. Para o autor, essa “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (p. 16).

Assim, é possível compreender que ser Professor de Creche implica ter uma atitude investigativa da própria prática, bem como elaborar por meio de um processo contínuo de formação o compromisso com a profissão escolhida, ciente de que as suas intenções e ações contribuem para a formação humana (GARANHANI, 2010). E a partir daí entender também que a definição do perfil desse profissional

só pode ser feita a partir do que conhecemos e sabemos sobre as crianças, suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança (FREITAS E PELIZON, 2015, p.08).

Diante dessas especificidades, o trabalho do docente na creche desempenha um papel fundamental, pois requer um repertório de saberes específicos para a atuação com bebês e com crianças bem pequenas. Durante muitos anos, os bebês e crianças em seus primeiros anos “foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade” (BARBOSA, 2010, p. 7). “Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando” (BARBOSA, 2010, p. 02) as suas

inúmeras capacidades, [...] seus reflexos, [...] suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (p. 02).

As crianças bem pequenas têm significativas minúcias

em relação às crianças maiores. A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e

educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo (BARBOSA, 2009, p.30).

Para mim, essa especificidade da criança pequena requer do Professor de Creche um perfil especial. Campos⁹¹ (1994) corrobora tal ideia ao afirmar que, “quando pensamos no perfil do profissional da Educação Infantil que queremos, é necessário antes (também) caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças⁹²” (s/p), o que nos remete também ao que preconizam os documentos legais, como: a LDB nº 9.394/1996, de forma especial o Art. 29; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) – Resolução nº. 5 CNE/CEB /2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013); e atualmente o Documento que discute a Base Nacional Curricular Comum (2016).

Os documentos legais apontam que há especificidades no trabalho do Professor de Educação Infantil, haja vista atualmente as instituições de Educação Infantil terem o propósito de

assegurar à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

Deste modo, é possível afirmar que a formação desses profissionais necessita integrar “o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais [...], pois eles são profissionais, [...] para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho” (BARBOSA, 2010, p. 37-38). O perfil pode traduzir a sua identidade, o que o “docente é”, assim como os objetivos a que ele se propõe enquanto Professor de Creche. Campos (2008) esclarece e alerta que

a construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem [...] nas escolas de Educação Infantil [...] são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. **O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção**⁹³ (p. 128).

⁹¹ Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view> Acesso em: 06 nov. 2015.

⁹² “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (RESOLUÇÃO Nº. 5 CNE/CEB /2009 – Art. 4º).

⁹³ Grifo meu.

Ante o exposto e compreendendo que a **formação** é “[...] uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102), desvela-se a Formação Continuada na perspectiva da possibilidade desse novo olhar da e para a criança⁹⁴, assim como para o espaço da creche e para o Professor que ali atua. Como Kishimoto (2002), entendo que, “se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento” (p.109).

Pensar a Formação Continuada requer conhecer as concepções que a permeiam e apontam para a importância do resgate das experiências em articulação com bases teóricas e, portanto, também devem ser analisadas nesta tese. A partir de então, respondo que concepções de Formação Continuada vêm sustentando as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME aos Professores de Creche e quais as modalidades de Formação Continuada são propiciadas pela SME aos Professores de Creche.

4.2 CONCEPÇÕES QUE SE APROXIMAM, SE ENTRELAÇAM E SE COMPLEMENTAM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior⁹⁵ e para a Formação Continuada⁹⁶ preconizam que a Formação Continuada

constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 04).

⁹⁴ A criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12). Para atender essa criança, as instituições de Educação Infantil (refiro-me às Creches e aos Núcleos de Educação Infantil da RME de Florianópolis), que atendem crianças de zero a três anos, do ponto de vista legal, com matrícula optativa, organizam-se em jornada de tempo parcial (atendimento de, no mínimo, quatro horas diárias) e de tempo integral (atendimento com espaço de tempo igual ou superior a sete horas diárias), abrangendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

⁹⁵ Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

⁹⁶ Resolução nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015^(*) (**)

Além disso, partindo da premissa que a Formação Continuada ainda “[...] constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (CANDAU, 1997, p. 51), apresento os fios que tecem, numa teia de relações, as compreensões acerca da expressão “Formação Continuada”, expostas por meio das falas dos entrevistados e das concepções que constam nos documentos e que sustentaram e orientaram o planejamento e implementação das Ações de Formação Continuada ofertadas aos Professores de Creche entre os anos 2013, 2014 e 2015.

Analisando-as com base no universo teórico eleito para este estudo, pude identificar os fios que se aproximam, que se entrelaçam e que se complementam para compreender que esses se fundem na estruturação das ações propostas pela SME. Antes de seguir nessa tessitura, cabe esclarecer que o ano de 2013 foi marcado pela mudança de Governo, o que acarretou na mudança dos gestores que estavam à frente da Diretoria de Educação Infantil – DEI⁽ⁱⁱ⁾, da Gerência de Articulação Pedagógica, assim como da Gerência de Formação Permanente – GEPE. No segundo semestre de 2013, ocorreram novas alterações junto às pessoas que estavam à frente das referidas diretoria e gerências. Da mesma forma, em 2014, também houve alterações entre as pessoas que exerciam as referidas funções nesses espaços.

Essas reorganizações sem dúvida deixaram as suas marcas. Por exemplo, entre os anos de 2013 e 2015, foram elaborados três documentos (o primeiro, identificado no corpo do texto como Projeto de Formação Continuada para o ano de 2013; o segundo apresentado em 2014 como Proposta de Formação Continuada; e terceiro, como Programa de Formação Continuada, em 2015), a partir dos quais foram organizadas e implementadas as ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche da RME. No quadro a seguir, identifico os referidos documentos, assim como apresento as concepções de Formação Continuada neles contidas:

Ano Documento	Formação Continuada concebida como:
2013 – Projeto de Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil	“[...] espaço de diálogo interdisciplinar entre os agentes do processo educativo, a partir da socialização dos projetos individuais e coletivos [...] para qualificar o trabalho pedagógico dos profissionais”, por meio da [...] “integração entre teoria e prática educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p).

<p>2014 – Proposta de Formação – Espaço e tempo na Educação Infantil</p>	<p>“diálogo [...] que possibilita reflexão entre teoria e prática, [...] socialização e discussão; [...] processo de ressignificação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades referentes à inovação pedagógica, busca [...] contemplar o acúmulo e a troca experiências; [...] orientadora, [...] deve provocar a inquietação necessária que o trabalho educacional exige, [...] a partir de um trabalho pedagógico intencional” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 1).</p>
<p>2015 – Programa de Formação Continuada da Educação Infantil</p>	<p>“direito e dever dos profissionais da Educação, sendo que esta não pode ser vista de forma separada da formação pessoal destes sujeitos; [...] visa contemplar os âmbitos da formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação profissional coletiva; [...] reconhece a relação entre a formação dos profissionais e a construção de práticas pedagógicas de qualidade; [...] consiste numa ação continuada na qual a prática docente é tomada como ponto de partida e a mediação é promovida por meio da interação com os pares, com os professores formadores, e com a produção bibliográfica e documental da área”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3).</p>

Ilustração 7 - Quadro Síntese Concepções de Formação Continuada a partir dos documentos
Elaborado pela autora

Para ampliar a discussão e a compreensão acerca das concepções de Formação Continuada que subsidiaram as Ações de Formação Continuada, trago, as concepções expressadas pelos sujeitos⁹⁷ deste estudo, em razão de que, de alguma forma, eles estiveram envolvidos na elaboração dos documentos apresentados, bem como na implementação das Ações ali propostas.

A análise dos referidos documentos possibilitou-me perceber que as concepções de Formação Continuada, na realidade da SME de Florianópolis/SC, sofreram alterações ao longo desses três anos. Em 2013, o projeto “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” apontava concebê-la, como um “espaço de **diálogo interdisciplinar** entre os agentes do processo educativo” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p). Garcia (2017) esclarece que a formação nessa perspectiva constitui ação que intenciona

englobar não apenas o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, mas um movimento em direção a transformações mais amplas. Deve possibilitar outras percepções acerca do conhecimento, que não se contenta em considerá-lo algo determinado, estático e acabado. Deve

⁹⁷ Imprescindível apontar que, entre as atribuições dos sujeitos deste estudo, destaco o compromisso de estar à frente das discussões que tem como propósito: estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional; assessorar e supervisionar as Unidades Educativas; assim como planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais da Educação Infantil; articular e planejar a formação continuada, presencial e a distância, para os profissionais da Rede Municipal de Educação, a partir de eixos comuns entre as Diretorias da Secretaria Municipal de Educação; organizar e publicar o Banco de Dados do Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses; acompanhar e articular as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; articular, organizar e acompanhar o calendário das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação.

envolver o desenvolvimento e a expressão de níveis mais refinados de autonomia cognitiva, e a busca de uma compreensão de totalidade (p. 81)

A intencionalidade da “**socialização dos projetos individuais e coletivos**” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p) é exposta no documento e na fala de um dos entrevistados, quando expressa que a formação ofertada na ocasião ocorreu “*em dois momentos. [...] No primeiro momento da manhã a gente queria ouvir a Rede, o que as professoras fazem de projetos nas instituições e no período da tarde, eram pessoas de fora, eram convidadas, contratadas*”⁹⁸ (“Muitoobrigado”). Desse modo, é possível compreender que a SME concebia essa ação, naquele momento, como um espaço de “formação colaborativa”. Segundo Imbernón (2010), isso implica que o grupo docente, ao socializar seus projetos individuais ou coletivos, assumia o compromisso, a responsabilidade e “uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve” (p, 65).

Para Japiassu (1976), uma atitude constante de diálogo requer também uma atitude aberta, curiosa, capaz de estimular o senso de descoberta ao empreender um movimento em busca de conhecimento, intuir relações, no sentido de uma prática individual, mas também coletiva e aberta ao diálogo com as mais diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, creio que essa ação desvela que, ao ser concebida como espaço de **diálogo interdisciplinar**, oportuniza ao Professor revisitar o modo como se relaciona com o conhecimento e com a própria finalidade da sua Formação Continuada.

Já em 2014, a “Proposta de Formação – Espaço e tempo na Educação Infantil” incorporou às concepções expostas no documento anterior⁹⁹ um olhar atento para “a **reflexão**, [...] a **ressignificação de conhecimentos** e desenvolvimento de habilidades referentes à **inovação pedagógica**”, assim como, chamava a atenção para o propósito de ser “[...] **orientadora**” e “[...] provocar a inquietação necessária que o trabalho educacional exige, [...] a partir de um trabalho pedagógico intencional” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 1). Assim, ao apontar a necessidade de investir na reflexão e na ressignificação, é possível compreender que a SME intentou ofertar uma Formação Continuada a partir de um enfoque agora articulado

⁹⁸ Com o propósito de oportunizar integrar a teoria e prática.

⁹⁹ Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil (2013).

simultaneamente aos fundamentos, aos processos e às estratégias de formação, identificando aspectos que necessitavam ser relacionados, pensados e repensados, como apontam Moraes e Navas (2010). Enfatizou essa compreensão um dos entrevistados: a *“formação tem [...] um papel importante e que [...] essa **constituição reflexiva** não pode vir com algo pronto, ela tem que vir de forma dialógica, mas um dialógico debatido na forma de refletir”* (“Comlicença”).

Observo que essa proposta agrega um “novo olhar” da SME à Formação Continuada, quando sinaliza a necessidade de atentar para “uma **reinterpretação da situação**, no sentido de que necessita [...] uma **modificação da realidade**” como esclarece Imbernón (2010, p. 66-67). Desse modo, permite compreender que a Formação Continuada em 2014 era concebida como um espaço que podia constituir-se em um meio de possibilidades para gerar processos próprios de intervenção. Isso, segundo um dos entrevistados, ocorreu quando,

o ano inteiro, a gente ofereceu formação [...] para todos os professores, profissionais da Educação Infantil. [...] Nesse ano [...] a gente preparou com consultoria¹⁰⁰ externa, também uma parte da equipe de assessoras¹⁰¹ [...] da Rede [...] uma formação por faixa etária, direcionada, [...] mas sempre com o olhar considerando toda nossa documentação, a nossa proposta educativa, mas já direcionada com o professor. Então todos os professores que vinham, eram professores que atuavam naquele grupo de crianças. E entre pares, então, eles tinham uma experiência muito próxima de trabalho (“Bom dia”).

Por meio do “Programa de Formação Continuada da Educação Infantil”, a SME seguiu ampliando, em 2015, a compreensão das concepções de Formação Continuada ao agregar a essas a importância dessa formação ser compreendida também, como um “**direito¹⁰² e dever** dos profissionais da Educação”. Esclarece-se, inclusive, que “essa não pode ser vista de forma separada da formação pessoal desses sujeitos”, pois “[...] visa contemplar os âmbitos da formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação profissional coletiva” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.). “Comlicença” expressa o mesmo, ao afirmar que a Formação Continuada

*[...] é uma **exigência fundamental** da nossa profissão. [...] ao falar da formação como um **direito profissional**, a gente [...] não pode perder a perspectiva que também é um **dever profissional**. [...] tenho o direito a ela para poder me fundamentar, me alicerçar, [...] me sentir segura quando sou desafiada a assumir os bebês, ou um grupo ao qual eu ainda não atuei, ou*

¹⁰⁰ Realizada por Profissional que não faz parte do quadro de servidores da SME

¹⁰¹ Profissionais que compõem o quadro de servidores da SME.

¹⁰² É uma exigência da LDB 9394/96.

*uma temática que venha sendo lançada aí na atualidade, mas ela também é um **dever**, é um critério para mim ser professora. Enquanto **dever** eu preciso ter essa perspectiva que faz parte das minhas atribuições, ter um projeto formativo contínuo. Então, tanto quanto como **direito daquele que tem que me prove, quanto também como um movimento interno** meu de responsabilidade, de compromisso como um **dever** da profissão (“Comlicença”).*

Pode-se observar que essas concepções apresentadas relacionam-se igualmente com a necessidade de atentar para a relação entre a formação do profissional “**e a construção de práticas pedagógicas de qualidade**”, assim como para a necessidade de atenção para a “**mediação** [...] promovida por meio da interação com os pares, com os professores formadores, e com a produção bibliográfica e documental da área” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3). Importante observar que, ao oportunizar a **mediação**, essa formação encontrava-se exigindo dos envolvidos nesse processo que organizassem com intencionalidade a interação por meio de estímulos significativos.

Assim, compreendo que a SME concebia a Formação Continuada como um espaço não apenas para transmitir conhecimentos, pois demonstrava compreender que “a formação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador” (TORRE, 2002, p. 77). Isso implica comprometimento e, segundo aponta Candau (1997),

não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua¹⁰³ (p. 150).

Assim sendo, compreende-se que a SME sinalizava, em 2013, conceber a Formação Continuada relacionada à educação integral, assim como apontava assumir que esse é um compromisso que compete tanto à SME, quanto ao Professor. Conforme expressa “Comlicença”, essa formação

***é e tem uma perspectiva da área profissional, como pessoal social e cultural.** [...] não está restrita aquilo que o [...] ambiente profissional [...] possibilita, mas a toda a [...] vida, [...] e **numa continuidade que requer aprofundamento**, porque não é só ser contínuo, é provocar também aprofundadas discussões... porque então... se não, a gente sempre vai ficar no raso, naquilo que a gente já sabe e eu acho que daí a gente precisa de um desafio, [...] particularmente eu acho que a Rede precisa se desafiar mais no aprofundamento das suas discussões (“Comlicença”).*

¹⁰³ Grifo meu.

Essas concepções reconhecem a importância da formação teórica, valorizam os pressupostos epistemológicos como fundamentais ao processo formativo e ressaltam a relevância desse projeto, quando apontam que é uma necessidade dessas ações contemplarem “os âmbitos da formação profissional **individual**, da ampliação do repertório **vivencial** e da formação profissional **coletiva**” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3). Essas ações também devem ser provocadas pelo próprio Professor sendo assim igualmente autoformadoras.

Segundo assinala Polimeno (2001), quando o Professor é e está envolvido nesse e por esse movimento, ele está e se sente comprometido e disponível a seguir investindo no seu aprimoramento, na sua formação, no seu aprendizado. Ao mesmo tempo, esse profissional permite-se e compromete-se a refletir acerca de suas próprias ações, entendendo que essa Formação é um processo que exige envolvimento e desenvolvimento contínuo e permanente. “Muitoobrigado” ressalta que isso deve se dar “[...] *com professor durante o seu tempo de trabalho*”. Para ele, a Formação Continuada acontece

[...] em todos os contextos que ele tiver discutindo educação, discutindo a instituição em si, discutindo qualquer tema relacionado à sua profissão professor, é Formação Continuada. [...] até ir ao cinema é uma formação continuada. [...] Formação Continuada é esse leque de cultura, de alimento [...] que não é só o estudo, não é só um curso. [...] compreende essa formação de uma maneira mais global, [...] desse Ser que quer se alimentar com coisas boas (“Muitoobrigado”).

Segundo Freire (2001), a Formação Continuada retrata a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se ao puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” (p.39), pois implica na partilha de saberes e de experiências. Já Nóvoa (1997) estabelece que tais ações “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.26).

Em síntese, é possível dizer que as concepções de Formação Continuada desveladas por meio desta análise aproximam-se, entrelaçam-se e complementam-se, o que fica claro quando um dos entrevistados observa que essa é “*a formação do profissional que já atua e está em contínuo processo de formação*” (“Desculpe-me”). Enquanto a formação inicial é o ponto de partida, pois é a formação que “[...] *capacita e [...] legitima a exercer essa profissão*”, a Formação Continuada constitui-se em “*uma formação que não termina, porque, continuidade, implica numa eterna [...] trajetória formativa*” (“Comlicença”). Essa ideia é reiterada por Mckernan (2009)

e Libâneo (2004), quando esclarecem que a formação inicial, por um lado, refere-se ao “ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (MCKERNAN, p. 141). Por outro, a Formação Continuada é o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p.227).

De acordo com Garcia (1999), existe uma forte interligação entre a Formação Inicial e Continuada, haja vista a imperiosa necessidade de se compreender que a formação inicial não se trata de um “produto acabado”, mas corresponde à “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 27). Formosinho (1991) afirma algo similar: “o conceito de Formação Contínua distingue-se essencialmente do conceito de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”, (1991, p. 237), adultos, que possuem experiência de e no ensino.

Dessa forma, percebe-se que a Formação Continuada foi considerada, de forma unânime pelos entrevistados, como um **“processo contínuo e permanente”**, que requer investir tanto na **“perspectiva”** da área **“profissional”**, como **“pessoal, social, cultural”** - um processo que, portanto, não deve estar restrito ao que o ambiente institucional oferece e possibilita. Tal conclusão pode ser exemplificada a partir da fala de um dos entrevistados:

a formação realizada ao longo da vida profissional, que independente daquilo que se fez na formação inicial ou até do que a própria Secretaria ofereça, ou que a sua instituição educativa ofereça, mas também aquilo que cada um busca, no sentido mais amplo do que seja Formação Continuada (“Empreste-me”).

Além disso, os entrevistados observaram que essa formação **“faz muita diferença na trajetória profissional do professor”**, em razão de possibilitar **“reconstruir-se”** por meio de um movimento **“contínuo”** de **“ir e vir”** (“Bomdia”), ao **“longo da vida profissional”** (“Empreste-me”), num movimento **“que não termina, porque continuidade implica numa eterna [...] trajetória formativa”** (“Comlicença”). Isso, segundo Fullan (1997), compõem o desenvolvimento profissional por ser um

um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação e o desenvolvimento profissional contínuo através da carreira... desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa,

acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (p. 215).

Essa formação ainda pode dar-se “**no processo de mediação**”, na “[...] **relação teoria-prática**”, e na “[...] **ação-reflexão-ação**” (“Bom dia”), o significa dizer que

[...] a Formação Continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-se e elaborando formas de enfrentá-los. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções de preferência mediante ações coletivas (LIBÂNEO, s/d, p. 227).

Em razão de possibilitar abrir um “**leque de cultura**”, a Formação Continuada constitui-se “**alimento**” (“Muito obrigado”) que nutre e sustenta o enfrentamento de desafios, ao mesmo tempo em que implica e possibilita atualização permanente. A ampliação de conhecimentos constitui-se alicerce, pois promove segurança, “**valorização, [...] qualificação do profissional, experiência e aprendizado**” (“Por favor”), “**não só no processo formativo profissional individual, mas também de todos os processos internos**” (“Desculpe-me”). Esse aperfeiçoamento contínuo promove diferença no exercício profissional individual e coletivo.

Como num movimento de urdidura, identifiquei e analisei, num tramar de fios, que essa teia de relações, na qual percebi as concepções agregavam sentido e significado. Percebi que a compreensão de Formação Continuada que sustenta as Ações de Formação Continuada proposta pela SME ao Professor de Creche aponta não mais estar inspirada nas antigas propostas focadas “apenas” na capacitação para o exercício da profissão, mas voltadas ao potencial do professor, considerando o aporte de conhecimentos existente no seu conjunto de recursos profissionais. Por outro lado, é preciso ressaltar que essas concepções fundem-se em ações de Formação Continuada e, portanto, imprescindível analisá-las para compreender o que desvelam, o que faço a seguir.

4.3 CONCEPÇÕES QUE SE FUNDEM EM AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ante às concepções de Formação Continuada reveladas como norteadoras do planejamento e implementação das Ações de formação ofertadas pela SME,

oportuno e necessário apresentar o que os entrevistados entendem por “Ações de Formação Continuada”. Também é relevante perceber quais as modalidades de formação que eles apontam como ações de Formação Continuada, assim como as modalidades de Formação Continuada e os temas em que a SME vem investindo e com que propósito os tem ofertado aos Professores de Creche.

Neste estudo, “modalidade de formação” é compreendida a partir de Imbernón (2010, p. 115), como

formas que as atividades de formação adotam no desenvolvimento dos processos formadores, devido a alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso: o modo de participação (individual ou coletivo), o nível (organizadores, “especialistas”, assessores, participantes, etc.), o grau de implicação exigido dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com que são desenvolvidos, por exemplo, cursos seminários, formação em instituições, etc (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Desse modo, por meio dos excertos das falas dos entrevistados, pode-se observar que as concepções de Formação Continuada apresentadas reverberam no entendimento que nutrem acerca das ações e das modalidades de Formação Continuada. Segundo os entrevistados, existem várias modalidades de formação: *“Desde um curso organizado com carga horária definida, com profissional formador e tudo mais... até a leitura de um livro, ou até a ida ao cinema, entendo que isso é Formação Continuada”*. Isso é apontado por “Empreste-me”:

[...] o espectro é longo para citar todos... mas [...] até a formação individual, como escutar uma música por exemplo, pode ser Formação Continuada. [...] isso faz parte da formação do educador, ainda mais do educador de criança tão pequenininha.

Já para “Comlicença”, as ações de Formação Continuada são ações que possibilitam *“abrir um leque bem grande”* de *“processos formativos, tanto dentro como fora do espaço de trabalho, [...] como, também, o movimento pessoal, as leituras”*. Ele chama a atenção para *“a [...] formação estética”*, que *“vai para além de uma leitura teórica”*, pois implica a *“apreciação dos livros”*, assim como

apreciação do teatro é tudo aquilo que é de produção estética. Então, ela é e tem uma perspectiva da área profissional, como pessoal, social e cultural. [...] não está restrita aquilo que o [...] ambiente profissional [...] possibilita, mas a toda a minha vida (“Comlicença”).

Para “MuitoObrigado”, as Ações de Formação Continuada igualmente tem como propósito oferecer ao Professor de Creche uma oportunidade em que ele possa desenvolver *“um conhecimento para [...] se compreender nesse mundo”*, o

significa que essas ações possibilitam ir “[...] muito além [...] de transmitir e memorizar qualquer tipo de conteúdo”. Elas oportunizam desenvolver “um conhecimento [...] entre o ser e o mundo, e o mundo e o ser”. E essas ações podem

[...] se dar até mesmo em uma conversa em um café... [...] querendo motivar as professoras a assistir o filme [...], nesse olhar sensível, nesse olhar de trazer uma reflexão para depois a gente poder conversar [...] sobre esse filme. [...] É provocar, [...] é ver o que está acontecendo em termos de música, [...] teatro, [...] a arte dramática, [...] até a palavra, sabe? O tom da palavra, a maneira que tu falas, isso é formação (“Muitoobrigado”).

Dessa maneira, essas são ações que possibilitam “reunir com pares [...] ter alguma referência e um mediador desse processo” (“Bomdia”). Para o referido entrevistado, tais encontros constituem-se em espaço “onde a gente pode, tanto buscar fundamentos teóricos, quanto trazer também as questões práticas e tentar compreender esse processo”, pois são ações que ajudam “a alimentar esse profissional”. Podem ser desenvolvidas “em diferentes ambientes [...] destinados para formação”, inclusive “formações ao ar livre”, como

saídas a campo, de experiências. [...] Experiências no sentido daquilo que me toca, que me passa, que mexe comigo, que me mobiliza. [...] Experiências para a trajetória, para ampliação do repertório pessoal-profissional, e que isso depois possa também se revelar na relação com as crianças na prática educativa. [...] É nesse sentido que a gente tenta fomentar a formação dos professores na Rede (“Bomdia”).

Para “Desculpe-me”, essas ações podem e devem ser ofertadas por meio de “temas que transversalizam todas as áreas” e/ou inclusive a partir de “cursos que são específicos: [...] eventos, [...] congresso [...] estágio, pesquisa e a extensão”. O entrevistado destaca ainda que “o próprio PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, [...] é um programa que algumas unidades educativas têm e que também é um processo formativo do professor, que está à frente daquele programa”.

Do exposto pelo entrevistado, ressalto o olhar atento aos “temas que transversalizam todas as áreas”, porque isso sugere que ele percebe que as ações de Formação Continuada podem e devem ser compreendidas com o propósito de oportunizar “a complementaridade dos processos em sinergia, a promover sínteses integradoras, a desenvolver uma racionalidade que capture as relações”, como afirmam Moraes e Navas (2010, p. 17).

Já “Porfavor” expressa conceber como ações de Formação Continuada

toda ação que existe uma troca, uma articulação entre a teoria e a prática, desde cursos, oficinas, estágios que são realizados nas nossas unidades,

grupos de estudos... diferentes modalidades, conferências, seminários. A própria pesquisa, [...] é um processo [...] onde eu me aproximo da prática através da teoria. [...] São ações que eu considero de extrema importância como ações formativas, para além de um simples curso. [...] São várias ações aonde a gente consegue estabelecer essa relação do diálogo entre teoria e prática. ("Porfavor").

De tal modo, é possível inferir que, contrariamente à concepção do modelo clássico de Formação Continuada, os entrevistados demonstram entender as ações de Formação Continuada como uma dimensão importante do desenvolvimento profissional e pessoal. O mesmo assinala Imbernón (2002):

a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza (p. 19).

Em síntese, os entrevistados apontaram as seguintes ações reconhecidas por eles como potencializadoras de Formação Continuada:



Ilustração 8 - Síntese das modalidades potencializadoras de Formação Continuada identificadas a partir das entrevistas

Elaborado pela autora

Ao expressar que as ações de formação podem ser estruturadas e implementadas a partir dessas modalidades, além de desenvolvidas a partir de possibilidades de refletir, de pensar e de repensar acerca do processo formativo, compreendi que os entrevistados demonstraram estar atentos a tendências inovadoras que o momento e a literatura vêm balizando. Eles, por exemplo, conferem atenção à formação estética. Ainda observo que as concepções de

Formação Continuada citadas pelos gestores encontram-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior¹⁰⁴ e para a Formação Continuada, quando, no Art. 16, preconizam que

a Formação Continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p 13).

Nesse sentido, é possível compreender que os entrevistados apontam as Ações de Formação Continuada como uma possibilidade de oportunizar ao Professor de Creche “desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o [...] grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 19). E, por meio de ações reflexivas, torna-se possível “abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Nesse contexto da pesquisa, identifiquei que as Ações de Formação Continuada foram implementadas pela SME por meio das seguintes modalidades:



Ilustração 9 - Modalidades de Formação Continuada ofertadas pela SME nos anos 2013, 2014 e 2015

Elaborado pela autora

Pelo exposto, é possível observar que as ações em forma de Encontros¹⁰⁵ foram ofertados nos três anos, em 2013, 2014 e 2015, enquanto que as Conferências¹⁰⁶ e o Simpósio¹⁰⁷, apenas em 2015.

¹⁰⁴ Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

A “Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil” foi implementada, em 2013, por meio de “Encontros de Formação”, os quais apontaram contemplar a “articulação teoria e prática docente, considerando a dinâmica de ação-reflexão-ação” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p). Foram tomadas como “referência as deliberações definidas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, a partir dos documentos mandatórios da Educação Infantil Nacional, [...] e as Diretrizes e Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p), com o objetivo de:

compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, no que se refere à intencionalidade da prática educativa oferecida nas creches e pré-escolas, a partir da formação continuada dos seus profissionais, orientada pela Brincadeira, Núcleos da Ação Pedagógica – NAPs, estratégias da ação pedagógica e as experiências sociais e culturais das crianças e dos adultos (FLORIANÓPOLIS, 2013, s/p).

Segundo “MuitoObrigado”, essa formação foi proposta em razão da SME almejar estruturar um currículo para a Educação Infantil da RME que possibilitasse subsidiar e nortear as práticas pedagógicas e as ações educativas nas sua UEs. Esse movimento ocorreu com o intuito de somar valor ao trabalho realizado em anos anteriores - ocasião em que foram elaboradas as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (2010) e as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012). Dessa maneira, foram agregadas informações e possibilidades de orientar e instrumentalizar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil da RME. Conforme um dos entrevistados, o propósito desses “Encontros” foi realizar uma formação em que

se [...] conseguisse fazer uma dinâmica diferente, que [...] primeiro ouvisse a Rede, o que nós temos de projetos na Rede para fazer esse mapeamento, [...] e à tarde o palestrante que ouvisse esses projetos faria uma fala pontual no sentido de conversar com esses professores que estavam apresentando. [...] a gente organizou o primeiro semestre nesse sentido, [...] a ideia era ouvir essa Rede, o que as professoras têm para dizer dos seus próprios projetos (“Muitoobrigado”).

¹⁰⁵ **Encontro:** “Evento com porte e duração variável, no qual se reúnem pessoas com a finalidade de discutir temas de interesse comum, [...] para exposição, informação e possíveis resoluções de conduta de determinadas áreas técnicas” (LOPES, 2011, p.03).

¹⁰⁶ **Conferência:** “Esta modalidade de formação tem um caráter de formação geral para a apresentação de temáticas que exigem informação e reflexão coletiva no âmbito da Rede Municipal de Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 05).

¹⁰⁷ **Simpósio:** “É um tipo de reunião derivado da mesa redonda, para a discussão de um determinado tema, possuindo como característica: ser de alto nível e contar com a participação de especialistas de grande renome. [...] Vários oradores debatem o tema na mesa, muitas vezes com a participação do auditório Os especialistas desenvolvem partes de um mesmo tema, e posteriormente entre si desenvolvem uma segunda fase de debate” (LOPES, 2011, p.07).

Posteriormente, no segundo semestre de 2013, ocorreram mudanças na gestão desses espaços pesquisados. Tal fato, a meu ver, gerou certo descompasso, pois a ação anteriormente mencionada foi interrompida, como é possível observarmos no discurso de “Bomdia”:

no primeiro semestre tinha alguns consultores trabalhando uma Formação Continuada com os professores. Eram [...] externos à Secretaria e o projeto era muito ligado aos núcleos de ação pedagógica, que é o documento de orientação à Educação Infantil. Em julho, [...] a gente interrompe esse processo com os professores e discute com a Rede a necessidade de elaboração do currículo. Então fica um semestre sem a formação direta para os professores, direta oferecida pela DEI.

Em razão dessa alteração na gestão, a partir do referido período, esclarece o entrevistado que a formação “*vai aparecer mais de forma indireta*”, por meio dos “*supervisores em especial*”. Ademais, do segundo semestre

de 2013 para cá, o foco maior da formação foi em cima do currículo da Educação Infantil. [...] a gente chama os supervisores, [...] escreve o currículo com eles, com uma consultoria externa, mas com o grupo de supervisores. [...] Os documentos têm sido muito enfatizados nas formações, em especial de 2014, a formação o ano inteiro foi em cima do currículo principalmente (“Bomdia”).

Em 2014 foram implementados os “**Encontros**” a partir da proposta de formação “**Espaço, Tempo e Currículo na Educação Infantil**”. Esses tiveram como propósito “articular a prática docente desenvolvida pelos profissionais nas instituições educativa e os Documentos de Orientação Curricular da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 02). Cabe esclarecer que esses “Encontros” foram organizados respeitando as especificidades de cada Grupo etário. Em razão disso, os temas trabalhados junto aos Grupos I e II tiveram com temática central “**A organização dos tempos e espaços nos Grupos de Bebês**”. O objetivo era discutir “a posição social dos bebês no contorno das concepções da ação; a docência com bebês; as relações de educação e cuidado com os bebês na creche; as relações sociais na organização do tempo e espaço”. Por outro lado, os “Encontros” do Grupo III apresentaram a temática “**Espaço e Tempo na Educação Infantil**” e buscaram

articular essa [...] formação com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME [...] na perspectiva da brincadeira (núcleo estruturante) e dos núcleos da ação pedagógica; relações sociais e curriculares; linguagem: oral e escrita, visual, corporal e sonora; relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais” (FLORIANÓPOLIS, 2014, s/p).

“Bomdia” aponta algo no mesmo sentido:

2014, o ano inteiro, a gente ofereceu formação [...] para todos os professores, profissionais da Educação Infantil, [...] os professores tem hora atividade, uma parte implementada e vem na sua hora de atividade. Nesse ano nós separamos por grupo de profissional a turma, por exemplo: segunda-feira era formação para todos os profissionais que atuavam em G1 e G2, terça-feira G3 [...] a gente preparou com consultoria externa, que a gente tem um número de profissionais na Rede muito grande, e também uma parte da equipe de assessoras, a gente dividiu um pouco [...] com consultoria externa e a equipe da Rede. E preparou uma formação por faixa etária, direcionada [...] considerando toda nossa documentação, a nossa proposta educativa, mas já direcionada com o professor. [...] todos os professores que vinham, eram professores que atuavam naquele grupo de crianças. E entre pares então, eles tinham uma experiência muito próxima de trabalho (“Bomdia”).

Isso é reiterado por “Comlicença”, ao expressar que, tanto pelos participantes [...], como também dos formadores, que tinha especificidades na sua carreira, na sua trajetória e que acabava dando maior visibilidade para alguns aspectos que em outros. (“Comlicença”).

Em 2015, o “Programa de Formação Continuada para Educação Infantil” foi estruturado com o objetivo “ampliar e diversificar o acervo de conhecimentos e do repertório artístico-culturais dos profissionais e contemplar os âmbitos de formação profissional individual, da ampliação do repertório vivencial e da formação coletiva” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p). Ele foi implementado por meio de “**Conferências Temáticas e Mesas Redondas**”, que versaram sobre o “Currículo da Educação Infantil Municipal”, “Infância e Educação Básica: perspectivas de articulação do processo educativo” e a “Avaliação da e na Educação Infantil”. Tais conferências tinham como objetivo apresentar:

- as diretrizes educativas do atual currículo da Rede Municipal, seu processo de construção, suas concepções e eixos orientadores da ação pedagógica na Educação Infantil, de forma a subsidiar e orientar as formações locais, nos cursos e oficinas integrantes deste programa.
- as diretrizes e orientações curriculares nacionais e municipais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concepções de Infância e Educação. Perspectivas de continuidade e transição e educativas para a organização pedagógica, os espaços e materiais, as interações e mediações.
- as atuais políticas e diretrizes nacionais para a avaliação da educação infantil nos sistemas de ensino, assim como as orientações e perspectivas voltadas para a avaliação realizada no âmbito das práticas educativas na Educação Infantil. [...] divulgar e o processo de pesquisa de avaliação em andamento na rede municipal de Florianópolis, através da informação sobre seus procedimentos e resultados (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 06-07).

Segundo “Bomdia”,

[...] todos os profissionais da Educação Infantil tiveram acesso [...] a três conferências, [...] foi 12 horas de conferência com o Órgão Central no

segundo semestre, para todos. Por que eu enfatizo para todos? Porque a gente [...] também acredita e defende que todos tenham acesso a essa formação, pensada com esse eixo, com a proposta da Educação Infantil (“Bomdia”).

A ação “Alimentação para o Primeiro Ano de Vida” constitui-se como um “Encontro” entre as áreas da saúde e educação. Conforme “Comlicença”,

essa ação [...] foi [...] pensada como uma necessidade de orientação para as profissionais na transição do ambiente familiar para o ambiente coletivo. Porque nesse encontro [...] a intenção era já no começo do ano, dar essa informação de orientar as professoras com relação [...] com relação à introdução do alimento, do cardápio.

Tal ação objetivou “atualizar os profissionais que atendem as crianças de até um ano de idade a respeito da alimentação no primeiro ano de vida” e versou a respeito do “Programa Municipal de Alimentação Escolar, introdução dos alimentos: alegrias e intolerâncias alimentares” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.). Em complementação a essa ação, foi proposto o Encontro “Ações de Cuidado com Bebês: diálogos entre saúde e educação” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.). Nessa ocasião, foi abordada,

a indissociabilidade do educar e cuidar e o diálogo entre os saberes da saúde e educação infantil; a organização do cotidiano dos bebês na creche, orientações da enfermagem, orientações da nutrição, orientações de primeiros socorros, orientações da odontologia, o cuidado como relação humana. (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.)

O intuito foi o de

conhecer e discutir orientações relacionadas à saúde e bem estar da primeira infância, de forma a subsidiar as profissionais que atuam com bebês nas instituições de educação infantil nas ações cotidianas de cuidado. Informar e discutir sobre as implicações de técnicas da área da saúde na composição do cotidiano dos bebês no contexto da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.)

Essa ação, para “Comlicença”, *“foi uma iniciativa que não estava dentro do programa”*. Foi uma formação organizada em parceria com profissionais da nutrição, da

odontopediatra, enfermagem, primeiros socorros... buscamos outros profissionais para poder discutir [...] um pouco [...] dessa lacuna com relação à higiene e à saúde dos bebês. E essa formação tinha esse objetivo de aprender um pouco dessas orientações técnicas da área da saúde, mas sem perder de vista o seu papel pedagógico. Então, eu acompanhei os profissionais da saúde e travamos um diálogo com eles. Essa é a orientação da saúde, mas opa! Qual é o nosso papel? A gente está numa relação de cuidado em que a higiene precisa ter uma atenção, mas a higiene de outro ser humano... Então, a forma como eu faço essa ação de cuidado ela precisa ser... de forma reflexiva e cuidadosa, com uma postura

ética, porque eu estou interferindo no outro. Então o que vai junto com a ação de limpar, qual o enunciado que vai junto com a ação de limpar? É um enunciado que diz: você é um sujeito e merece respeito, ou é um enunciado que está limpo, vai e pronto? Então, quando a gente se propôs a pensar nessas orientações, foi no sentido de trazer aquilo que a gente não tinha conhecimento, mas sem de perder a perspectiva da nossa posição perante as crianças. Que é de um pedagogo, que é de um professor que tem a responsabilidade de pensar no seu processo educativo (“Comlicença”).

Ainda em 2015, com objetivo de possibilitar aos profissionais que atuam no Grupo 1, junto a bebês, foi proposto “conhecer a abordagem filosófica e metodológica de *Pikler-Lóczy* acerca do cuidado na primeira infância em espaços de educação coletiva” (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.), por meio do “I Simpósio Internacional sobre a Primeira Infância/SC”. Essa ação foi desenvolvida em parceria com a Rede Pikler-Loczy Brasil e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. Os temas tratados foram;

cuidado com bebês em espaços coletivos, princípios centrais da abordagem de Emmi Pkler; autonomia e motricidade livre dos bebês, qualificação da atenção individualizada em espaços de educação coletiva, desenvolvimento infantil, aspectos referentes ao brincar e a construção do lúdico (FLORIANÓPOLIS, 2015, s/p.).

A análise dos documentos mencionados e das falas dos entrevistados possibilitou-me encontrar evidências que apontam que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME, para trabalho com grupos específicos, tiveram início a partir de 2014, quando o espaço direcionado ao Professor de Creche viabilizou a participação em estudos, reflexões e compartilhamento de experiência entre os pares que atuam com os Grupos 1, 2 e 3. Tais achados remetem aos estudos de Nóvoa (2007), quando o teórico destaca que

a preocupação pela “eficácia” de Formação [...] Continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação (NÓVOA, 2007, p. 114).

Considerando o contexto das ações de Formação Continuada analisadas, cabe apontar que avanços ocorrem na direção da Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche, quando profissionais que vem investindo em sua Formação Continuada, por meio de estudos, pesquisas e cursos como mestrado e doutorado, com o foco de estudo nos bebês e nas crianças bem pequenas, retornam de suas formações e atuam junto à gestão da Educação Infantil na SME, contribuindo no

planejamento e na implementação das ações de Formação Continuada apresentadas. Isso é ilustrado por um dos entrevistados:

Em 2014 eu volto. [...] Quando retorno [...] do curso¹⁰⁸, [...] eu volto a trabalhar essa temática na formação, a docência com bebês... e na continuidade [...] tenho também atuado [...] em formação [...] mas também pensando em articular, [...] ampliar um pouquinho as discussões em formação com os bebês, [...] parâmetro da especificidade da docência com os bebês. Eu vou identificando aí lacunas... qual a gente teria que ter maior aprofundamento (“Comlicença”).

É importante observar que o investimento desses profissionais em sua formação também tem significativa influência do Plano de Carreira¹⁰⁹¹¹⁰, pois eles sentem-se motivados com a perspectiva da progressão funcional, enquanto membros do magistério, como prerrogativa do servidor estável. Pode-se considerar que esse estímulo e investimento na Formação Continuada são contribuições e mudanças significativas promovidas por um movimento a favor da formação do Professor de Creche.

Outra questão a ser considerada como motivadora para o investimento do Professor de Creche na Formação Continuada ofertada pela SME diz respeito ao Art. 11 do Plano de Carreira, que preconiza a promoção por Aperfeiçoamento. Dessa forma, reconhece-se a Formação Continuada como desenvolvimento profissional. Essa promoção ocorre por meio da apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, que podem ser realizados pelo Professor de Creche em sua Hora/Atividade.

¹⁰⁸ A informação foi suprimida a fim de preservar a identificação do Entrevistado.

¹⁰⁹ Lei nº 2.915 de 19 de Julho de 1988 - INSTITUI O PLANO DE VENCIMENTOS E DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS - Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, entende-se por: I - Plano de Carreira: os cargos do Magistério distribuídos em ordem crescente, integrando os respectivos Grupos Ocupacionais, Categorias Funcionais, classes de referência, permitindo o progresso funcional do membro do Magistério estável, na forma do Inciso II, deste artigo; II - Progresso Funcional: conjunto de medidas que possibilitam o avanço na carreira profissional a ser efetuado por intermédio dos seguintes instrumentos:

- Tempo de Serviço e Assiduidade (mudança de classe), a cada dois anos de tempo de serviço no magistério público municipal (Art. 10).

- Acesso (mudança de nível/tabela), através da apresentação do diploma de conclusão da formação superior à exigida para o ingresso no cargo (especialização, mestrado ou doutorado) (Art. 7º).

- Aperfeiçoamento (mudança de referência), através da apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, até duas vezes ao ano. Cada referência equivale a 100 horas de aperfeiçoamento (na primeira promoção) e 50 horas de aperfeiçoamento (a partir da segunda promoção) (Art. 11).

¹¹⁰ Em Florianópolis o Art. 2º, da Lei 2.915/88, que dispõe sobre a Progressão Funcional do Magistério, preconiza um conjunto de medidas que propõe que o avanço na carreira profissional seja efetuado por intermédio do: Tempo de Serviço e Assiduidade; Acesso; Aperfeiçoamento. O Decreto Municipal nº 12.674/14, por meio do qual o servidor estável pode solicitar a licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da Rede Municipal de Ensino.

Conveniente esclarecer que a Hora/Atividade como direito em tempo passou a ser concedida ao Professor de Creche por meio da publicação da Portaria SME nº 023/2013¹¹¹, que preconizava que a jornada de trabalho do membro do magistério era constituída de hora/aula e hora/atividade, sendo essa última destinada para atividades de estudo, planejamento e avaliação. Deve-se observar que o tempo destinado à hora/atividade implicava respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas no próprio local de trabalho ou em espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. Já as atividades individuais seriam realizadas em locais a critério do próprio profissional.

Na ocasião, a organização da hora/atividade desse profissional atendia o que prevê a Lei Complementar n.º 427/12 e assim garantia ao referido Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais direito de gozar o equivalente a 02 horas/atividade semanais; enquanto o Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais, o direito a 04 horas/atividade semanais. Desde então, a hora/atividade vem, ano a ano, sofrendo alterações, tanto nas orientações como na ampliação do tempo dedicado a ela. É possível de se verificar tal fato junto às Portarias SME nº 130/2013¹¹²; nº 005/2014¹¹³; nº 005/2015¹¹⁴, anexo a este estudo. Porém, acredito pertinente destacar que, a partir de 2015, o Professor de Creche, com jornada semanal de 20 horas, dispunha de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) de hora/atividade e o Professor com jornada semanal de 40 horas, de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) de hora/atividade por turno.

Nesse contexto, relevante apontar que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME, nesse período, ocorreram tanto em horário dedicado à hora/atividade, em ações determinadas pela SME, como em ações de livre escolha do Professor. Igualmente houve momentos em que esses profissionais escolhiam ou não participar de ações de Formação Continuada ofertadas pela SME fora da hora/atividade, como ilustra a fala em que “Desculpe-me” expressa:

Ano passado¹¹⁵ nós tivemos o lançamento das Diretrizes Curriculares e o encaminhamento era que todos os profissionais passassem por um processo formativo de no mínimo 16 horas sobre as Diretrizes Curriculares. [...] o COEB já inicia o ano com 16 horas, ele é opcional, ele é uma oferta que é por adesão, porque o ano letivo ainda não começou.

¹¹¹ Anexo 4.

¹¹² Anexo 3.

¹¹³ Anexo 2.

¹¹⁴ Anexo 5.

¹¹⁵ Refere-se a 2015.

Disponibilizar o tempo é um dos primeiros passos quando se quer e se acredita na necessidade de investir em Formação Continuada. Todavia, é necessário discutir “se” e “como” essa possibilidade oportuniza condições que instrumentalizam o trabalho do Professor de Creche. Atentando que esse território de formação, como aponta Nóvoa (2007), é habitado por sujeitos individuais e coletivos, isso requer diferentes intervenientes nesse processo, quando se concebe e se entende que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas” (NÓVOA, 1995). Tendo presente que a esse profissional cabe a responsabilidade e o compromisso de trabalhar com um sujeito integral, ofertando uma educação integral, compreendo que a Formação Continuada necessita estar “fundamentada em uma nova visão de mundo, comprometida com a formação humana, na sua integralidade/inteireza” (PORTAL & FRANCISCONE, 2007, p. 559).

Nesse contexto, analisando as Ações de Formação Continuada apresentadas, busco, então, compreender como essas instigaram uma formação na perspectiva da Educação para a Inteireza, visto terem sido planejadas com o propósito de instrumentalizar o Professor de Creche a desenvolver/implementar uma Educação Integral para um Ser Integral.

4.4 O QUE DESVELAM ESSAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA : DA INTENÇÃO AO RECONHECIMENTO DE QUE É PRECISO AVANÇAR

Com o propósito de compreender como as ações apresentadas instigam uma Educação na perspectiva da Inteireza, levando em consideração que as concepções de Formação Continuada que sustentaram o planejamento e a implementação dessas ações sinalizavam a formação do Professor de Creche com vistas à Educação Integral da criança, passo a apresentar as concepções de “Educação Integral”¹¹⁶ e de “Educação para Inteireza” que sustentam a análise e as reflexões neste estudo. Necessário ressaltar que essas concepções constituem

¹¹⁶ “Art. 2º. da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, preconiza que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p 01).

propostas contemporâneas alinhadas às demandas do século XXI e que têm origem num movimento que requer considerar/revisitar “as bases epistemológicas que sustentaram as teorias e práticas educacionais no decorrer da história” (OLBRZYMEK, 2001, p. 30), para que se possa compreender o momento atual. Olbrzymek (2001) ressalta que:

- A Antiguidade (Séculos I – V) marcou um período em que prevaleceu o pensamento mítico, a interferência divina. Dessa forma, a educação teve a função de facilitar ao homem a imitação e a reprodução do exemplo fornecido por Deuses. A educação, portanto, favoreceu a cópia, a repetição de conteúdos prontos e acabados tornando o ser, o saber, e o fazer das pessoas uma reprodução do passado de forma passiva, submissa e acrítica. Além disso, a concepção de desenvolvimento estava focada em aptidões inatas que, ainda hoje, é a razão e o alicerce da prática pedagógica de muitas escolas.

- Na Idade Média (Séculos V – XIV) a educação assumiu a função de transmitir/propagar conteúdos selecionados, a fim de moldar o homem de acordo com as ideias cristãs que definiam o ser, o saber, e o fazer humanos – essa era a Formação do homem de fé. A igreja estabelecia as leis, a educação para a fé, assim como o ser, saber e fazer do homem, que era obrigado a imitar o Criador por meio da obediência.

- Na Modernidade (Séculos XV – XVIII) a educação tem seus alicerces nas concepções de desenvolvimento humano, com base nas ideias sobre o mundo, homem e conhecimento vigentes em cada época – ideias, em sua maioria, com tendências pedagógicas baseadas no paradigma mecanicista. Na ocasião, a educação passou a exigir o conhecimento das coisas mais práticas. Defendia-se o fazer, pois naquele contexto histórico o lema era “aprende-se fazer fazendo” (OLBRZYMEK, 2001, p. 57).

- Na Contemporaneidade (Século XIX aos dias atuais) o novo tem sua gestação no antigo, busca-se a suplantação do que não tem utilidade para o atual momento histórico e demandas da humanidade, resultando em novas configurações de pensar que possibilitam emergir uma Nova Era, um novo paradigma. Essa época caracteriza-se por significativas transformações e rupturas. Iniciou-se, assim, no final do século XIX, “uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, caracterizando o final de uma história e o começo de outra, a partir das descobertas iniciadas no alvorecer do século XX” (MORAES, 2017, p. 09).

A história mostra que ocorreram importantes descobertas científicas e considera-se que isso foi uma das razões que fez com que emergisse uma nova visão de mundo

muito mais ampla e com profundas implicações sobre o processo de construção do conhecimento e também em nossas vidas como habitantes desta terra. De um ser humano pentasensorial, evoluímos para um ser multidimensional já não mais limitado aos cinco sentidos, mas onde a intuição, as emoções, os sentimentos passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento. Iniciou-se o cultivo do pensamento mais amplo e abrangente, a busca pela totalidade, mesmo sabendo da impossibilidade de encontrá-la pelas limitações impostas pelo pensamento humano (MOARAES, 2017, p 11).

Esse novo modo de compreender a realidade envolve uma diversidade de aspectos relevantes, mas destaco a necessidade de contemplar o mundo como um todo indiviso, onde todas as partes do universo fundem-se. Segundo Moraes, “observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir dessas ideias” (MORAES, 2017, p. 11).

Havendo movimento de energia, total e ininterrupto, não existe a fragmentação e a separatividade (MORAES, 2017), pois o que fragmenta a realidade é o pensamento do homem. E essa nova visão de mundo implica a “existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, corpo e mente”, oportuniza investir em interações entre “mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza” (p 11). A autora (2017) reitera que deixa de existir “separatividade, inércia ou passividade neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações” (p 11).

Nesse contexto, o conhecimento abandona uma perspectiva estática e assume estar em movimento, em processo de vir a ser. Foi esse movimento, essa transição do conhecimento-estado para o conhecimento-processo que revolucionou a compreensão do sujeito a respeito do seu desenvolvimento.

Nesse período, parte-se da Modernidade Sólida, quando há o capital material, a permanência, a durabilidade, as relações sólidas (eternas), o tempo sólido, linear de fronteiras bem definidas, segurança, coletivo e unidade. Chega-se, depois da Modernidade Sólida, contudo, à manifestação da Modernidade Líquida. Nesse

segundo momento, busca-se investir e valorizar o capital cognitivo, reconhecer a impermanência, a descontinuidade, as relações líquidas (instáveis), o trabalho líquido, o tempo pontilhado, as fronteiras borradas, a felicidade, o individual, a diversidade (Bauman, 2000).

Diante desse contexto, cabe observar que as mudanças aludem a períodos históricos em que ocorreram intensas rupturas no processo cumulativo da cultura humana. Elas sinalizam que “as crises¹¹⁷ levaram a transformações e o momento presente exige que elas sejam profundas, enfim, que sejam transformações significativas na forma de perceber o mundo e a vida em sua plenitude” (Ibidem p. 38). Para Olbrzymek (2001),

[...] em sua trajetória histórica o homem ocidental rompeu sua visão de organicidade e comunhão com a natureza, rompeu sua relação com Deus e, num culto à razão, fragmentou o universo e a si mesmo, tanto no que refere às especificidades científicas, quanto às questões essenciais da vida e do viver (p. 26).

Assim, segundo a autora, “as bases epistemológicas que sustentaram as teorias e práticas educacionais no decorrer da história têm sido responsáveis pela formação do ser humano erudito ou especialista, com visões fragmentadas, atitudes individualistas e competitivas” (p.30). Já para Gallegos (2015), nessa mudança de paradigma educativo transitamos da educação como treinamento da racionalidade instrumental à educação como processo de evolução da consciência.

Yus (2002) esclarece que as raízes dessas mudanças encontram-se “no pensamento de ‘filósofos e educadores inovadores’ que, ao longo do século XX, foram trazendo uma visão integral ou holística para a educação” (p. 34), pois possibilitam perceber que, a cada nova época, novos paradigmas vão emergindo e delimitando padrões coletivos de formas de pensar. Essa mudança de visão, de acordo com Capra (2001), “requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores” (p. 27).

Assim, importante observar que o paradigma holístico é sustentado por concepções integradoras e humanizadoras, levando em conta sua visão de toda a forma de vida em nosso planeta ser transdisciplinar¹¹⁸. Um olhar transdisciplinar, por

¹¹⁷ A Crise, para Souza (2008), é como um potencial positivo, pois revela possibilidades de fazermos algo diferente do que já fazíamos. A crise incita as modificações necessárias na conduta pessoal e social. É uma das vivências mais originais do ser humano, traz consigo um pressuposto positivo, um chamamento à mudança. Segundo o autor, a crise nos confronta com os nossos próprios limites.

¹¹⁸ “Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. O

sua vez, remete “a um todo significativo que emerge de um diálogo constante entre a parte e o todo, [...] busca encontrar os princípios convergentes” (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002, p. 10-11). Isso possibilita reconhecer a complexidade humana, a multidimensionalidade da realidade, os níveis de realidade, a qual está formada em holarquias¹¹⁹ (GALLEGOS, 2015):

Para educar holisticamente¹²⁰, os professores também devem formar-se holisticamente, intensificar essas capacidades ocultas, disfarçadas ou reprimidas por sua formação acadêmica e racionalista, procurar em todos os cantos de sua pessoa e buscar o equilíbrio que um educador precisa para transmitir confiança e apoio adequado para todos aqueles que procura educar (YUS, 2002, p. 09).

Portanto, cabe ressaltar que um paradigma holístico implica revisão de conceitos e posturas, requer que se viabilizem condições para que a pessoa se eduque como um todo para o mundo como um todo (NARANJO, 1991), o que requer uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza. Educar integralmente, como afirma Yus (2002), implica investir na educação centrada no desenvolvimento interno e na exteriorização de suas capacidades num processo microsocial impelido a adotar atitudes de liberdade, respeito, responsabilidade. Educar de forma integral pressupõe pensar em educação integral.

Frente a esse contexto, oportuno destacar que a concepção da expressão “educação integral” parte da compreensão do significado etimológico da palavra “Educação”, que tem origem em duas palavras latinas: “*educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e que significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo” (DICIONÁRIO, 2015, s.p.); e do termo “integral”, que tem origem no Latim *Integrare* e significa “‘tornar inteiro, fazer um só’, de *integer*, ‘inteiro, completo, correto’,

senso comum intui que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida”. (MELLO, BARROS e SOMMERMAN, 2002, p. 10).

¹¹⁹ Para Gallegos (2015): “*El concepto de holarquía permite integrar y al mismo tiempo superar los conceptos tradicionales de jerarquía (superior-inferior) y heterarquía (todo es igual), estos enfoques, cuando se integran en holarquía permiten una mejor comprensión de la realidad. Holarquía es el desarrollo, por etapas, de redes más amplias de totalidad creciente, la realidad está dispuesta holárquicamente, contiene campos dentro de campos, la holarquía es el equilibrio de la jeraquía normal y la heterarquía normal*” (E-book - posição 263 de 2708).

¹²⁰ “O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano”. (YUS, 2002, p.16).

literalmente ‘intocado’, de *in-*, ‘não’, mais a raiz de *tangere*, ‘tocar’” (ORIGEM, 2015, s.p.).

Wilber (2003) auxilia nesse entendimento ao esclarecer que compreende o termo “integral” como ação de reconciliar, juntar as partes, integrar, unir. Adverte que tal palavra não apresenta um sentido de uniformidade, completude, tão pouca relação com a tentativa de abolir as extraordinárias diferenças, mas sim um significado de unidade na diversidade, de partilha de características comuns. Advém da concepção e ampliação da consciência humana ao considerar e compreender o Ser humano em suas diferentes dimensões: corpo, mente, coração e espírito, tramadas na sensatez da inseparabilidade de suas interações e inter-relações (WILBER, 2003).

Desse modo, entendo que a educação integral supõe/implica atenção a todas as potencialidades e dimensões humanas, suas inteligências, tomando em consideração o desenvolvimento de cada educando, seus estilos cognitivos, capacidades intuitivas, artísticas, criativas, entre outras (YUS, 2002). Consolidar uma educação integral implica mudança de paradigma¹²¹.

É nesse contexto que a Educação Integral é concebida como “uma educação que promove o desenvolvimento da criança [...] em suas múltiplas **dimensões**, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (BRASIL, 2009, p. 16). A Educação Integral caracteriza-se “pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’” (BRASIL, 2009, p. 16). Isso requer desse profissional uma formação na perspectiva da Educação para Inteira.

Assim, cabe esclarecer ainda o termo “inteireza”, explicado por Roberto Crema, na nota de abertura do livro de Olbrzymek (2001):

é a virtude para a qual todos estamos sendo convocados, nesta crise de fragmentação, dissociação e desvinculação, que despedaça razões e corações, esquizofrenizando existências, carentes de um sentido de integralidade e transcendência” (p.17).

¹²¹ Yus (2002), com base na concepção de Thomas S. Kuhn (citada neste estudo na p. 56), esclarece que paradigma é um conjunto de regras que determina qual deve ser a conduta e a forma de resolver desafios dentro de alguns limites definidos para que se possa obter êxito. Segundo o autor, um paradigma nos condiciona a nossa “visão de mundo”, a forma como nos aproximamos “dos temas” e nos envolvemos com o mundo exterior. Assim, a partir do momento em que um paradigma não oportuniza mais deliberar acerca dos desafios que emergem, descortina-se o surgimento de outro paradigma para que as mudanças ocorram. Consequentemente mudam as regras, e mudando-as regras, transformações ocorrem.

Então, no contexto deste estudo, a expressão “Educação para Inteira” é concebida como:

uma **proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu**, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade. (PORTAL, 2006, p. 77)

Com as concepções apresentadas, sigo nesta tessitura, agora urdindo com os fios das falas que emergiram das reflexões proferidas pelos entrevistados a partir do contato deles com as quatro dimensões que constituem o Ser em sua Inteira - Racional, Social, Emocional, Espiritual - e suas respectivas características, assim apresentadas por Catanante (2000):

- **Dimensão Social:** diz respeito à imagem de cada pessoa, como essa é vista pelos outros – o que é ser reflexo de como a própria pessoa se vê (p.45).

- **Dimensão Emocional:** está relacionada a “como a pessoa reage em relação a si mesmo. Como se aprecia. Quais as emoções mais presentes em sua vida. Como reage em relação aos outros – o que é reflexo de como reage em relação a si mesmo” (p.45).

- **Dimensão Espiritual:** é a razão de existir, o propósito de vida da pessoa. São as lições que se veio aprender/ensinar – “o que é reflexo das experiências que se repetem continuamente” (p. 46).

- **Dimensão Racional:** é o que a pessoa “consolida neste planeta, as realizações resultantes das suas decisões – o que é reflexo de seu nível de consciência” (p. 46).

Assim que analisaram as dimensões comuns ao desenvolvimento do ser humano integral (CATANANTE, 2000), os entrevistados foram convidados a identificar se as mesmas foram contempladas ou não no planejamento e/ou implementação das ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche. Como respostas, os entrevistados expressaram que, na ocasião, ao planejar as ações de Formação Continuada, não atentaram para a necessidade ou importância de se pensar nessas dimensões. Conseqüentemente, as ações não foram planejadas e implementadas buscando contemplá-las. Porém, relataram, ao serem desafiados a analisá-las e relacioná-las às ações, que, mesmo não tendo

pensado nessas dimensões ao desenvolver o planejamento das formações, perceberam que as dimensões foram, de alguma forma, contempladas.

"Bomdia" expressou acreditar que as ações ofertadas tiveram a sua estruturação, o seu ponto de partida na dimensão racional, seguida de traços de atenção às dimensões social e emocional. Ele também acredita que, de alguma maneira, tenha sido contemplada a dimensão espiritual. Justifica seu posicionamento expressando:

[...] para mim é um dilema isso, porque a gente sempre parte da teoria, então, acaba sendo muito racional. Mas é claro que ela traz uma bagagem e ela vai considerar esse Ser na sua Inteiraza, dentro desse lugar e desse espaço. [...] mas a priori [...] começa pela racionalidade, parte desse racional, [...] sem desconsiderar o restante ou de que não haja um investimento.

Do ponto de vista teórico, Catanante (2000) corrobora esse entendimento ao afirmar que “o que não podemos negar é que, se tanta ênfase foi dada ao desenvolvimento do aspecto racional no sistema de educação, ele é ainda o que se apresenta mais evidenciado” (p. 83). Seguindo a linha de pensamento de "Bomdia",

[...] enquanto formação e trajetória de vida, é difícil fugir desse racional, [...] tudo interfere nesse racional, é o social, o emocional, o espiritual, todas as nossas ações, [...] é impossível separar, mas na prática a gente ainda parte desse racional e vai tentando contemplar todas elas. ("Bomdia")

Esse entendimento é comum em "Comlicença", quando aponta que,

por conta do formato da própria formação, [...] a própria organização já está implicando uma racionalização do processo formativo. [...] É uma forma muito racionalizada de propor processo formativo. No entanto, mesmo não tendo consciência, ela vai lidando com as outras dimensões, por exemplo, o social. Embora seja guiada pelo racional, o social atravessa e não tem como você destituir. Nenhuma delas tem como você destituir. [...] embora não seja orientação principal, o social vai afetando a forma como a Secretaria pensa essa formação e o emocional e o espiritual também, porque a gente lida com pessoas ("Comlicença").

Como afirma Catanante (2000), a dimensão racional dominou/comandou “o ser integral profissional durante muito tempo” (p. 83). Porém, o que o momento pede, segundo a autora, é a atenção para a necessidade de se ficar alerta para que não seja supervalorizado um aspecto, uma dimensão, desqualificando as demais.

A autora observa também que, mesmo ressaltando a importância e a necessidade do desenvolvimento integral, é fundamental seguir investindo amplamente na dimensão racional, nutrindo-a “em qualquer circunstância de aprendizado” (p. 84). A razão para isso encontra-se no fato de residir na dimensão

“racional a capacidade de elaboração, da descoberta de uma explicação dos acontecimentos” (p. 84). Nessa dimensão “estão à lógica, a análise, o discernimento, a síntese” (p. 84), que possibilita “a elaboração, a reflexão a compreensão das descobertas ou mesmo dos insights” (p.84), as observações e as percepções decorrentes das demais dimensões.

“Muitoobrigado” também relatou que as ações de Formação Continuada caracterizavam-se pela dimensão “*racional, totalmente*”, ressaltando: “*Eu acho. Acho não, eu penso, eu tenho certeza que é essa*”, a dimensão racional, a que mais se destaca nas ações de formação. Ela seria, conforme o entrevistado, seguida da dimensão social, depois emocional, e por último espiritual.

Posicionamento similar apresenta "Desculpe-me", ao expressar não ter dúvida de que a dimensão que se destaca e que recebeu maior investimento da/na SME nessas ações de Formação Continuada foi a racional, seguida da social, emocional e espiritual. Mas "Desculpe-me" faz questão de frisar que esse é o seu olhar, pois afirma que “*essa discussão não se faz aqui (na SME), eu que estou colocando, classificando*”.

"Comlicença" reafirma os posicionamentos expostos, uma vez que afirma que a dimensão racional vinha sendo o foco de maior investimento nas ações de Formação Continuada. Porém, ele acrescenta que essa foi permeada pelas dimensões social, emocional e espiritual:

em termos de proposta, de formato de formação, essas dimensões, embora atravessem a formação, elas não são guias como a Secretaria se propõe a pensar na formação, [...] eu afirmo que é guiado de uma forma racional mas até a forma como esse racional vai se estabelecendo, está sendo afetada por essa imagem que a Secretaria tem de si e tem do outro a quem ela oferece essa formação. Mas socialmente vai afetando a forma como a Secretaria vai se apresentando perante os profissionais e como a Secretaria vai também se orientando pela imagem que ela tem sobre os seus profissionais, ou seja, se eu vejo esses profissionais mais debilitados ou mais capacitados, ou mais frágeis de determinadas situações, nessa imagem da fragilidade ou da potência dos profissionais vai guiando a forma como a Secretaria vai propondo os seus processos formativos.

Do exposto, é possível inferir que, ao analisar as ações ofertadas, "Comlicença" desvela um olhar transdisciplinar, pois aponta que as demais “*dimensões atravessam a formação*”, destacando a dimensão social para exemplificar/ilustrar a sua compreensão.

Catanante (2000) ressalta que a dimensão social aproxima a pessoa da imagem que ela tem de si e como é vista pelos outros. Nesse contexto, entendo que

a imagem que os gestores têm de si enquanto formadores pode reverberar e desvelar como a SME é vista, pelo que eles pensam e ofertam por meio da Formação Continuada quando atentam para qual o seu propósito com as ações que ofertam. Da mesma forma, a maneira como a “SME” é vista pelos demais pode ser modificada com o que se propõe ofertar enquanto formadora, pois a SME é composta por seres humanos e “o Ser humano é um ser social por natureza” (2000, p. 52). Segundo a autora, é essa a dimensão que possibilita a cada um de nós maior consciência do valor “que a sua presença agrega ao ambiente” (p. 52), desvelando assim o compromisso/comprometimento dos gestores, dos pares.

Deve-se ressaltar que "Porfavor", diferente dos demais, acredita que as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME tiveram seu alicerce na dimensão social e buscaram subsídios nas dimensões emocional e racional. Porém, quanto à dimensão espiritual, expressa ter dúvidas:

*[...] até no conceito aqui de espiritual, [...] não consigo ainda dar conta dessa dimensão espiritual, nas nossas formações. Mas **entendendo, claro, o ser humano como um todo. Aqui a gente está falando de inteireza do ser e a gente busca as nossas ações a partir de uma educação integral, de um Ser Integral.** Claro que eu acredito que essas dimensões todas tem que dar conta. Agora, do ponto de vista espiritual eu confesso que eu tenho bastante dificuldade de pensar, quando eu vou organizar uma formação, de pensar que essa formação tem que dar conta de todas essas dimensões ("Porfavor").*

Diante da dúvida de "Porfavor", imprescindível esclarecer que a dimensão espiritual, assim como a social, a emocional e a racional, são uma “característica natural do Ser Integral. E essa característica está alinhada com o invisível, com o que se pode sentir, mas não se pode medir, de que se pode falar, mas não se pode tocar¹²²” (CATANANTE, 2000, p. 63). Ao investir nessa dimensão, a pessoa consegue perceber a diferença que faz a sua atuação no mundo, da mesma forma como possibilita ter clareza de propósitos que oportunizem benefício coletivo. O

¹²² Isso faz-me lembrar de uma história cuja autoria desconheço, mas que acredito ser verdadeira. Aprecio muito essa narrativa e, por esse motivo, permito-me aqui compartilhá-la com o propósito de ilustrar o que acabo de expor. Ela tem como título “Deus é como o açúcar”. Certo dia, uma professora perguntou aos seus alunos: alguém sabe explicar quem é Deus? Uma das crianças levantou o braço e disse: Deus é o nosso pai, Ele fez a terra, o mar e tudo que está nela. A professora, querendo buscar mais respostas, foi mais longe: como vocês sabem que Deus existe, se nunca O viram? A sala ficou toda em silêncio. Pedro, um menino muito tímido, levantou a mão e disse: a minha mãe me disse que Deus é como o açúcar no leite que ela prepara todas as manhãs para mim; **eu não vejo** o açúcar que está dentro da caneca no meio do leite, **mas se ela tira, fica sem sabor.** A professora sorriu, e disse: muito bem Pedro, eu ensinei muitas coisas a vocês, mas você me ensinou algo mais profundo que tudo o que eu já sabia. Eu agora sei que Deus é o nosso açúcar e que está todos os dias adoçando a nossa vida! Deu-lhe um beijo e saiu surpresa com a resposta daquela criança.

indivíduo igualmente é capaz de se sentir merecedor de usufruir dos benefícios que auxiliou a conquistar para o grupo. Ele “age conectado com sua alma, seu coração e sua razão. E toma o que reconhece ser uma atitude sábia no momento” (CATANANTE, 2000, p. 65).

Para Wilber (2007), a espiritualidade pode ser compreendida como uma linha de desenvolvimento. Esse aspecto traz em si o sentido máximo da vida, da existência e da evolução da consciência do Ser frente às oportunidades e aos desafios da vida. Assim também a Inteligência Espiritual, quando cultivada, possibilita a cada Ser viver consigo e com os demais de forma “significativamente distinta” (ROSELLÓ, 2012, p. 205), bem como aproximar-se cada vez mais de si mesmo e dos outros. O autor alerta que, caso a pessoa não cultive o desenvolvimento da sua Inteligência Espiritual, pode ocorrer a chamada atrofia, capaz de gerar sequelas severas para a pessoa e para os que estão em seu entorno.

Roselló (2012) chama atenção para os benefícios oriundos do cultivo da inteligência espiritual, assim como o que esse cultivo requer e no que pode acarretar o não cultivo dessa inteligência, conforme exposto no quadro a seguir:

O “Cultivo” da Inteligência Espiritual REQUER	O “Cultivo” da Inteligência Espiritual gera: BENEFÍCIOS	O “Não Cultivo” da Inteligência Espiritual gera: ATROFIA
<ul style="list-style-type: none"> - A prática assídua da solidão - Silêncio - Contemplação - Exercício do filosofar - Contemplação da arte - Diálogo - Prática de exercícios físicos - Nada fazer - Experiência da fragilidade - Prazer musical - Exercício da meditação - Exercício da solidariedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade - Profundidade no olhar - Consciência crítica e autocrítica - Qualidade nas relações - Autodeterminação - Sentido dos limites - Conhecimento das possibilidades - Transparência e a receptividade - Equilíbrio interior - Vida como projeto - Capacidade do sacrifício e a vivência plena no agora 	<ul style="list-style-type: none"> - Sectarismo - Fanatismo - Gregarismo - Superficialidade - Falta de projeto pessoal - Vazio existencial - Tédio - Auto enganação - Gosto pelo vulgar - Intolerância - Narcisismo - Paralisia vital

Ilustração 10 - Quadro Síntese apresentando benefícios, cultivo e não cultivo da inteligência espiritual

Elaborado pela autora com base em Roselló (2012).

O autor aponta ainda que estimular o desenvolvimento da inteligência espiritual “abre a mente a uma constelação de perguntas que excedem as possibilidades das outras modalidades de inteligência. São perguntas últimas que, de um modo espontâneo, emergem do ser humano quando não são reprimidas nem coagidas”, assim como: “Quem sou? [...] O que será de mim? [...] De onde eu

venho? [...] Qual o sentido da vida? [...] Para que tudo? [...] Por que tudo? [...]” (p. 58-59).

Conforme Roselló (2012), essas perguntas podem ser consideradas como expressão da dimensão espiritual, mesmo que

os modos e formas de dar respostas a cada uma delas variam segundo os contextos, as pessoas e situações históricas, mas em todo ser humano subsiste esse perguntar último, porque ele emerge em sua inteligência espiritual de modo espontâneo (p. 60).

Assim, reafirmando a necessidade de investir no desenvolvimento da dimensão espiritual, pois desse investimento emergem outros/novos olhares, amplia-se a própria sensibilidade, a consciência de Si, que permite fazer a leitura das coisas que estão nos acontecendo de forma mais serena, tranquila e equilibrada.

“Desculpe-me” ratifica o exposto:

[...] atualmente, a gente tem discutido bastante, o quanto que as relações no ambiente de trabalho, as relações podem adoecer e, elas adoecem silenciosamente, sem você se dar conta. Nós temos na Rede um número de pessoas readaptadas altíssimo, [...] 512 pessoas readaptadas no início deste ano¹²³, não são poucas. [...] um grande número de pessoas depressivas. [...] Uma questão emocional, de relações, [...] começa contigo, na questão espiritual, sei lá, mas começa contigo. Diz respeito á nossa relação com nós mesmos. Se tu não estiveres bem contigo, tu não vai estar bem com ninguém. [...] Então para mim a questão emocional é o foco. [...] Eu acho que o emocional é onde eu focaria e aqui.

A fala do entrevistado ilustra o exposto e ressalta a premente necessidade de reconectar o vínculo fundante do Ser humano com o trabalho formativo das dimensões humanas, que por muito tempo foram desprivilegiadas pela supremacia da razão. Assim, como aponta o entrevistado, ao atentarmos para o retorno do investimento na sensibilidade humana, na dimensão emocional, no desenvolvimento da inteligência emocional, no resgate do vínculo com a dimensão espiritual, na reconexão dessas inteligências às demais no cenário formativo, estaremos investindo em uma educação integral para um Ser integral.

No tramar desses fios, pude compreender que a SME reconhece a importância e a necessidade e tem como propósito investir na educação integral para um ser integral, assim com dá indícios de intencionar oportunizar ao Professor de Creche uma Formação Continuada nessa perspectiva.

¹²³ Informação referente ao ano 2016.

Essa compreensão decorre, principalmente, da análise da fala dos entrevistados, ao revelarem que, “**em termos de proposta, de formato de formação, [...], embora atravessem a formação**”, as dimensões que constituem a inteireza do Ser, até o momento, “**não são guias como a Secretaria se propõe a pensar na formação**” (“Comlicença”), pois “*essa discussão não se faz aqui*”, na SME (“Desculpe-me”). Segundo “Comlicença”, esse “*é um caminho que ainda está sendo construído, ele não está consolidado*”, em razão de “*ainda termos muitas contradições*”. “Bomdia” confirma tal entendimento:

*eu acho que é porque a gente está, também, tentando traduzir o que significa cada palavra dessa educação integral, dessa inteireza desse ser. [...] a cada encontro que a gente tem com esse professor a gente tem sim a possibilidade de ir ampliando cada vez mais e compreendendo, e dando mais sentido, mais significado a esse **processo, que ainda nem tudo está dado**. [...] Mas é um processo de avaliar, refazer e replanejar. É o nosso movimento.*

O exposto possibilita identificar que a SME reconhece a importância de investimento em ações de Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteireza, quando aponta que, se o Professor de Creche atende um Ser integral com o propósito de desenvolver uma educação integral, é necessário que esse profissional seja capacitado a partir de uma formação nessa mesma perspectiva. Esse Professor não poderá proporcionar a quem atende algo que desconhece. E nesse sentido Freire (1997) afirma:

Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (p. 93).

“Porfavor” reitera esse entendimento:

Até porque [...] como a gente está em uma perspectiva de uma educação integral, ou seja, do ser humano integral, eu acho que também a gente não pode ser contraditório a isso. [...] Quando eu penso nas dimensões de um ser humano, que são dimensões emocionais, sociais, cognitivas, [...] eu tenho que pensar nessas dimensões quando eu proponho uma formação.

Porém, segundo o entrevistado, essa é uma tarefa muito difícil e ele afirma não ter conhecimento se a SME conseguiu contemplar todas as dimensões nessas ações que ofertou aos Professores de Creche nesse período. Apesar disso, ele sentencia que algumas desses aspectos foram sim contemplados: “*Mas acho que ainda precisamos trabalhar muito mais, [...] na inteireza do ser, entendendo o ser na concepção de uma educação integral*” (“Porfavor”).

“Bomdia” coaduna desse entendimento ao expressar que

a perspectiva sempre, com certeza é de Inteira do Ser e do profissional, também. Porque quando a gente fala, quando a gente lança [...] escreve um programa e [...] quer botar em prática, quando a gente diz que [...] quer ampliar o repertório vivencial desse profissional, [...] não está falando só de conteúdos teóricos, a gente está falando de um ser integral também, [...] está valorizando um profissional na sua integralidade. [...] Quando a gente amplia o repertório dele, ele tende a ampliar o repertório da criança e também vai ter mais proximidade de compreender em todos os aspectos dela, não só racional [...].

Ao reconhecer a importância e a necessidade de investir na formação integral do Ser, a SME sinaliza refletir acerca do enfoque fragmentado que subsidiou a formação docente e aponta para a imprescindibilidade de investir em uma nova forma de pensar a formação, que reconheça o valor de trabalhar “articulada e simultaneamente os fundamentos e as estratégias de formação, reconhecendo também que todos esses aspectos precisam ser pensados conjuntamente e de forma articulada” às emergências do cenário atual, que requer um Professor de Creche “humanamente sábio”, atento a Si e ao outro, capaz de ensinar e disposto a aprender (MORAES, 2007, p.176). Devemos refletir sobre isso, haja vista que

a nossa trajetória¹²⁴ escolar não contribuiu para [...] ampliação [...] do repertório vivencial desse profissional (como) [...] um ser integral e, [...] na Educação Infantil, o desafio é de se distanciar do processo de escolarização, mas ao mesmo tempo tem uma intencionalidade pedagógica, educativa e considerando a criança na sua integralidade, ainda é um desafio para a gente botar em prática. Mas [...] acredito e vejo pela experiência aqui de gestão, que a Rede evoluiu e como profissional dessa Rede, [...] esse aprendizado dessa trajetória profissional, [...] acontece de fato é na carreira, não é na formação inicial, ela dá a base, mas ela não dá tudo, e a gente nunca tem tudo também, a gente está sempre em busca (“BomDia”).

Nessa perspectiva, torna-se imperioso atentar para a necessidade de buscar sintonia e sincronia entre as concepções de educação integral para um Ser Integral e a formação desse Professor que se propõe a desenvolvê-la. O que percebo é que não há como investir na educação integral de um Ser integral se não por meio de um profissional que se reconheça como um sujeito integral.

Quando o propósito do trabalho do Professor de Creche está em uma educação integral para um Ser integral, imperioso avaliar se as ações de Formação Continuada viabilizam a esse profissional uma formação na perspectiva de uma Educação para Inteiraza. Nesse sentido, é preciso compreender a educação integral como uma formação integral do sujeito, como a predisposição para se

¹²⁴ Refere-se à formação inicial.

perceber como “indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p. 263) e assim reconhecer a si e ao outro na sua integralidade.

Neste contexto, os entrevistados foram convidados a analisar se as ações de Formação Continuada que compõem este estudo viabilizaram ao Professor de Creche uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Ante a essa solicitação, “Bomdia” apontou: “Eu acredito que sim, eu acho que a gente aqui dentro defende isso, [...] a possibilidade de ir ampliando cada vez mais”. Por outro lado, “Porfavor” disse: “eu acredito que a gente consiga dar conta [...] mas acho que ainda precisamos trabalhar muito mais com isso. [...] é muito difícil”. Já “Desculpe-me” verbalizou: *“eu não consigo te responder essa questão. Porque... eu consigo ver algumas ações dispersas da Educação Infantil”*. Enquanto “Muitoobrigado” expressou: *“é uma questão, para eu responder, um pouco difícil, [...] porque eu não fiz parte desse grupo, eu não participei dessas formações desse grupo”*. “Empreste-me”, por sua vez, argumentou: *“eu não sei te dizer, não estou sabendo te responder muitas coisas pelo meu desconhecimento do referencial teórico utilizado por você”*. Por fim, “Comlicença” compartilhou: *“eu acho que é um caminho que ainda está sendo construído, há um programa que tenta buscar isso, mas a gente ainda não tem isso consolidado. [...] **ainda temos muitas contradições**”*.

As respostas apresentaram-se permeadas por particularidades. Compreendo que o olhar singular verbalizado por cada entrevistado desvelou a presença de desafios/dificuldades. Enquanto alguns entrevistados acreditam que a SME vem viabilizando ações de Formação Continuada na perspectiva de uma Educação Integral, embora observem a necessidade de maior investimento, outros expressam não saber responder, com diferentes justificativas. Há também quem aponte que a formação com esse enfoque está em construção, observando que não há nada consolidado, que essa se encontra em processo, haja vista, segundo um dos entrevistados, existir muitos equívocos nesse contexto. Importante ressaltar que as respostas podem ter a influência do tempo que os entrevistados permaneceram à frente das suas funções de gestor na SME.

Esses distintos olhares manifestados em diversos posicionamentos apontam a necessidade de identificar o que os levou a perceber essas ações de forma distinta, quando o propósito de subsidiar o trabalho de um profissional a atender um Ser Integral, por meio de uma Educação Integral, era comum a todos. Assim,

quando questionados se entendiam haver dificuldades para planejar e implementar essas ações, “Comlicença” respondeu:

Sim, temos. Sobretudo porque não conversamos sobre isso de forma aprofundada... Porque elas são citadas e aí fica um discurso um pouco pronto, ou seja, a gente não é fragmentada nas nossas diferentes dimensões. Eu acho que Loris Malaguzzi, naquela história das “Cem Linguagens”, naquela metáfora, [...] nos provoca ir e entrar em um discurso pedagógico nesse termo das múltiplas dimensões. Mas se a gente fizer uma análise de contexto, da forma como o trabalho pedagógico ainda é realizado, a gente vê que ainda tem muito a aprender sobre isso.

“As Cem Linguagens da Criança”¹²⁵, de Loris Malaguzzi, citado pelo entrevistado, desvela a Inteira traduzida na criança feita de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar. Faz um chamamento atento, quando aponta que a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo, roubando-lhe quase toda essa multiplicidade. Acredito que não existe melhor forma de se aproximar da essência do trabalho desse autor do que pelas próprias palavras dele no poema:

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
é feita de cem.
A criança
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar.
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir.
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar

¹²⁵ O foco de Loris Malaguzzi está na interconexão, o que significa que o conhecimento não pode estar separado do mundo para ter significado e gerar aprendizado, implica estar contextualizado com a realidade. Parte da premissa que o corpo não está separado da cabeça e só é possível aprender por meio de estímulos e pela ativação de todos os sentidos.

de compreender sem alegria
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem à criança:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 E assim dizem à criança
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 De jeito nenhum. As cem existem (MALAGUZZI, in: EDWARDS, C.;
 GANDINI, L.; FORMAN, G., 2016, p. 21).

Esse posicionamento evidencia a premente necessidade de respeitar e de investir em uma pluralidade de saberes, em “momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (MOLL, 2009, p. 27). Durante tais ocasiões,

o conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação e reconstrução. (SANTOS, 2008, p. 33).

Assim como “Conlicença”, “Muitoobrigado” também aponta existir dificuldades para planejar e implementar as ações com o foco nas quatro dimensões do Ser. Justifica perceber que isso ocorre em razão de *“uma certa resistência, [...] principalmente por [...] não ser compreendido por quem participa.”* Ressaltando: *“[...] Eu vou atrelar a um grande desequilíbrio humano. A humanidade hoje vive em desequilíbrio muito grande”*.

Compreendo que esse “grande desequilíbrio humano” a que o entrevistado refere-se conclama para a transformação de cada um de nós. O ponto de partida para tal mudança é, de acordo com Olbrzymek (2001, p.92), “o encontro do ser humano consigo mesmo, numa construção interna, na qual possa tomar consciência de todas as suas potencialidades e do encontro com o Outro, com quem faz história e por meio do qual se vê como realmente é”.

Já “Bomdia” acredita que essa dificuldade ocorre em razão do “número de profissionais por sala” e explica: *“muitas vezes a gente começa planejando grupos*

de 20, depois a gente vai para 30, depois vai para 50 e às vezes chega a 100, como já aconteceu, e aí o que era para ser uma oficina vira uma palestra". Essa logística, para o entrevistado, torna-se um grande desafio e ainda acrescenta: *"Agora outro desafio é, também, estar nesse lugar de gestão e de profissionais que tem que garantir compromisso e responsabilidade, atribuições"* de conduzir a formação.

Compreendo que "Bomdia" alerta para a urgente necessidade de reestruturar a forma como são organizadas/ofertadas as ações de formações pela SME. Seu alerta aponta para o arranjo dos grupos, bem como para a potencialização por meio da participação/atuação de professores formadores que compõe o expressivo "Banco de Dados de Professor Formador" dessa Secretaria.

Já "Desculpe-me" expressou: *"eu acho que de alguma forma existe dificuldade"*. Justifica seu posicionamento expressando acreditar que

*de alguma forma essas quatro dimensões estão em toda formação. [...] isso é uma coisa que é o que eu acho. De alguma forma ela mexe com as relações emocionais, mexe com a social, mexe com a racional e mexe com... porque as coisas aqui se imbricam, o emocional com espiritual, aqui eles [...] acabam se entrelaçando [...]. **Agora, outra coisa é isso aqui estar no foco dos planejamentos e formações, não, não está. [...] não fazem parte do planejamento.** Elas às vezes vêm de uma forma [...] de outra, mas [...], ela não têm esses quatro focos aqui, essas quatro dimensões pautadas. Não tem, mas há um exercício para isso.*

O exposto revela a ausência de compreensão acerca do tema em questão, assim como a urgência da SME, enquanto gestora da RME, de investir em ações de Formação para a sua própria equipe formadora. É possível perceber essa falta quando "Empreste-me" manifesta: *"eu acho que a gente não consegue pensar muito nas dimensões, [...] eu acho que a gente não parte do princípio das quatro dimensões para pensar a formação"*. Ao contrário, ele explica:

a gente primeiro parte de uma temática [...] de uma demanda necessária, estou pensando aqui, [...] e aí a gente organiza a partir desta demanda necessária do ponto de vista de cognição, do trabalho científico, da questão teórica necessária, mas não que isso não, não, em algum momento pode aparecer, mas a gente não organiza a partir disso.

"Empreste-me" expressou a dificuldade de *"planejar/organizar/executar formação para uma Rede"* de um modo geral:

[...] creio eu, não passa por aqui (pensar nas quatro dimensões) [...] era de logística, de recursos. [...] Hoje, em razão da hora atividade dos professores a questão da logística está bem mais tranquila. Porque tem hora atividade, tendo hora-atividade tem outro profissional (para assumir a turma enquanto o professor estiver ausente). [...]. E aí eu acabo fugindo da tua pergunta porque independente de qual seja a formação isso é um pano de fundo para quem planeja a formação na educação pública.

Sem dúvida, acredito que a Hora Atividade trouxe, tanto para a SME quanto para o Professor de Creche, benefícios quando o assunto é Formação Continuada, tendo em conta o anteriormente exposto neste estudo. Porém, creio que somente garantir o tempo para que o professor possa participar de ações de formação não é o suficiente. Há necessidade de se reavaliar outras questões de logística, considerando o exposto na fala anterior por “Bomdia”, quando, nesse sentido, também apontou outras questões, as quais considero relevante.

A partir dessa reflexão, ao serem solicitados a identificar e comentar uma ação de Formação Continuada desenvolvida pela Secretaria, entre os anos 2013 e 2015, que tivesse contemplado as quatro dimensões, um dos entrevistados disse “*acho bem difícil responder*”, e os demais, cada um deles apontou uma, com exceção de um entrevistado que fez questão de apontar duas ações.



Ilustração 11 - Síntese das ações de Formação Continuada identificadas pelos entrevistados como ações que contemplaram as quatro dimensões do Ser (CATANANTE, 2000)

Elaborado pela autora

“Comlicença” elegeu um curso como a ação de Formação Continuada que contemplou as quatro dimensões e justificou a sua escolha expressando: “*na verdade, a gente vive as contradições, porque a gente está falando de várias dimensões, mas o formato da formação é um formato muito racional.*”. Ele inclusive

compartilhou que “é um desafio a gente pensar no formato de formação que de fato dê viabilidade a essas diferentes dimensões sem cair no formato fechado”.

As considerações de “Comlicença” convidam a revisitar contribuições de Catanante (2000) já abordadas neste estudo, quando ressalta que investir no desenvolvimento integrado das quatro dimensões implica também investir amplamente na dimensão racional “em qualquer circunstância de aprendizado, (pois), no racional reside a capacidade de elaboração, da descoberta de uma explicação dos acontecimentos. Porque aí estão a lógica, a análise, o discernimento, a síntese” (p. 84). Para mim, isso significa dizer que não podemos descurar dessa dimensão, mas sim seguir investindo no desenvolvimento da mesma, assim como das demais dimensões. Como aponta a autora, “vivemos num mundo interdependente. Na teia da vida, tudo está interligado” (p. 42). Essa compreensão é possível ver reiterada na sequência da fala de “Comlicença” quando, a partir de suas reflexões, expõe:

Eu penso que houve uma tentativa, por conta do entendimento mesmo, dessa indissociabilidade, dessas dimensões na composição da relação educativa com os bebês. Houve uma tentativa de dar visibilidade, até para poder reconstruir a ideia do ser professor e da dimensão pedagógica na relação com as crianças. Ou seja, então dizer para um professor que o cuidado que ele tem, com o olhar dele, o cuidado de si, como a Daniela Guimaraes¹²⁶ também trata, ele é revestido de uma intencionalidade, que vai dando peso ao seu fazer e que ele não precisa fazer uma roda de história para poder garantir que ele foi professor naquele dia, isso vai dando visibilidade a outras dimensões.

Nesse compartilhar, “Comlicença” ainda aponta um aspecto que considero fundamental ao se pensar propor uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza:

Então, fazer esse exercício, provocar o professor de olhar a sua conduta, de olhar o seu corpo e se perceber na relação com o outro para ele poder perceber aquilo que ele está enunciando, eu acredito que tenha sido uma tentativa de poder fazer isso.

Gilley (2003) alerta para a necessidade e a importância desse encontro consigo. Cabe destacar que, assim como a autora, acredito que, sem esse encontro consigo, o investimento em autoconhecimento poderá ser mais difícil, assim como

¹²⁶ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, atuando no ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil, com foco na formação de professores e na educação das crianças de 0 a 3 anos. Coordena o PIBID- UFRJ- Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e é membro da equipe de coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFRJ-MEC).

será mais complicada a realização de encontros de qualidade com o outro e com o desenvolvimento do próprio trabalho como uma oportunidade de aprimoramento.

“Bomdia”, por sua vez, aponta a **“Reunião Pedagógica”** como ação que contempla as quatro dimensões. O entrevistado justifica sua escolha ao compartilhar que, em uma ocasião, foi,

como formador, trabalhar linguagem visual em reunião pedagógica, [...] uma formação de contemplação[...] em uma sala, com cadeira e PowerPoint. Eu coloquei papel, caneta, tinta e as pessoas, com os olhos fechados ouvindo uma música, traçando linhas, sem muita racionalidade propriamente dita, ali, no momento que ela faz sem muito fim definido e ao final traz poesias, e a gente conta histórias. Então a gente toca essas pessoas de outras formas, e elas se veem de outra forma, e, ao final elas dizem isso, que elas se sentiram diferentes, que se sentiram capazes de lidar com uma linguagem que a escola muitas vezes não permitiu. [...] essa sensibilidade (aponta para as dimensões: Emocional, Racional e Espiritual) precisa ser provocada nesse profissional, e mesmo que seja em um ambiente tão rígido. [...] Mas se esse professor não tem essa experiência ou não se percebe, que ele é para além do racional, nessa ação educativa, fica muito difícil, porque ele não dá aula para criança, ele não leva no papel e escreve no quadro o conteúdo para ela. Para a criança da Educação Infantil, ele precisa saber permitir essa criança experimentar esse mundo para entender, compreender e dar sentido e significado a esse mundo. Então, na formação, mesmo sendo assim tão racional, a gente também tem sempre a intenção de chegar nesse âmbito (o entrevistado aponta para as dimensões do Ser, na folha a sua frente), e aí trazer essas práticas.

“Bomdia”, ao compartilhar essa ação, ressalta a necessidade e a importância de oportunizar ao Professor o contato consigo, quando destaca que, caso o professor não *“se perceba que ele é para além do racional, nessa ação educativa, fica muito difícil, porque ele [...] precisa saber permitir essa criança experimentar esse mundo para entender, compreender e dar sentido e significado a esse mundo”* Palmer (2012) segue a mesma ideia, pois aponta que conhecer a si mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer os próprios educandos e o “conteúdo” a ser ministrado. Caminhar para si, com a possibilidade de se assumir, viabiliza investir na própria autoformação, o que é um requisito indispensável para que se desenvolva uma Formação Continuada na perspectiva da Educação para a Inteiraza.

Com o propósito de reiterar o exposto e apresentar outras percepções a respeito de ações de formação que contemplam as diversas dimensões do Ser, “Bomdia” fez questão de citar uma visita ao museu. O entrevistado chamou a atenção para como as questões externas mobilizam o professor, refletem no que pensa, como sente a partir do que vê, ouve e toque. Bom dia ressalta:

*[...] pensa em um lugar de contemplação, de encontro com um lugar estético, que tem uma estética, que tem uma organização. E ano passado a gente teve a exposição do Miró. Florianópolis foi presenteada. A maior exposição da nossa cidade até hoje. [...] Os relatos desses profissionais, dizendo agora eu entendi. [...] Se o professor não tiver essa sensibilidade, se não se permitir essa contemplação, não saberá o que é ter essa experiência. Eu não sei, **eu não consigo ver um professor de Educação Infantil sem ter esse cuidado sensível.** E o nosso currículo [...], quando [...] fala das linguagens, [...] fala das **múltiplas dimensões humanas**, [...] está contemplando tudo, a **educação integral** não tem como separar, o educar e o cuidar não é separado, é junto, [...] é olhar para esse cotidiano. [...] É esse emocional, esse espiritual e esse social ele está presente o tempo inteiro, ele é conteúdo dessa educação. [...], E é o professor que faz esse processo acontecer, ele instiga a criança, [...] **mas ele só faz quando o repertório dele é ampliado, ele só faz quando tem essa experiência fora**, quando ele ouve a música e pensa, eles também precisam ter acesso, mas nessa amplitude de possibilidade que é a vida.*

Pode-se inferir, a partir dos relatos de “Bomdia”, que uma ação de formação, quando tem o propósito de desenvolver uma Educação na perspectiva da Inteiraza, constitui-se numa rede de relações. Essa rede, segundo Morin (2004, p. 15), propõe-se a “[...] resgatar a condição humana como o objetivo/sujeito essencial de todo o ensino”. Assim, é possível considerar que aspectos humanos e existenciais compõem e contribuem para e no autoconhecimento do professor. Nesse processo, características pessoais e interesses diversos configuram uma série de elementos que podem favorecer a formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza.

Tanto “MuitoObrigado” quanto “Desculpe-me” responderam sucintamente, sem apresentar muitos detalhes. “MuitoObrigado” indicou o Passeio como uma ação de formação que teria contemplado as dimensões do Ser. Justificou sua escolha dizendo: *“Eu achei interessante o evento porque foi no centro da cidade, foi um evento [...] com várias possibilidades de mostras de trabalho. [...] que era para arriscar dizer que não foi só racional, foi [...] mais social, [...] que trouxe muita coisa da parte cultural”*. E “Desculpe-me” citou o Teatro, justificando: *“eu acho que [...] teatro. [...] Eu acho, mas também é bem achismo, tá? Não consigo te dizer assim...”*

“Porfavor” elegeu o **Congresso**, por entender que essa ação

*é um espaço que consegue atender essas dimensões. [...] por meio de **palestras, trabalhos científicos** que são apresentados, **trabalhos de pesquisa**, a gente tenta incluir dentro desse espaço **atividades culturais**, que não deixam de ser atividades formativas, como **teatro**, como **música**, como **coral**, que a gente traz nesse espaço. Então, ele tem uma mescla de atividades que eu acho que contemplam essas diferentes dimensões. Acho que deve ter outros, muitos outros.*

A cadeia de atividades que constitui um Congresso, a que o entrevistado referiu-se, pode ser expressiva e dinâmica, abrindo alternativas à formação profissional. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que pode criar e potencializar reflexões centradas na profissão (fazer), promove uma formação centrada na pessoa do Professor (Ser), desenvolvendo as dimensões que constituem a sua inteireza.

Importante observar que os entrevistados apontaram ações distintas e que alguns identificaram de forma mais objetiva como as dimensões constitutivas do Ser foram contempladas no desenrolar dessas ações, enquanto outros não o fizeram. Tal diferença revela um contato mais próximo com o tema (Educação para a Inteireza) e com o planejamento e desenvolvimento dessas ações de alguns em relação aos outros. Compreendo que essa diversidade de ações apresentadas revela que a Formação Continuada, na perspectiva de uma Educação para a Inteireza, pode ser viabilizada a partir das mais diversas modalidades de formação.

Vivemos um período em que ainda se compartimentam/fragmentam coisas/pensamentos, mas que, em contrapartida, busca-se relacionar essas mesmas coisas com o todo. Percebe-se a necessidade da “reforma do pensamento” como o ponto propulsor da e para a mudança e procura-se reconhecer o ser humano de forma integral, em sua inteireza. Nesse sentido, reporto-me a Morin (2004, p. 21), quando esclarece que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne:

Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem-cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

O autor convida a não observar o mundo de forma fragmentada, não observar somente as partes, assim como a não observar somente o todo, haja vista compreender que

um sistema não é simplesmente um todo constituído de partes; um sistema é qualquer coisa – como sabem muito bem os sistêmicos – que tem qualidades, propriedades que não existem no nível das partes isoladas. Ou seja, o todo é mais que a soma das partes. Mas, há também – e eu me permito insistir nisso – qualidades e propriedades das partes que são frequentemente inibidas pelo todo: portanto, o todo é também menos que a soma das partes. (MORIN, 2004, p. 81-82).

O mesmo observa Petraglia (2008, p 48): “o todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isso, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e, também o todo”.

É “nesse movimento” que localizo a Tese que ora defendo. “Nessa realidade” que ainda separa e compartimenta, mas que, ao mesmo tempo, busca integrar quando reconhece o indivíduo como um *hólon*¹²⁷, um todo composto de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado social, emocional, espiritual e racionalmente (CATANANTE, 2000). Alguém que entende que necessita educar-se ao longo da vida, para se desenvolver em direção a um crescimento interior qualitativo e multidimensional, pois acredita que é somente a partir do crescimento interior, que se dá pelo investimento em autoconhecimento, que compreenderá quem é, quais as suas qualidades e o seu real potencial. Apenas depois desse movimento, pode-se empreender a transformação da sua realidade, daquilo que o envolve e pelo que é envolvido - o mundo, ao qual ele pertence, do qual faz parte - num movimento de transformação, tanto do que lhe é interior quanto exterior, da sua própria realidade.

Entendo que essa compreensão oportuniza e instiga mudanças significativas e profundas em termos de percepções e valores quando se reconhece a existência de uma totalidade indivisível e o despertar de uma nova consciência emerge. Esse movimento, segundo Moraes (2017), acontece

a partir de uma nova cosmologia que oferece uma visão de um mundo unificado, integrado, yin e yang, dinâmico, holístico, não-hierarquizado, masculino, feminino e espiritual, no qual os fenômenos estão relacionados, vibrando num espaço cheio de energia e vida, onde tudo está em profunda comunhão. Matéria e espírito já não mais se separam, são partes integrantes de uma Totalidade Indivisível (p. 16).

O indivíduo é criatura de sua cultura, assim como é criatura do seu cérebro (GARDNER, 1994). Essa constatação implica em reconhecer o papel que exerce no seu próprio desenvolvimento, como no desenvolvimento, na evolução das competências das pessoas com as quais convivem.

¹²⁷ Arthur Koestler, criou o conceito *hólon* ao juntar dois conceitos gregos – *holos* (que significa totalidade) e o sufixo – *on* (que significa parte ou partícula). “Os termos parte e todo são relativos e ambíguos. Uma parte, como geralmente usamos a palavra, significa algo fragmentado e incompleto, que não tem uma existência por si mesmo. O todo, ao contrário, é considerado como algo completo em si mesmo e dispensa qualquer explicação adicional.” (KOESTLER, 1969, p. 87).

Do mesmo modo, é pertinente observar que esse movimento está posto num momento em que

as implicações de um novo paradigma na formação dos professores, precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está num permanente “vir a ser” (MORAES¹²⁸, 2017, p. 18).

Por se apresentar como um paradigma a revolucionar ideias para subsidiar o desenvolvimento de uma educação integral, esse movimento, segundo Gallegos (2017)¹²⁹, é caracterizado por uma visão holística, que se sustenta em princípios como:

o desenvolvimento humano; a ilimitada capacidade que os seres humanos têm de aprender; a aprendizagem é compreendida um processo experiencial; o reconhecimento da existência de vários caminhos para se obter/construir conhecimento; compreende que todos estão em um processo de aprendizagem; que a aprendizagem só pode ter lugar em uma atmosfera de liberdade; reconhece o aprender a aprender como metodologia da aprendizagem; educa para a cidadania global e respeito à diversidade; reconhece que uma educação ecológica e sistêmica, requer uma consciência global; a espiritualidade é, se constitui, experiência de toda ordem direta e interna (p. 03).

Assim, é possível ressaltar que significativas alterações/transformações na maneira de pensar, conhecer, perceber e aprender no e com o mundo têm suas origens no paradigma holístico, alertando para o surgimento de uma nova forma de conduzir a Formação Continuada, compreendida e almejada de forma cada vez mais interativa e integrada.

As reflexões¹³⁰ que emergiram desse contexto, em paralelo ao entendimento de que a Educação Integral “exige mais do que compromissos, impõe [...] também e principalmente [...] (a) formação de seus agentes, [...] em cada rede de ensino” (BRASIL, 2009, p. 06)¹³¹, remeteram-me à célebre frase de Albert Einstein: “insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados

¹²⁸ http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf

¹²⁹ <http://www.e-aquarius.cl/wp-content/uploads/Ramon-Gallegos-Educaci%C3%B3n-Holista.pdf>

Tradução própria.

¹³⁰ A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro (DEWEY, 1959, p.14).

¹³¹ Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (2009)

diferentes” (referência). Assim, é chegado o momento de “se fazer a diferença”, haja vista o contexto instigar a necessidade e a possibilidade de “se fazer diferente”.

A análise dos dados coletados¹³² remeteu-me a Morin (2002), pois o estudioso alerta que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes” (p. 11).

Nessa perspectiva, necessário esclarecer que a Formação Continuada atenta à Educação para a Inteira implica

o desvelamento e o estudo mais aprofundado dos elementos constitutivos de uma abordagem integral do Ser humano – sua inteireza – compreendendo dimensões inerentes e originais ao próprio Ser [...] para a compreensão de seus próprios limites e para o planejamento de seu desenvolvimento por meio do pensar ousado e de uma prática integral (PORTAL, 2007, p. 290).

Catanante (2000) ressalta que, para ser inteiro, é preciso integrar alma, coração e razão na vida pessoal e profissional. “O passo mais importante para essa integração é compreender o que acontece quando conciliamos alma¹³³, coração¹³⁴ e razão¹³⁵ na vida e no trabalho” (p. 37), pois,

na teia da vida, tudo está interligado. Quando um setor não vai bem, afeta os outros. [...] Em cada parte, na essência, existe o todo, e o todo contém uma fração completa de cada uma das partes. Portanto, quando uma parte é afetada o todo também é. Se uma parte está afetada, isso é consequência do desequilíbrio do todo (CATANANTE, 2000, p.42-43).

Desse modo, “[...] a alma atrai experiências relacionadas ao propósito de vida com muita frequência. O coração aponta a direção, as oportunidades. A razão quando se mantém conectada com a alma através do coração, ajuda a fazer escolhas conscientes” (CATANANTE, 2000, p.50). Assim, entendo imprescindível que a Formação Continuada deva inspirar e instigar o Professor de Creche a investir no autoconhecimento e na sua autoformação.

¹³² Falas dos entrevistados, bem como as informações contidas nos documentos analisados (projeto, proposta e programa de Formação Continuada).

¹³³ Segundo Catanante (2000, p. 37-38), a Alma corresponde ao propósito (passado/futuro) Está relacionado com: - Perspectiva de longo prazo; - Atração de experiências que propiciam crescimento. Resultado: - Visão 360 graus; - Auto orientação para a integração de metas pessoais, profissionais e comunitárias.

¹³⁴ **Coração** é direção (passado/presente). Está relacionado com: - Foco no presente; - Clareza das oportunidades; - Conexão de acontecimentos aparentemente desconectados. Resultado: - Paixão pelo que se faz, entusiasmo; - Automotivação para inovar, superar obstáculos e contagiar.

¹³⁵ **Razão** é ação (presente/aqui e agora). Está relacionado com: - Transformação das experiências em aprendizado; - Revisão de valores/ métodos/padrões – internos e externos; - Ampliação da atenção consciente nas escolhas. Resultado: - Sabedoria nas tomadas de decisão.

O autoconhecimento é aqui concebido como um processo representado pelo entendimento acerca do próprio comportamento e um interesse em avançar em direção ao autodesenvolvimento para assim poder estar em condições de compreender o outro e o mundo. O mesmo aponta Josso (2004), ao afirmar que o movimento de caminhar para si se dá como um projeto a ser incrementado no transcorrer de uma vida, “cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (p.59).

O conhecimento de Si mesmo possibilita a cada Ser

[...] saber caminhar com os outros no sentido de saber caminhar consigo, em busca de seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo (JOSSO, 2004, p.165).

Gilley (2003) concorda com tal ideia, ao apontar ainda que muitos são os caminhos para esse encontro consigo, com o outro, mas

[...] cabe a cada um reiterar o compromisso consigo de tornar-se consciente de “onde está agora”, cultivar a autopercepção, atentar a tudo o que acontece e a agir a partir do que sente, pensa, vive, refletindo constantemente sobre onde está o seu próprio centro, a sua essência, as suas mais profundas motivações, e assim sentir fortemente o que é, quem é, o que tem, o que quer, o que pode e o que deve mudar. (p.44)

Ao compreender o contexto e o significado das próprias ações, o Ser faz escolhas conscientes, ao invés de apenas reagir automaticamente às exigências da vida (WOLMAN, 2002), revelando, dessa maneira, a importância do investimento em autoconhecimento. O conhecimento de si constitui uma ação que expressa um conhecimento sobre o próprio comportamento: auto (si) + conhecimento = conhecimento de si próprio (ZOHAR e MARSHALL, 2002).

Segundo ressalta Roselló (2012), “somente quem se examina a fundo e é capaz de identificar seus recursos e possibilidades pode empreender, com êxito, um itinerário (pessoal e) profissional”. Portal (2007) chega à mesma conclusão:

caminhar para si traduz-se como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos, desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Envolve nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar nossa sensibilidade para nós mesmos e para o mundo (p.294).

A reflexão em torno do eu, a introspecção pessoal, o autoconhecimento é, segundo Roselló (2012),

abertura para dentro, enquanto o conhecimento das coisas é a abertura para fora. Uma dupla abertura, pois dá-se no ser humano: para o mundo interior, que conduz ao conhecimento de si mesmo, e para o mundo exterior, que leva ao cultivo das ciências (p.60).

Palmer (2012) comunga desse entendimento ao esclarecer que conhecer a Si mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer os próprios alunos e o trabalho que desenvolve. Caminhar para Si com a possibilidade de se assumir possibilita ao Ser investir na própria autoformação, o constitui outro requisito para que se desenvolva uma Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Assim, a autoformação é concebida como “processo de um caminhar para si, com a possibilidade de assumir-se”; como “[...] uma abordagem interior de Educação que implica, por um lado, processo transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: auto (si) e formação” (PORTAL, 2012, p.2). Ela ainda é compreendida como “um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p.96).

Galvani (2002) esclarece que a heteroformação constitui-se como um processo que abrange (nesse caso) a Creche, assim como as influências sociais da família, do meio social e cultural, das ações de formação inicial e contínua que “[...] é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (p. 96).

Por outro lado, a ecoformação constitui-se por meio de influências físicas, climáticas, simbólicas e do imaginário, afora as interações físicas e corporais que dão forma à pessoa. O autor alude que o imaginário pessoal “organiza o sentido dado à experiência vivida” (GALVANI, 2002, p. 97).

E a autoformação é organizada por procedimentos geridos pelo próprio sujeito, significando as “tomadas de consciência e retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas” assim como a “tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento”. (GALVANI, 2002, p. 97). Isso significa dizer, segundo o autor que, “a autoformação começa com as primeiras posições do sujeito face aos determinantes herdados do meio ambiente”, não sendo possível “pensar a autoformação sem articular o acoplamento interativo pessoa/meio

ambiente e a tomada de consciência reflexiva” (GALVANI, 2002, p. 99). Ele entende que a autoformação “exprime a ação de dar forma e sentido pessoal que articula diferentes fontes de formação: a existência, a experiência, a didática e os conhecimentos disponíveis no ambiente social” (GALVANI, 2002, p. 97).

Galvani (2002) aponta ainda que

conceber a autoformação como um processo vital e permanente obriga a ultrapassar as perspectivas pedagógica ou sociológica da educação, para entrar numa perspectiva antropológica. Um processo vital e permanente deve concernir todos os seres humanos e ter uma dimensão transcultural. Portanto, a abordagem transdisciplinar da autoformação é potencialmente transcultural, no sentido em que ela abre a possibilidade de explorar a experiência da formação abrindo-se para o que está *entre, além e através* de todas as culturas (p. 117-118).

Galvani e Pineau (2012) apontam que a autoformação define-se por meio das perspectivas “transpessoal”¹³⁶; “transcultural”¹³⁷; “transdisciplinar”¹³⁸, constituindo-se em abordagens unificadas e intervindo uma sobre a outra.

Uma abordagem transdisciplinar consiste em considerar a existência de variados níveis de realidade, bem como apontar “uma ruptura do conjunto dos conceitos e das leis que funcionam e regem os diferentes níveis (por exemplo, os níveis quântico e macrofísico)” (GALVANI, 2002, p. 117).

Maria Cândida Moraes, ao apresentar a obra “Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade”, esclarece que a transdisciplinaridade possibilita reconhecer a complementariedade dos processos em sinergia, desenvolver uma racionalidade capaz de captar relações, perceber convergências em vez de ressaltar divergências, compreender o processo de construção do conhecimento em razão de considerar os contextos e suas vinculações. Ao mesmo tempo, implica “uma atitude diante da vida. Uma atitude vital que impregna, articula, engloba e dá sentido a nossa existência como seres que se constroem, se desconstroem e se reconstroem a partir de processos entretidos por vivências experiências e convivências” (MORAES; NAVAS, 2010, p. 18). A autora ressalta ainda que a transdisciplinaridade implica

uma atitude integral de desenvolvimento interior, uma conduta comprometida com os valores da vida, com responsabilidade social e política, com sustentabilidade em seu sentido mais amplo, a partir do reconhecimento da complexidade da vida onde tudo está tecido em comunhão. Pressupõe o entendimento de que a vida é um permanente

¹³⁶ Estratégias pessoais/subjectivas.

¹³⁷ Representações dos símbolos a cada ser.

¹³⁸ Universalização das simbologias do mundo.

processo-projeto sempre novo e cheio de inventividade, de realização amorosa, de acolhida generosa, de convivência, de percepção e decodificação as múltiplas realidades existentes, momentos de encontro, de cooperação e de comunhão, um projeto no qual cada um oferece o que tem de melhor a partir da sua experiência pessoal e profissional (p. 18-19)

Nessa perspectiva de oferecer o que se tem de melhor a partir da experiência pessoal e profissional, acredito que é chegado o momento da SME também ousar dar um salto qualitativo nas ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche. Compreendo que, no momento em que essa Secretaria compromete-se a desenvolver uma Educação Integral, para um Ser Integral, empenha-se também a oportunizar ao Professor de Creche uma Formação Continuada que possibilite que esse profissional reconheça-se como um Ser de Inteira, capaz de desenvolver uma Educação Integral.

Assim, ao reconhecer a necessidade de maior coerência entre o que se propõe e o que se oferece, a SME poderá instigar o Professor de Creche a se comprometer a desenvolver suas atividades com coerência entre “o ser” (reconhecendo quem é), “o saber” (reconhecendo o que sabe) e “o fazer” (reconhecendo o que faz, como faz e por que faz).

Esse movimento requer investir em autoconhecimento, que implica autorreflexão, possibilita ampliação de consciência e instiga investir em autoformação, atenta a uma atitude integral de desenvolvimento interior, comprometida com uma visão transdisciplinar. Ele ainda envolve desafios: um deles, como aponta Morin (2010), é aprender a pensar e a repensar sobre o que foi pensado. Todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida (MORAES, 2004, p. 07).

Dessa forma, a real transformação inicia em cada Ser permeado pelas relações que concebe, pois é ele que se constitui como o construtor da sua vida, do seu tempo, um tempo que implica compromisso consigo e com uma educação integral, transformadora, comprometida com um Ser de Inteira.

Por fim, através desta análise, chego à conclusão de que é tempo de investir em uma Formação Continuada que possibilite uma Educação na perspectiva da Inteira do Ser.

O QUE APONTO: EM BUSCA DE UM PONTO FINAL, AVISTO RETICÊNCIAS

Na verdade é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovadora e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção e reconstrução do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação! E, como humanidade, é tempo de transcendência, tempo de emergência da civilização da religião (MORAES, 2004, p. 327).

Em busca do ponto final, percebo-me repensando o pensado, pois, ao retomar a questão que me instigou a desenvolver este estudo, “Como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche pela Secretaria Municipal de Educação - SME de Florianópolis/SC intencionam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza?”, avisto reticências. Admito que, no decorrer do estudo, por um momento,, pensei que poderia ficar com um ponto de interrogação e sem resposta para a minha questão. Quando estruturei a pergunta a partir do “como”, fiz acreditando que a Formação Continuada ofertada pela SME fosse pensada, planejada e implementada na perspectiva de uma Educação para Inteiraza. Tinha como pressuposto que o momento e que o movimento que vivemos em prol de uma Educação Integral para um Ser Integral contemplariam ações de formação na perspectiva da Educação para Inteiraza. Contudo, não foram exatamente esses os achados da pesquisa, o que me inquietou, ao mesmo tempo em que me desafiou a querer inspirá-los por meio deste estudo. De início, acredito que já dei um primeiro passo nessa direção, ao realizar as entrevistas que constituem parte desta pesquisa, ocasião em que observei que essas tocaram a quem delas participou.

Pesquisar a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche da RME de Florianópolis/SC, na perspectiva de uma Educação para Inteiraza, no período de 2013 a 2015, envolveu lembrar a minha trajetória acadêmica e profissional. E essa retomada oportunizou-me reconhecer a importância de não descurar de cada etapa vivida e ver reafirmada a necessidade e o desejo de seguir investindo constantemente no autoconhecimento, na autoformação, movimentos esses instigados por investimento constante em Formação Continuada.

Por conta da busca pela Formação Continuada, com foco no autoconhecimento e na autoformação, aproximei-me de estudos que apontavam a importância da Formação Continuada na perspectiva da Inteiraza do Ser, porém

nenhum desses estava relacionado à Formação Continuada do Professor de Creche. E, em razão de atuar junto a essa RME, construí, neste estudo, um recorte histórico, apresentando momentos e políticas que marcaram a Educação Infantil e a Formação Continuada no município de Florianópolis/SC, relacionando-os a momentos e a políticas nacionais, localizando-os no tempo e espaço. Dessa forma, pude concluir que, assim como a Educação Infantil, a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche dessa RME vem evoluindo, apesar dos diversos desafios apresentados. Em especial, averigui que a implementação da hora atividade configura-se como um ponto de evolução em razão de garantir ao professor tempo para que esse invista na sua formação.

Simultaneamente a esse recorte histórico, vi validada a importância deste estudo, quando, a partir da pesquisa realizada junto às bases de dados¹³⁹, pude constatar que, tanto em nível local como nacional, os estudos identificados não tinham como foco a Formação Continuada ofertada ao Professor de Creche, tão pouco a Formação Continuada desse profissional na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza, o que me instigou a desenvolvê-lo, pois, como afirma Imbernón (2010, p, 25), “sempre é bom e necessário refletir e buscar caminhos que nos conduzem a novos destinos”.

Optei pelo caminho metodológico de desenvolver a pesquisa documental a partir da base de dados do SIGEPE e, ao buscar identificar as ações de Formação Continuada com maior número de Professores de Creche inscritos, constatei que o sistema não oferecia tal informação por não dispor de um campo a ser preenchido com a informação do Grupo em que o Professor atua por ocasião da inscrição na formação. Entendo que esse fato é um alerta a SME, pois, a partir de um mapeamento da especificidade da atuação do professor, torna-se possível planejar e ofertar uma Formação Continuada que contemple as particularidades do grupo em que atua, repercutindo em maior interesse do professor durante sua participação em ações de Formação Continuada. Assim, sugiro à SME uma revisão dos dados solicitados quando do cadastro para as ações de formação continuada.

De posse das informações desse banco de dados (expostas neste estudo no cap. 3), aproximei-me dos registros físicos (nos arquivo), acessando o cadastro de cada uma das ações de formação, e observei a ausência de informações, que

¹³⁹ CAPES, ANPED, ANPED SUL e o Banco de Dados do Professor Formador da SME – descrita no segundo capítulo deste estudo.

procurei suprir posteriormente ao relacioná-las ao projeto (2013), a proposta (2014) e ao programa (2015) de Formação Continuada coletados junto a DEI⁽ⁱⁱ⁾.

A análise dos dados, junto com o exame das entrevistas, implicou a desmontagem desses textos e o estabelecimento de relações, oportunizando-me captar o novo emergente, como orientam Moraes e Galiazzi (2013). A partir da interpretação desses documentos, vi valorizado ainda mais esse primeiro profissional, o Professor de Creche, apto a atuar em um ambiente educacional, competente em conviver com bebês e com crianças bem pequenas, cuidando-as e educando-as. A partir da articulação que se apresenta no capítulo 4 - O que encontro -, foi possível concluir que, infelizmente, ainda existe uma lacuna na constituição da identidade profissional de muitos Professores de Creche, pois muitas vezes esse profissional não se reconhece como professor por não compreender a concepção do cuidado.

Assim, alerta para o prejuízo que a carência de estudos de maior profundidade acerca das concepções do binômio cuidar/educar representa para o Professor de Creche, pois esse obrigatoriamente necessita compreender que educar exige cuidado e que cuidar é educar. De posse desse entendimento, o Professor de Creche reconhecerá que, ao acolher, ouvir, encorajar o bebê e a criança bem pequena, estará apoiando-os no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro e, assim, enfrentar os mais diversos desafios de uma existência inscrita na teia das relações humanas neste mundo complexo.

Este estudo permitiu-me concluir que a ausência da compreensão da concepção desse binômio aponta para uma lacuna que poderia ser contemplada a partir da perspectiva da Educação para a Inteiraza, visto que os seus princípios, implicam diretamente o ser e a identidade do Professor de Creche. Assim, observa-se que a Educação para a Inteiraza é uma proposta transversal da Formação Continuada.

Nessa direção, ao analisar as concepções de Formação Continuada nutridas pela SME, “o que encontro” possibilitou-me compreender que essas concepções foram sendo reformuladas ao longo desses três anos, em consequência das diversas trocas de gestores e igualmente de investimento em estudos. Por outro lado, observei que essas reformulações apontaram avanços e acabaram por se complementar.

A princípio, a Formação Continuada era concebida pela SME como **espaço de diálogo interdisciplinar** com o propósito de **integrar teoria e prática educativa** a fim de **qualificar o trabalho pedagógico** dos profissionais. Na sequência, passou a ser compreendida como um espaço de **diálogo** com uma proposta para:

- **possibilitar reflexão** entre **teoria e prática, socialização e discussão**;
- **ressignificar conhecimentos e desenvolver habilidades** referentes à **inovação pedagógica**.

Essa proposta contemplava **o acúmulo e a troca experiências** e propunha ser uma **formação orientadora**, a fim de **provocar a inquietação** necessária que o trabalho educacional exige. Em uma nova concepção, adotada no terceiro ano, essa formação foi concebida também como um **direito e dever** desse profissional, pois compreendia-se que essa **visava**:

- a **contemplação dos âmbitos da formação profissional individual**;
- a **ampliação do repertório vivencial** e a **formação profissional coletiva**;
- a **relação** entre a **formação desse profissional** e a **construção de práticas pedagógicas de qualidade**;
- uma ação continuada, na qual a **prática docente** é tomada como **ponto de partida** e a **mediação**. como meio da **interação** entre pares, professores formadores e a produção bibliográfica e documental da área.

Foi possível concluir que as concepções de Formação Continuada nutridas pela SME apontam atentar para a Educação Integral de um Ser Integral, assim como comunicam¹⁴⁰ que essa não pode ser vista de forma separada da formação pessoal desse sujeito, pois visa a contemplar os âmbitos da formação profissional **individual, da ampliação do repertório vivencial** e da formação profissional coletiva.

Tomei a concepção dos entrevistados sobre Formação Continuada - de uma formação que não termina, que envolve um processo contínuo e permanente, oportunizando aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho, que não deve estar restrita ao que o ambiente institucional oferece e possibilita – para agregar às concepções expostas nos documentos da SME. Assim, cheguei ao entendimento de que a Formação Continuada requer investir tanto na perspectiva da área profissional, como na da pessoal, social, cultural; requer oportunizar

¹⁴⁰ Como mencionado anteriormente.

reconstruir-se por meio de um movimento contínuo de ir e vir ao longo da vida profissional e viabilizar a ampliação de conhecimentos, constituindo-se como um alicerce, pois assim pode promover segurança, valorização, qualificação do profissional, experiência e aprendizado. É preciso compreender que a formação não se dá somente no processo formativo profissional individual, podendo se dar também no processo de mediação, na relação teoria-prática e na inter-relação entre a ação-reflexão-ação. Embora a SME manifeste intencionar desenvolver junto aos bebês e às crianças bem pequenas uma Educação Integral por reconhecê-los como um Ser Integral, as ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche, para instrumentalizá-lo a desenvolver esse trabalho, não foram pensadas, planejadas e implementadas por essa Secretaria com a intenção de propor a esse profissional contemplar as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional), conforme informaram os entrevistados. Assim, o que observei é que as ações de Formação Continuada ofertadas no período da pesquisa não intencionavam metodologicamente disponibilizar ao Professor de Creche uma Educação na perspectiva da Inteiraza. Entretanto, considero que, mesmo não tendo pensado e planejado as ações de formação com esse propósito, de alguma forma, as dimensões constitutivas do Ser permearam sutilmente o desenvolvimento das ações de Formação.

Neste estudo, sustentei a tese de que a Formação Continuada requer e pressupõe ações que possibilitem uma formação na perspectiva da Educação para a Inteiraza. Percebi que as ações de Formação Continuada da SME, entre o período 2013 a 2015, foram se modificando e se ampliando. Junto aos entrevistados, observei que eles não identificavam claramente uma orientação voltada para a Inteiraza, no que tange às propostas de ações, apesar de reconhecerem seus princípios quando revisitaram as ações realizadas nesses anos. Por outro lado, os gestores reconhecem o pouco conhecimento sobre a Educação na perspectiva da Inteiraza e, portanto, esse é um dos entraves para o planejamento das ações.

Na análise das ações de Formação Continuada, chamou-me a atenção a baixa compreensão sobre as dimensões que compõem a Educação para a Inteiraza (social, emocional, espiritual e racional), em especial a dimensão espiritual. Pude observar que a confusão se dá por relacionarem a dimensão espiritual com religião e não com o desenvolvimento do que confere sentido, a razão de existir, o propósito de vida da pessoa, as lições que se veio aprender e ensinar, “o que é reflexo das

experiências que se repetem continuamente” (CATANANTE, 2000). Ou seja, apesar da SME reconhecer a importância e a necessidade de desenvolver uma Educação Integral para um Ser integral, ocorre um equívoco na compreensão das dimensões constitutivas do Ser.

Cabe ressaltar que este estudo não objetivava um processo de avaliação sobre as ações de Formação Continuada ofertadas pela SME e, portanto, não pretende apontar falhas. A intenção de compreender como essa formação foi instigada aponta que a SME está no caminho correto, levando em consideração que este é justamente o momento para se exigir um olhar mais atento para a Formação Continuada.

Como forma de colaborar com a SME, notei a necessidade e identifiquei o interesse, a partir das entrevistas, de investimentos em estudos que possibilitem ao gestor entender o que caracteriza cada uma das dimensões do Ser e o que é a Formação Continuada na perspectiva de uma Educação para a Inteira. Isso requer estimular o investimento em autoconhecimento, em autoformação e no desenvolvimento da transdisciplinaridade, que exige uma atitude integral de desenvolvimento interior, comprometida e responsável com a percepção das múltiplas realidades. Da mesma forma, sugiro que estes estudos sejam disponibilizados ao Professor de Creche da RME, pois o professor não pode ensinar o que não sabe e esse saber não pode ser um saber do qual apenas se fala, mas pelo contrário, deve ser o saber que vive concretamente, como Freire (1997) apontou.

Por fim, uma Educação para a Inteira constitui-se numa proposta que implica e propõe desenvolver as dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional) ao instigar e inspirar o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoformação num movimento transdisciplinar que busca compreender a complementariedade, a sinergia que envolve e circula por entre essas dimensões assim como pressupõe o fortalecimento da identidade do Professor de Creche, que, ao cuidar/educar do/o bebê e da/a criança bem pequena, participa ativamente na formação desse Ser.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**: Transformações e desafios. Petrópolis. Ed. Vozes, 2011.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Compreendendo e construindo a profissão do professor** – da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Universidade de Aveiro: CIFOP, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

ANDRADE, I. C. F. de. **Inteireza do Ser**: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. 209 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011

ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, jul. 2001.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

AZEVEDO, P. D. de. **O Conhecimento Matemático na Educação Infantil**: O Movimento de um Grupo de Professoras em Processo de Formação Continuada. 2012. 241 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.

BALBE, M. M. G. **A Contribuição da Formação Continuada para os Professores Da educação Infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte**. 2011. 137 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil Práticas**: práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 1º nov. 2015.

_____. **Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês.** In: Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>> Acesso em 1º nov. 2015.

BARBOSA. **A prática pedagógica no berçário.** Disponível em: <http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf> Acesso em: 30 out. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Identidade:** entrevista a Benetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço:** um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - o Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

_____. **Resolução nº 5,** de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. 2013.

_____. **Educação Integral no Brasil atual.** Disponível em: http://teiaufmg.com.br/uab/conteudo/modulo02/02_01_09.html. Acesso em: 21 jul 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. resolução ei 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&itemid=30192>
Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 1/11/2015.

_____. **A POLÍTICA DE CRECHE RESPEITA A CRIANÇA Critérios para políticas e programas de creche.** <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 24 jul. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005).** 2007. 879 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).** 2012. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Política de formação de professores:** a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 195-219.

BUFALO, J. M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância;** um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 1997.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar:** questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

CAMPOS, M. M. **Educar crianças pequenas** - em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

_____. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPRA, F. **Teia da Vida**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CATANANTE, B. **A gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.

CAVALIERE, A.M. V.. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e sociedade, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

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

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Trad. José Luiz Miranda. Linha D'Água, nº 8, jun., 1993, p. 31-45.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B. **Formação Continuada na Educação Infantil: Uma experiência em Construção** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 9, 2012, Caxias do Sul, Anais, Caxias do Sul, ANPEDSUL, Jul.-ago./2012, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>> Acesso em: 11 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 164 p.

CÔCO, V. **Formação Continuada na Educação Infantil**. In: Reunião Anual ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Anais. ANPED, out./2010, p. 1-17. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>> Acesso em: 11 out. 2015.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, A. C. B. **Estátua! Se mexer...: Não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

COSTA, E. G. **Educação e seus Pilares: um aprofundamento na Dimensão Ser**. Tese. 212 f. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

CUNHA, M. I. Formação Continuada e Formação em Serviço. IN: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol. 2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006. p. 354.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRUZ, S.H.V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. Caderno de Pesquisa. 1996 Maio; 26: 79-89.

DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente: 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DEMAILLY, Lise Chantraine. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NOVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p. 139-158.

DE MASI, D. de. **O amanhecer do 3º milênio** – perspectivas para o trabalho e tempo livre, 1999 (mimeo).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Londres: SAGE, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2015. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

DORNELLES, **Contribuições a uma Proposta de Formação de Inteiraza do professor de matemática na perspectiva da Complexidade**. 148 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, S. C. de L. **Grupos de Formação** – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000. Disponível em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_11.31.00.f24336fd79d054fa150d4ebc0cf52512.pdf> Acesso em: 03 nov. 2012.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Projeto de Qualificação de 1998**. Florianópolis, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Divisão de Educação Infantil. Relatório de atividades do ano de 1999**. Florianópolis, 1999.

_____. **Oito anos melhorando a vida da nossa gente**. Gestão 1997-2004, 2004.

_____. **Sobre a SME**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+sme&menu=1>
Acesso em: 20 set. 2015e.

_____. **Sobre a Diretoria de Ed. Infantil**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+e+d++infantil&menu=9>> Acesso em: 20 set. 2015f.

_____. **Portaria Nº 062/2005**. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições resolve normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas. Florianópolis, 2005.

_____. **Relatório Gestão 2005-2012**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.57.02.a031b7f0dbe3ef0447b70cdd93753b34.pdf Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Lei nº 7.508/2007**. Dispõe sobre a Organização, o Funcionamento e a Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis Disponível em:< http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.09.55.56aae06691be587b28fd284c86929b36.pdf> Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Formação em Serviço**: possibilidades e perspectivas. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2008.

_____. **Lei Complementar nº 348/2009**. Dispõe sobre o Modelo de Gestão e a Estrutura Organizacional da Administração Pública Municipal de Florianópolis. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/009/34/348/lei-complementar-n-348-2009-dispoe-sobre-o-modelo-de-gestao-e-a-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-municipal-de-florianopolis.html>> Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2010.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. **Lei Complementar nº 379/2010**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras Providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/leicomplementar/2010/37/379/lei-complementar-n-379-2010-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias.html>> Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. **Relatório de Atividades da Gerência de Formação Permanente – GEPE Gestão 2009 – 2012** Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2012_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf> Acesso em: 10 fev. 2015b.

_____. **Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015c.

_____. **Apresentação Congresso de Educação Básica 2016**. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/index.php?cms=apresentacao&menu=1>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei complementar nº 465/2013**. Dispõe sobre a Organização Administrativa e a Reestruturação de Cargos da Administração Pública Municipal e adota outras Providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar13/46/465/lei-complementar-n-465-2013-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-e-a-ao-de-cargos-da-administracao-publica-municipal-e-adota-outras-providencias>> Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

_____. **Missão, Visão, Diretrizes da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+d+e+ed++infantil&menu=10>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Banco de Dados de Professores Formadores**: catálogo de dissertações e teses. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_11_2014_16.18.27.b0ce6867389262922977c167beb321e7.pdf> Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação** – PME/2015: versão preliminar. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf> Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf> Acesso em: 24 ago. 2015a.

_____. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_06_2015_17.45.09.f15fd281f2a179c83213049c0423f395.pdf> Acesso em: 05 set. 2015.

_____. **Estrutura organizacional Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/25_08_2010_12.04.58.97fbedddf8cc08ce4543611d59c5b749.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FONTINHA, R. (s/d). **Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Porto, Domingos Barreira.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M.E.D.P. Políticas Educacionais. IN: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006, p. 165-166.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. V. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-116.

FREITAS, A. V. & PELIZON, M. H. **As Contribuições da Experiência de Lóczy para a Formação do Professor de Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.territorioescola.org.br/wp-content/uploads/2010/09/As-ontribuicoes-daExperiencia-de-Loczy-para-Formacao-do-Prof.-de-Educ.-Infantil.pdf> Acesso em 1º nov. 2015.

FREITAS, H. C. L. de A. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Brasil). **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

GADAMER, H.G. *Hermenêutica como Filosofia Prática.* In: **A razão na época da ciência.** Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Da Palavra ao Conceito, a Tarefa da Hermenêutica enquanto Filosofia. In: Almeida, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica.** Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 13-26.

GALLEGOS, R. N. **Uma Visión Integral de la Educacion** – El corazón de lá educacion holista. Primeira Edición – ISBN e-Book: 978-607-00-3799-3. Guadalajara, Jal. México: Fundación Internacional para la Educación Holista. 2015.

_____. **La Educación Holista** - Una Educación para la Trascendencia, para que la Conciencia y la Sociedad Evolucionen. Disponível em: <<http://www.e-aquarius.cl/wp-content/uploads/Ramon-Gallegos-Educaci%C3%B3n-Holista.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2017.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. IN: **Educação e Transdisciplinaridade II- CETRANS.** São Paulo: TRIOM, 2002, p. 95-121.

_____. PINEAU, G.. Experiências de vida e formação docente – religando os saberes. IN: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 185-225.

GARANHANI, M. C. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010. P. 187 – 200.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Trad. Narciso, I. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Joe. **Notas sobre o professor interdisciplinar.** Disponível em: https://lucianoaferreira.files.wordpress.com/2009/02/educacao_09.pdf. Acesso em: 12 mar 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas. (1994).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GATTI B. **Formação Continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p.191-204.

GATTI, B. A. **Formação de Professores**: Condições e problemas atuais. In: Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009a.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 2009b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009c. (Relatório de pesquisa).

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas: mercado das Letras, 1998.

GILLEY, K. **Liderança com o Coração Aberto**: coragem, em vez de medo, no local de trabalho. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

GOLDENBERG, M. **Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, M. R. **As Espirais da Subjetividade reveladas na Inteiraza do educador para a construção do seu processo auto formativo**. 327 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.

GRACINDO, R. V. **Sistemas municipais de ensino**: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 220-245.

GRILLO, M. C. Identidade profissional docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 370.

HARGREAVES, A. Introduction. In: CLARK, C.M. (Eds.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HERMANN. N. M. A. **Hermenêutica e educação**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2002.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Campinas: nº 68, 1999, p. 61-79.

_____. 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.

_____. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento**. São Paulo: Papyrus, 1992.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KRAMER, S. **Melhoria na qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 70, p. 165, 1989. LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, S. M. & REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. (org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002.

LOPES E. B. **Metodologia**. Socióloga, especialista em educação de adultos e metodologia ensino superior, agosto 2011. Disponível em: http://www.emater.pr.gov.br/arquivos/File/Biblioteca_Virtual/Publicacoes_Tecnicas/Metodologia/Diferencas_Tipos_Eventos.pdf Acesso em: 02 dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MARANHÃO, D. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p.111-133, dez./2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise. **Caderno CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MEDINA, G. B. K.; PORTILHO, E. M. L. **Uma Metodologia de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 9, 2012, Caxias do Sul, Anais, Caxias do Sul, ANPEDSUL, Jul.- ago./2012, p. 1-16. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>> Acesso em: 11 out. 2015.

MEINICKE, D. **Re-Compondo o Arco-Íris**. 1998. 84f. Monografia. (Especialização em Naturologia Aplicada) Centro de Pós-Graduação e Educação Permanente, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MEINICKE, D. **O Medo na Gerência**. 2003.106f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MELLO, BARROS, SOMMERMAN. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo : TRIOM, 2002.

MELLO, M. L. de S. PORTO, Cristina Laclette. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. In: ANPED. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2016.

MESTRE, M. B. A.; CORASSA, N. Da ansiedade à fobia. **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 16, n. 26, p. 49-65, 2000.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1999.

MINAYO, M. (org.); GOMES, S.. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 243-256.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MIRANDA, J. V. A. **Experiência Hermenêutica e Pesquisa na Formação Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 199-209, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/_miranda.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2015.

MCKERRNAN, J. **Currículo e imaginação: teoria de processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Tradução Gisele Klein, Porto Alegre; Artmed, 2009.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Porto Editora, p.111-140,1992.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação integral: texto referencia para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, 1º semestre de 2005, p.77-101.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. Formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

_____. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13. ed., Campinas, SP: Papirus, 2007, 239 p.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORAES, R e GALLIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**. 9ª ed., Rio de Janeiro-RJ, Bertrand Brasil, 2004, 128 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

NADOLNY, L. de F. **Estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais -

Florianópolis, ANPESUL, out./2014, 01-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/348-0.pdf> Acesso em: 11 out. 2015.

NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. *In* BRANDÃO, Denis & CREMA, Roberto (orgs). **Visão Holística em Psicologia e Educação**. São Paulo: Summus, 1991, p. 111-122.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOSELLA, P. **A Educação e o Mundo do Trabalho**: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In. Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes 4ª ed. 2011, p. 254.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a. p.139-158.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992b, p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1999.

_____. Revista Nova Escola: **Os novos pensadores da educação**. Edição nº 154, Ago. 2002, p. 23.

_____. **Os Professores e as histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. 2 ed. Portugal. Porto Editora, 2007.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLBRZTMEK, M. R. **O Despertar da Inteiraza**: recriando o ser, o saber e o fazer. Blumenau: Editora da Asselvi/Nova Letra, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. D. S. de. **Os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil na Bahia: Políticas e Práticas da Universidade Pública**. 2012. 319 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2012. <Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 27 mar. 2014.

ORIGEM DAS PALAVRAS, 2015. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/integral/>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar**: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D. et al. **Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, n 15, p. 193-219, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação, Porto Alegre, Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I.. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

POLIMENO, M. do C. A. de M. **A Formação Continuada de professores**: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PORTAL, L. L. F. Educação para Inteiraza. IN: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol2. Brasília-DF, Brasil. INEP/MEC, 2006, p. 77.

_____. **O Sentido da Existência Humana**: um olhar para cima na aventura do encontro interior. In: ENRICONE, Délcia (Org.), *A Docência na Educação Superior: Sete Olhares*: Evangraf, p. 45-58. 2006.

_____. **Educação para Inteiraza**: um (re)descobrir-se. Educação, ano XXX. Nº Especial, p. 285-296. Porto Alegre/RS. out, 2007.

_____. **O Professor e o Despertar de sua Espiritualidade**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 6. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, p. 79-89, 2008.

_____; FRANCISCONE, F. **Contribuições da Educação Continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, nº3(63), p. 557-569, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2750/2097>> Acesso em: 28 set. 2012.

_____. **Ações de educação continuada:** interesse das Instituições na autoformação de seus professores numa perspectiva de uma Educação para a Inteireza? Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1607/496>. Acesso em: 12 jan 2017.

PORTO, C. & RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 – 2025.** MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciasenarios2003-2025.pdf>. Acesso em 29 mar. 2015.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1605/900>>. Acesso em: 1º nov. 2015.

ROSELLÓ, F. T. **Inteligência espiritual.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **Educação e a reconexão do ser:** um caminho para a transformação humana e planetária. Petrópolis-RJ: Vozes. 2010. 150 p.

SANTOS, B., de S. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. São Paulo-SP: Cultrix, 2008, 59 p.

SANTOS, E. A. S. dos S. **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2014_19.59.06.00ccb57ee59e42bf04f889af00e0604d.pdf Acesso em: 03 nov. 2012.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa. A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SPINK, M.J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

STEIN, N. R. **Da voz à interpretação de professores e de crianças no contexto das instituições de educação infantil**. 183 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SOUZA, R. T. de. **Sobre a Construção do Sentido** – o pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TORRE, R.. M. *La profesion docente en la era de la informática y la lucha contrala pobreza*. UNESCO-OREALC. Mimeo. 2002.

TREVISOL, Jorge. **O Reencantamento Humano** – Processos de ampliação da consciência na educação. São Paulo: Paulinas, 2003.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

UNGARETTI, R. L. **A educação como processo do traduzir-se: o (re)descobrir da inteireza do SER**. 198 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

UNIVERSITAS. **A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000**. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ ANPED, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.ead.pucrs.br/universitas>>. Acesso em: mar. 2014.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2003.

WOLMAN, R. N. **Inteligência Espiritual**: um método revolucionário para você avaliar e expandir seu nível de consciência e energia espiritual. São Paulo: Ediouro, 2001.

YUS, R. **Educação integral, uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil**: das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. **Tendência da Pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos**. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 9, ANPED, set./dez. 1997. P. 76-87.

ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **QS: Inteligência Espiritual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record. 2002.

ZORZAN, A. L. **Consciência Espiritual e Social na Escola**: processo educativo necessário para a formação humana. 349 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2903/1/000416679-Texto%2bCompleto-0.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

APÊNDICE 1



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
 Escola de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Doutorado em Educação

Cronograma

ATIVIDADES	1º Semestre 2016	2º Semestre 2016	1º Semestre 2017
Revisão Bibliográfica	★	★	★
Construção do Referencial Teórico	★	★	★
Pesquisa Documental	★		
Realização das Entrevistas	★		
Transcrição e Análise das Entrevistas	★		
Categorização e Sistematização de todo o Material Empírico	★	★	
Elaboração do Relatório - Tese	★	★	★
Defesa da Tese			★
Elaboração de Artigos			★

Quadro elaborado pela autora

APÊNDICE 2



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Carta de Apresentação

Prezada Gerente,

Cumprimentando-a cordialmente, eu, Dinorá Meinicke, matrícula 19.844-7, servidora dessa SME e Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, matrícula 13.190.434-4, venho informar que meu projeto de doutoramento sob o título: “Educação para a Inteiraza: uma possibilidade na formação continuada do professor de creche”, foi aprovado em sessão pública de defesa, em 14 de dezembro p.p., conforme “Ata de Defesa de Proposta de Tese nº 259”, bem como pela Comissão Científica da referida Instituição, em (data a informar) , conforme “Parecer” de lavra da Professora Dra. Mônica de la Fare (documento anexo).

Diante do exposto e atendendo aos requisitos das Portarias nº. 116/2012 e nº 076/2014, venho respeitosamente, junto com minha orientadora, Professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal, **requer o agendamento para o dia (data a informar)**, com a Gerência de Formação Permanente, no intuito de viabilizar o início da pesquisa documental e entrevistas.

Certas de seu acolhimento pela contribuição que essa pesquisa poderá propiciar, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Dinorá Meinicke
Doutoranda em Educação

Leda Lísia Franciosi Portal
Orientadora

Ilma. Sra. Regina Bittencourt Souto
Gerência de Formação Permanente – Centro de Educação Continuada
Rua Ferreira Lima, 82 - 1º andar
88.015-420 – Florianópolis - SC

APÊNDICE 3



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa **Educação para a Inteiraza: uma possibilidade na Formação Continuada do professor de creche**, sob a responsabilidade da pesquisadora Dinorá Meinicke, a qual pretende compreender como as Ações de Formação Continuada, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, viabilizam ao Professor de Creche formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da colaboração em responder a uma entrevista, que contribuirá com o momento atual, que, entendo, requer refletir acerca das Ações de Formação Continuada ofertadas pela SME ao Professor de Creche.

Se depois de consentir em sua participação o Sr.(a.) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou ônus, assim como não implicará compensação financeira adicional.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

APÊNDICE 4**Declaração do Entrevistado**

Eu, _____,
portador do CPF nº _____, fui informado dos objetivos da
pesquisa - **Educação para a Inteiraza: uma possibilidade na Formação
Continuada do professor de creche** - de maneira clara e detalhada, tendo tempo
para ler e pensar sobre a informação contida no Termo de Consentimento antes de
participar do estudo. Recebi informação a respeito dos procedimentos de avaliação
realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar
desse estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de
participar da pesquisa frente a essas informações. A pesquisadora me certificou que
todos os dados dessa entrevista e minha identidade não serão desvelados. Fui
informado que caso existirem danos a minha imagem, causados diretamente pela
pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei. Também sei que sou
eximido(a) de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso surgam dúvidas a respeito
dessa pesquisa, as professoras Dra. Leda Lísia F. Portal e Dinorá Meinicke,
pesquisadoras responsáveis por essa investigação estarão à disposição pelo
telefone (48) 9949-9909, para qualquer esclarecimento sobre meus direitos como
participante desse estudo. Declaro que recebi cópia do presente Termo de
Consentimento.

Assinatura do Entrevistado(a)

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Doutoranda Dinorá Meinicke
Matrícula 13.190.434-4

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 5



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Roteiro - Entrevistas

1. O que a expressão Formação Continuada lhe sugere? Que compreensões têm do que ela seja?
 2. Que tipo de ações considera sendo de Formação Continuada?
Frente ao quadro com uma lista de opções de Formação Continuada elaborado por Portal e Franciscone (2007), identifique e marque quais as ações que mais considera sendo de Formação Continuada.
 3. Quais dessas ações foram implementadas pela SME nos três últimos anos? Por quais objetivos?
 4. Entende ser suficiente o investimento da SME nesse sentido? Justifique.
 5. Analisando as dimensões apresentadas qual a ordem de prioridade eleita pela SME ao oferecer as ações de Formação Continuada? Obs.: Apresentado o quadro - Dimensões constitutivas da Inteiraza do Ser
 6. Cite uma ação, implementada pela SME nos últimos três anos, em que tenha sido contempladas as quatro dimensões ora apresentadas?
- Existem dificuldades para trabalhar com as quatro dimensões nas ações de Formação Continuada? Quais? Justifique.
7. . Você acredita que as ações implementadas pela SME propiciam ao Professor de Creche uma formação na perspectiva da Inteiraza do Ser? Justifique.
 8. Diante do nosso dialogo, você teria mais alguma colocação para contribuir com essa pesquisa?

APÊNDICE 6



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Doutorado em Educação

Possibilidades de Ações de Formação Continuada

Cursos	Palestras	Seminários
Congressos	Leituras	Filmes
Teatro	Produções	Orientações
Reunião Pedagógica	Grupos de Estudo	Viagem
Oficinas	Reunião de Trabalho	Terapia/Análise

Fonte: Portal; Franciscone (2007)

APÊNDICE 7



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Doutorado em Educação

Dimensões Constitutivas da Inteiraza do Ser

S	Social - Diz respeito à nossa imagem – como somos vistos pelos outros - reflexo de como nos vemos.
E	Emocional - Diz respeito a nossa reação a nós mesmos, como nos apreciamos, quais as emoções mais presentes em nossas vidas; como reagimos em relação aos outros - reflexo de como reagimos a nós mesmas.
	Espiritual - É a nossa razão de existir, nosso propósito de vida; são as lições que viemos aprender/ensinar - reflexo das experiências que se repetem continuamente.
R	Racional - É o que nos consolida neste planeta, as realizações diante das nossas decisões - reflexo do nosso nível de consciência.

ANEXO 1



PORTARIA Nº 120/16.

DEFINE DIRETRIZES PARA A EXPEDIÇÃO E REGISTRO DE CERTIFICADOS DOS EVENTOS PROMOVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, usando da competência que lhe são conferidas pela legislação em vigor, considerando a Portaria nº 008/2002 da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina,

RESOLVE:

Art. 1º A expedição e o registro de certificado de eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis serão atribuições exclusivas do Departamento de Eventos da Diretoria de Administração Escolar.

Art. 2º Entende-se por evento as diversas modalidades de formação continuada, tais como: Cursos, Fóruns, Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros, Jornadas e Oficinas.

Parágrafo único. As atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente de trabalho (conselhos de classe, reuniões administrativas, reuniões pedagógicas e outras) não serão consideradas como eventos para fins específicos de certificação.

Art. 3º Para cada evento deverá ser encaminhado, para análise e parecer da respectiva Diretoria e/ou Gerência da Secretaria Municipal de Educação, um Projeto de Formação contendo título do evento, público alvo, período e horário de realização, justificativa, objetivos, conteúdo programático, ministrantes, carga horária total, percentual mínimo de frequência e unidade proponente.

Art. 4º A autorização do Projeto de Formação deverá constar no Formulário de Identificação do Evento (Anexo I), e ser encaminhado ao Departamento de Eventos, com prazo mínimo de 03 (três) dias úteis que antecede a data de início do evento.

Parágrafo único: Para cada evento deverá ser designado um coordenador para receber orientações do Departamento de Eventos sobre a inscrição, controle de frequência e expedição de certificado.

Art. 5º A inscrição de participante no evento poderá ser realizada nas seguintes modalidades:

I - individualmente, por meio eletrônico, no site da Secretaria Municipal de Educação - <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>, no link Formação Permanente, com período previamente definido, encerrando com 48 (quarenta e oito) horas anteriores ao início do evento.

II - grupo específico, por meio do e-mail eventos@sme.pmf.sc.gov.br, no prazo estabelecido no Art. 4º, encaminhando relação contendo nome completo, matrícula e CPF.

148



Art. 6º O registro da frequência do participante no evento será realizado:

I - por meio eletrônico, mediante leitura do cartão de identificação profissional ou registro da matrícula funcional ou CPF, nos leitores específicos.

II - por meio de assinatura no controle de frequência, em relatório previamente encaminhado pelo Departamento de Eventos.

§ 1º A saída antecipada não registrada no controle de frequência, deve ser comunicada pelo coordenador ao Departamento de Eventos, em até 48 (quarenta e oito) horas.

§ 2º A ausência, mesmo justificada, não pode ser considerada como carga horária participada.

Art. 7º Será emitido certificado de acordo com a frequência obtida, respeitado o percentual mínimo de frequência estabelecido no Projeto de Formação.

Art. 8º O certificado será expedido por meio eletrônico no site da Secretaria Municipal de Educação - <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/> no link Formação Permanente.

§ 1º Para eventos cujo controle de frequência seja por meio digital, o certificado será liberado em até 05 (cinco) dias úteis a partir da data de término do evento.

§ 2º Para evento cujo controle de frequência seja por meio de assinatura no controle de frequência, o certificado será liberado em até 10 (dez) dias úteis a partir da data de entrega do relatório no Departamento de Eventos.

Art. 9º Não será expedido certificado de Projeto de Formação não autorizado e/ou que não atenda os critérios estabelecidos na presente portaria.

Art. 10 Integram esta portaria o Anexo I – Identificação do Evento.

Art. 11 Fica o Departamento de Eventos responsável por elaborar normas complementares objetivando otimizar os processos de expedição e registro de certificado.

Art. 12 Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 062/2005.

Florianópolis, 01 de julho de 2016.


MARIA JOSÉ DA COSTA BRANDÃO
 Secretária Municipal de Educação



ANEXO I – PORTARIA Nº 120/16

Número do Curso: _____
(Uso exclusivo do Departamento de Eventos)

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO PARA EXPEDIÇÃO E REGISTRO DE CERTIFICADOS

Nome do Evento:																								
(máximo 100 caracteres)																								

Período de Realização: Horário de realização:

Dias de realização do curso:

Carga Horária Total : Frequência Mínima Exigida: %

Vagas: Lista de espera:

Justificativa.....

Objetivos:

Público Alvo:

Conteúdo Programático:



ANEXO I – PORTARIA Nº 120/16

Nome Completo	Nascimento			CPF	Identidade	Matricula (servidor PMP)	Carga Horária
	Data	Município	Estado				

Unidade Proponente:.....

Coordenador:.....

E-mail:.....Telefones:.....

<p>Autorização da Diretoria de Ensino</p> <p>Florianópolis, ___/___/___</p> <p style="text-align: right;">Carimbo e Assinatura do Diretor e/ou Gerente</p>	<p>Departamento de Eventos</p> <p>Recebido em ___/___/___, Por:.....</p> <p>Observações:.....</p>
---	--

ANEXO 2



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



PORTARIA Nº 005/2014.

ESTABELECE DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE DOS MEMBROS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO, NAS UNIDADES EDUCATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, DURANTE O ANO LETIVO DE 2014, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, considerando o que estabelece a Portaria nº 130/13, da Secretaria Municipal de Educação, **RESOLVE**:

**CAPÍTULO I
DIRETRIZES GERAIS**

Artigo 1º A hora atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada consoante tabela abaixo:

Cargo	Jornada Semanal	Atividade Docente	Hora Atividade
Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Apoio Pedagógico	20 (vinte) horas	16 (dezesseis) horas	04 (quatro) horas
Professor Auxiliar (Todas as áreas)	40 (quarenta) horas	32 (trinta e duas) horas	08 (oito) horas
Professor de área/disciplina específica	10 (dez) horas	7 (sete) aulas	3 (três) aulas
	20 (vinte) horas	14 (quatorze) aulas	6 (seis) aulas
	30 (trinta) horas	21 (vinte e uma) aulas	9 (nove) aulas
	40 (quarenta) horas	28 (vinte oito) aulas	12 (doze) aulas

Artigo 2º A hora atividade dos Especialistas em Assuntos Educacionais, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será de 12 (doze) horas por semana para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e 6 (seis) horas por semana para jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



Artigo 3º A hora/atividade dos membros do quadro do magistério, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada por semana, conforme tabela que segue:

Mês	Primeira Semana					Segunda Semana					Terceira Semana					Quarta Semana				
	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
Fevereiro						10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28
Março	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28
	31																			
Abril		1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	21	22	23	24	25
	28	29	30																	
Maio				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23
	26	27	28	29	30															
Junho						2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20
	23	24	25	26	27															
Julho						30	1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18
Agosto	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29
Setembro	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26
	29	30																		
Outubro			1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24
	27	28	29	30	31															
Novembro						3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21
	24	25	26	27	28															
Dezembro						1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19

§ 1º Na segunda semana de fevereiro, ou seja, de 10 a 14 de fevereiro de 2014, a hora atividade coletiva será nos dias 10 e 11 de fevereiro do corrente ano, para todos os profissionais da unidade educativa, no próprio local de trabalho.

§ 2º Na terceira semana de fevereiro, ou seja, de 17 a 21 de fevereiro de 2014, a hora atividade individual será organizada pela Direção da Unidade Educativa e Equipe Pedagógica.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 3º A organização da hora atividade a partir da quarta semana, ou seja, a partir de 24 de fevereiro de 2014, será definida nos capítulos específicos de cada nível/modalidade de ensino, descritos na presente portaria.

Artigo 4º Os professores da área de Educação Física que atuam nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, concomitantemente, optarão por qual grupo de formação participarão durante o ano letivo 2014, considerando uma das etapas.

Parágrafo único. A organização do dia de hora-atividade na unidade educativa levará em conta então a referida definição da etapa pretendida.

Artigo 5º Os Supervisores Escolares que atuam com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, concomitantemente, deverão participar dos grupos de formação de ambas as etapas da Educação Básica, devendo ser levada em conta os respectivos dias estabelecidos pelas referidas etapas para a organização da hora atividade na unidade educativa.

**CAPÍTULO II
DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo 6º A hora atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil, será organizada por grupo de atuação, a partir de 24 de fevereiro de 2014, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Grupo
Segunda-feira	Professor do Grupo 1 e Grupo 2
Terça-feira	Professor do Grupo 3 e Professor de Educação Física
Quarta-feira	Professor do Grupo 4 e Supervisores Escolares
Quinta-feira	Professor do Grupo 5
Sexta-feira	Professor do Grupo 6

§ 1º A organização da hora atividade dos professores auxiliares e o respectivo grupo de formação será definida pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 1º desta Portaria.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 2º Na semana da Reunião Pedagógica a hora atividade coletiva deverá ser cumprida por todos os membros do quadro do magistério, neste dia.

§ 3º A hora atividade coletiva dos Supervisores Escolares, deverá contemplar a quarta-feira, em período integral, em local e cronograma definido pela Diretoria da Educação Infantil.

§ 4º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil para a hora atividade coletiva dos professores e professores auxiliares com atuação nas Creches e Núcleos de Educação Infantil serão concentradas na segunda semana, a partir do mês de abril.

**CAPÍTULO III
DIRETRIZES DAS ESCOLAS DE DOBRADAS E ESCOLAS BÁSICAS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo 7º A hora atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental, será organizada por área de atuação, a partir de 24 de fevereiro de 2014, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Área
Segunda-feira	Professor do Primeiro Ano dos Anos Iniciais, Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental, História e Geografia Professor Auxiliar do Ensino Fundamental (Grupo A)
Terça-feira	Professor do Segundo Ano dos Anos Iniciais, Artes e Matemática Professor Auxiliar do Ensino Fundamental (Grupo B)
Quarta-feira	Professor do Terceiro Ano dos Anos Iniciais e Ciências Professor Auxiliar de Educação Especial e Atividades de Ciências Professor Auxiliar LIBRAS
Quinta-feira	Professor do Quarto Ano dos Anos Iniciais, Português e Língua Estrangeira
Sexta-feira	Professor do Quinto Ano dos Anos Iniciais Professor de LIBRAS, Educação Especial e Educação Física



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 1º A hora atividade individual e coletiva, dos Especialistas em Assuntos Educacionais, na primeira, terceira e quarta semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 2º desta Portaria.

§ 2º A hora atividade coletiva dos Especialistas em Assuntos Educacionais, na segunda semana, deverá contemplar a sexta-feira, em período integral, para todos os profissionais das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, em local definido pela Diretoria do Ensino Fundamental.

§ 3º As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para a hora atividade coletiva dos professores de anos iniciais, das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, será concentrada na segunda e quarta semanas.

§ 4º As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para a hora atividade coletiva dos professores e professores auxiliares das demais áreas, não descritas no § 3º deste artigo, das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, será concentrada na segunda e quarta semanas.

Artigo 8º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, com efeitos a partir do início do ano letivo de 2014, revogando-se as disposições em contrário.

Florianópolis, 15 de janeiro de 2014.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 3

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**PORTARIA Nº 130/13**

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS MEMBROS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO REFERENTE A HORA/ATIVIDADE DURANTE O ANO LETIVO DE 2014 E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, considerando o que estabelece a Lei Municipal 2.517/86, Lei Municipal nº 2.915/88, Lei Complementar CMF nº 063/03, Lei Federal nº 11.738/08, Lei Municipal nº 427/12 e Parecer CEB/CNE nº 18/12,

RESOLVE:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional.

§ 4º A participação em cursos e eventos, reuniões e/ou conselho de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade, nos termos do § 2º e § 3º deste artigo.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 5º A organização da hora/atividade deverá ser previamente definida, respeitadas as diretrizes da respectiva Diretoria de Ensino e o calendário de atividades da Unidade Educativa e da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 2º A organização da hora/atividade do professor auxiliar e do professor de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino e demais instituições conveniadas, durante o ano letivo de 2014, está prevista na Lei Complementar n.º 427/12, a saber:

I – Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará de equivalente a 04 (quatro) horas/atividade semanais;

II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 08 (oito) horas/atividade semanais.

Artigo 3º O atendimento aos educandos, durante a hora/atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

I – Na Educação Infantil: professor auxiliar.

II – Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: professor auxiliar, educação física, artes, língua estrangeira, tecnologia educacional e atividades de ciências.

Parágrafo único: O professor auxiliar de tecnologia educacional e de atividades de ciências deverão desenvolver, prioritariamente, seus projetos com as turmas nas salas específicas para esse fim.

Artigo 4º Os critérios de abertura de vaga para os cargos do magistério nas Unidades Educativas da Educação Infantil passam a ser:



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Supervisor Escolar	A partir de 4 turmas por turno	40 horas
Docente	Professor de Educação Infantil	01 turma por turno	20 horas
	Professor Auxiliar de Educação Infantil	De 01 a 03 turmas por turno	40 horas
		De 04 a 06 turmas por turno	80 horas
		De 07 a 09 turmas por turno	120 horas
		De 10 a 12 turmas por turno	160 horas
		De 13 a 15 turmas por turno	200 horas
		De 16 a 18 turmas por turno	240 horas
		De 19 a 21 turmas por turno	280 horas
Acima de 22 turmas por turno	320 horas		

§ 1º A abertura de vagas para Professor de Educação Física na Educação Infantil deverá contemplar, 3 (três) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos por turma.

§ 2º A Educação Física na Educação Infantil deverá estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educativa, permitindo formas diferenciadas de organização dos dias, tempo e atividades, considerando-se a especificidade da faixa etária, bem como as diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Artigo 5º Os critérios de abertura de vaga para os cargos do magistério nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental passam a ser:

Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Orientador Educacional	A partir de 80 alunos	40 horas
		A partir de 500 alunos	80 horas
		A partir de 900 alunos	120 horas
		A partir de 1.400 alunos	160 horas



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Supervisor Escolar	A partir de 250 alunos	40 horas
	Administrador Escolar	A partir de 700 alunos	80 horas
Docente	Professor de Anos Iniciais	A partir de 250 alunos	40 horas
	Professor Auxiliar do Ensino Fundamental	01 Turma por turno	20 horas
		De 01 a 05 turmas por turno	40 horas
		De 06 a 09 turmas por turno	80 horas
		De 10 a 13 turmas por turno	120 horas
De 14 a 17 turmas por turno	160 horas		
Acima de 18 turmas por turno	200 horas		

§ 1º Os critérios para abertura de vagas deverá considerar a matrícula registrada no mês de setembro, conforme Movimento Mensal de Matrícula da Diretoria do Observatório da Educação.

§ 2º A matrícula do NEI Vinculado serão consideradas nos critérios para abertura de vagas de Professores e Especialistas em Assuntos Educacionais, de acordo com os critérios do Art. 5º desta portaria.

§ 3º A abertura de vagas para Professor de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática, obedecerá ao quadro de aulas abaixo:

Professor	Turma	1º Ano	2º ano	3º ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
Artes		2	2	2	2	2	3	3	2
Ciências		-	-	-	-	-	3	3	4
Educação Física		3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia		-	-	-	-	-	3	3	3
História		-	-	-	-	-	3	3	3
Língua Estrangeira		2	2	2	2	2	2	2	2
Língua Portuguesa		-	-	-	-	-	4	4	4
Matemática		-	-	-	-	-	4	4	4
Total		7	7	7	7	7	25	25	25



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 4º A escolha da habilitação de Professor de Artes (Música, Cênicas/Teatro, Dança ou Plásticas/Artes Visuais) nas Escolas Básicas será definida pela Direção da Unidade Educativa, no momento da abertura da vaga.

§ 5º Considerando a especificidade das Escolas Desdobradas, será adotada com o Língua Estrangeira o "Espanhol" e a como habilitação de Artes a "Dança".

§ 6º A lotação de especialista em assuntos educacionais nas Escolas Desdobradas será limitada a um profissional, prioritariamente na habilitação de Orientação Educacional.

Artigo 6º A abertura de vagas para Tecnologia Educacional e Atividades de Ciências nas Escolas Básicas está condicionada a implantação das respectivas salas devidamente equipadas.

Parágrafo único: Para as Escolas Básicas que não possuem a sala de atividade de ciências, poderá ser autorizada a contratação de um professor auxiliar do ensino fundamental, mediante análise e parecer favorável da Diretoria de Ensino Fundamental.

Artigo 7º A abertura de vagas para os cargos de Professor de Educação Especial, Professor de LIBRAS, Professor Auxiliar de Educação Especial e Professor Auxiliar de LIBRAS está condicionada a análise e parecer favorável da Diretoria de Ensino Fundamental, por meio da Gerência de Educação Inclusiva.

Artigo 8º Fica instituído o código 20 (vinte) para registro da hora atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico.

§ 1º Será concedida gratificação de hora/atividade equivalente a 15% para o servidor ocupante do cargo de professor auxiliar que substituir o professor de educação



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, na proporção dos dias oficialmente registrados no controle de frequência e Relatório de Anomalia de Frequência (RAF) por meio do código 20 (vinte).

§ 2º O código 20 (vinte) será extinto quando a gratificação de hora atividade for incorporada ao vencimento.

Artigo 9º O membro do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

Artigo 10º Para o ano letivo de 2015 será editada nova portaria normatizando a jornada de trabalho e os critérios de abertura de vaga, anteriormente a realização do concurso interno de Remoção e Ampliação da Jornada do Magistério do corrente ano.

Artigo 11º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, com efeitos a partir do ano letivo de 2014, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 023/13.

Florianópolis, 09 de Setembro de 2013.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 4



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



PORTARIA Nº 023/13

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS MEMBROS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO REFERENTE A HORA/ATIVIDADE DURANTE O ANO LETIVO DE 2013 E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o que estabelece a Lei Municipal 2.517/86, Lei Municipal nº 2.915/88, Lei Complementar CMF nº 063/03, Lei Federal nº 11.738/08, Lei Municipal nº 427/12 e Parecer CEB/CNE nº 18/12,

R E S O L V E:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional.

Artigo 2º A organização da hora/atividade do auxiliar de ensino e do professor de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino e demais instituições conveniadas, durante o ano letivo de 2013, está prevista na Lei Complementar n.º 427/12, a saber:

I – Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará do equivalente a 02 horas/atividade semanais;



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E SCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 04 horas/atividade semanais.

Parágrafo único: Excepcionalmente, durante o ano letivo de 2013, a hora/atividade poderá ser acumulada e implementada a cada duas semanas.

Artigo 3º O atendimento aos educandos, durante a hora/atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

I – Na Educação Infantil: auxiliar de ensino.

II – Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: auxiliar de ensino, educação física, artes, tecnologia educacional e atividades de ciências.

Parágrafo único: Os auxiliares de ensino de tecnologia educacional e de atividades de ciências deverão desenvolver, prioritariamente, seus projetos com as turmas nas salas específicas para esse fim.

Artigo 4º Os critérios de abertura de vaga para os cargos do magistério nas Unidades Educativas da Educação Infantil passam a ser:

Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Supervisor Escolar	A partir de 100 crianças	40 horas
Docente	Educação Infantil	01 turma por turno	20 horas
	Auxiliar de Ensino da Educação Infantil	A partir de 1 turma por turno	40 horas
		A partir de 6 turmas por turno	60 horas
		A partir de 8 turmas por turno	80 horas
		A partir de 10 turmas por turno	100 horas
		A partir de 12 turmas por turno	120 horas
		A partir de 14 turmas por turno	140 horas
		A partir de 16 turmas por turno	160 horas
A partir de 18 turmas por turno	180 horas		



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



§ 1º A abertura de vagas para Professor de Educação Física na Educação Infantil deverá contemplar, 3 (três) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos por turma.

§ 2º A Educação Física na Educação Infantil deverá estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educativa, permitindo formas diferenciadas de organização dos dias, tempo e atividades, considerando-se a especificidade da faixa etária, bem como os princípios pedagógicos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Artigo 5º Os critérios de abertura de vaga para os cargos do magistério nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental passam a ser:

Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Orientador Educacional	A partir de 200 alunos	40 horas
		A partir de 500 alunos	80 horas
		A partir de 900 alunos	120 horas
		A partir de 1.400 alunos	160 horas
	Supervisor Escolar	A partir de 300 alunos	40 horas
		A partir de 700 alunos	80 horas
Administrador Escolar	A partir de 300 alunos	40 horas	
Docente	Anos Iniciais	01 Turma por turno	20 horas
	Auxiliar de Ensino do Ensino Fundamental	A partir de 70 alunos	40 horas
		A partir de 400 alunos	80 horas
		A partir de 800 alunos	120 horas
		A partir de 1.200 alunos	160 horas

§ 1º A abertura de vagas para Professor de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática, obedecerá ao quadro de aulas abaixo:



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E SCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



Professor	Turma	1º Ano	2º ano	3º ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Série
Artes		2	2	2	2	2	3	3	2
Ciências		-	-	-	-	-	3	3	4
Educação Física		3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia		-	-	-	-	-	3	3	3
História		-	-	-	-	-	3	3	3
Língua Estrangeira		-	-	-	2	2	2	2	2
Língua Portuguesa		-	-	-	-	-	4	4	4
Matemática		-	-	-	-	-	4	4	4
Total		5	5	5	7	7	25	25	25

§ 2º A escolha da habilitação de Professor de Artes (Música, Cênicas/Teatro ou Plásticas/Artes Visuais) será definida pela Direção da Unidade Educativa, no momento da abertura da vaga.

Artigo 6º Os critérios de abertura de vagas para Tecnologia Educacional e Atividades de Ciências nas Escolas Básicas, está condicionada a implantação da respectiva sala devidamente equipada.

Parágrafo único: Para as Escolas Básicas que não possuem a sala de atividade de ciências, poderá ser autorizada a contratação de um auxiliar de ensino do ensino fundamental, mediante parecer da Diretoria de Ensino Fundamental.

Artigo 7º Os critérios de abertura de vagas para os cargos de Professor de Educação Especial, Professor de LIBRAS, Auxiliar de Ensino de Educação Especial e Auxiliar de Ensino LIBRAS está condicionada ao parecer da Gerência de Educação Inclusiva.

Artigo 8º Fica instituído o código 20 (vinte) para registro da hora atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico.

§ 1º Será concedida gratificação de regência de classe e/ou hora/atividade para o servidor ocupante do cargo de auxiliar de ensino que substituir o professor de educação infantil, anos iniciais e apoio



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E SCOLAR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**



pedagógico, na proporção dos dias oficialmente registrados no controle de frequência e Relatório de Anormalidade de Frequência (RAF) por meio do código 20 (vinte).

§ 2º O código 20 (vinte) será extinto quando o pagamento da gratificação de regência de classe e hora atividade deixar de ser proporcional aos dias de substituição do professor regente.

Artigo 9º O membro do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional; nomeado para exercer cargo em comissão; designado para exercer função gratificada; ou designado para assessoramento no órgão central; deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

Artigo 10º Para o ano letivo de 2014 será Editada nova portaria normatizando a jornada de trabalho e os critérios de abertura de vaga, anteriormente a realização do concurso interno de Remoção e Ampliação da Jornada do Magistério do corrente ano.

Artigo 11º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 44/05, Portaria nº 67/06 e Portaria nº 036/07.

Florianópolis, 09 de março de 2013.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 5



PORTARIA Nº 005/15

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, DEFINE DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE NAS UNIDADES EDUCATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, DURANTE O ANO LETIVO DE 2015, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, considerando o que estabelece a Lei Municipal 2.517/86, Lei Municipal nº 2.915/88, Lei Complementar CMF nº 063/03, Lei Federal nº 11.738/08, Lei Municipal nº 427/12 e Parecer CEB/CNE nº 18/12,

RESOLVE:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.

§ 3º A participação em cursos e eventos, reuniões e/ou colegiado de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade, nos termos do § 2º deste artigo.



§ 4º A ausência não justificada nos termos da Instrução Normativa nº 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado à hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerada falta não justificada (código 04).

§ 5º A organização da hora/atividade deverá ser previamente definida, respeitadas as diretrizes da respectiva Diretoria de Ensino e o calendário de atividades da Unidade Educativa e da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 2º A hora/atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada semanalmente consoante tabela abaixo:

Cargo	Jornada Semanal	Atividade Docente	Hora Atividade
Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Apoio Pedagógico	20 (vinte) horas	13h20min (treze horas e vinte minutos)	6h40min (seis horas e quarenta minutos)
Professor Auxiliar (Todas as áreas)	20 (vinte) horas	13h20min (treze horas e vinte minutos)	6h40min (seis horas e quarenta minutos)
Professor de área/disciplina específicas	10 (dez) horas	7 (sete) aulas	Tempo que exceder o número de aulas semanais
	20 (vinte) horas	14 (quatorze) aulas	
	30 (trinta) horas	21 (vinte e uma) aulas	
	40 (quarenta) horas	28 (vinte oito) aulas	

§ 1º Os profissionais ocupantes dos cargos de Professor de Educação Infantil, Professor de Anos Iniciais, Professor de Apoio Pedagógico e Professor Auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão a hora/atividade de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.

§ 2º Os Professores de áreas/disciplinas específicas com número de aulas inferior ao teto estabelecido no caput deste artigo, deverão complementar a carga horária de atividade docente em atividades complementares, definidas por meio de Plano de Trabalho articulado com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa e autorizado pela respectiva Diretoria de Ensino.



Artigo 3º A hora/atividade dos Especialistas em Assuntos Educacionais, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será de 12h (doze horas) por semana para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e 6h (seis) horas por semana para jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

Artigo 4º A hora/atividade dos membros do quadro do magistério, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada por semana, conforme tabela que segue:

Mês	Primeira Semana					Segunda Semana					Terceira Semana					Quarta Semana				
	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
Fevereiro						9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27
Março	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27
	30	31																		
Abril			1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24
	27	28	29	30																
Maio					1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22
	25	26	27	28	29															
Junho						1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19
	22	23	24	25	26	29	30													
Julho								1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17
Agosto	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28
	31																			
Setembro		1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	21	22	23	24	25
	28	29	30																	
Outubro				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23
	26	27	28	29	30															
Novembro						2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20
	23	24	25	26	27	30														
Dezembro							1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18
	21	22																		



§ 1º Na segunda semana de fevereiro, ou seja, de 09 a 13 de fevereiro de 2015, a hora/ atividade no próprio local de trabalho será nos dias 09 e 10 de fevereiro (segunda-feira e terça-feira), para todos os profissionais da unidade educativa, no próprio local de trabalho.

§ 2º Na terceira semana de fevereiro, ou seja, de 18 a 20 de fevereiro de 2015, a hora/atividade individual será no dia 18 de fevereiro (Quarta-feira), para todos os profissionais da unidade educativa, em locais a critério do próprio profissional.

§ 3º Na quarta semana de fevereiro, ou seja, de 23 a 27 de fevereiro de 2015, a hora/atividade será organizada pela Direção da Unidade Educativa e Equipe Pedagógica.

§ 4º A organização da hora/atividade a partir de 02 de março de 2015, será definida nos capítulos específicos de cada nível/modalidade de ensino, descritos na presente portaria.

Artigo 5º Os professores da área de Educação Física que atuam nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, concomitantemente, optarão por qual grupo de formação participarão durante o ano letivo 2015, considerando uma das etapas.

Parágrafo único. A organização do dia de hora/atividade na unidade educativa levará em conta então a referida definição da etapa pretendida.

Artigo 6º Os Supervisores Escolares que atuam com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, concomitantemente, poderão participar dos grupos de formação de ambas as etapas da Educação Básica, devendo ser levada em conta os respectivos dias estabelecidos pelas referidas etapas para a organização da hora/atividade na unidade educativa.

Artigo 7º O atendimento aos educandos, durante a hora/atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

I – Na Educação Infantil: professores auxiliar e de educação física.

A



II – Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: educação física, artes, língua estrangeira e professores auxiliares (prioritariamente com o professor auxiliar do ensino fundamental).

Parágrafo único: O professor auxiliar de tecnologia educacional e de atividades de ciências deverão desenvolver seus projetos com as turmas, prioritariamente, nas salas específicas para esse fim.

Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

CAPÍTULO II DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo 9º A hora/atividade dos professores de educação infantil e professores auxiliares de educação infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEI's Vinculados, será organizada semanalmente, por grupo de atuação (GA), a partir de 02 de março de 2015, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Grupo de Atuação - GA		
	Primeiro Profissional	Segundo Profissional	Terceiro Profissional
Segunda-feira	GA I	GA V	GA IV
Terça-feira	GA II e GA VI	GA I	GA V
Quarta-feira	GA III	GA II e GA VI	GA I
Quinta-feira	GA IV	GA III	GA II e GA VI
Sexta-feira	GA V	GA IV	GA III

A



§ 1º Cada Grupo de Atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de educação infantil e professores auxiliares de educação infantil.

§ 2º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil com atuação nas Creches e Núcleos de Educação Infantil serão concentradas na segunda e quarta semana, a partir do mês de março, conforme organização dos respectivos Grupos de Atuação.

§ 3º A hora/atividade dos Professores de Educação Física, para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, deverá contemplar a terça-feira da segunda-semana, respeitada a carga horária descrita no Art. 3º desta Portaria.

Artigo 10 A hora/atividade dos Supervisores Escolares, para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, deverá contemplar a quarta-feira da segunda-semana.

Parágrafo único. A hora/atividade dos Supervisores Escolares nas Unidades Educativas com dois profissionais, na primeira e terceira semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3º desta Portaria.

Artigo 11 Na quarta-semana, a hora/atividade de todos os profissionais do magistério deverá contemplar o dia da Reunião Pedagógica.

CAPÍTULO III DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 12 A hora atividade dos Professores e Professores Auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental, será



organizada semanalmente, por área de atuação, a partir de 02 de março de 2015, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Cargo	Ocupação / Grupo
Segunda-feira	Professor	2º ano, 4º ano, Educação Especial e Libras
Terça-feira	Professor	3º ano, História, Geografia e Apoio Pedagógico
	Professor Auxiliar	Ensino Fundamental (G I)
Quarta-feira	Professor	1º ano, 5º ano e Matemática
	Professor Auxiliar	Educação Especial (G I)
Quinta-feira	Professor	Ciências e Artes
	Professor Auxiliar	Atividades de Ciências, Libras e Ensino Fundamental (G II)
Sexta-feira	Professor	Português, Língua Estrangeira e Educação Física (G I - Matutino e GII - Vespertino),
	Professor Auxiliar	Educação Especial (G II) e Tecnologia Educacional

§ 1º As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, dos Professores Auxiliares de Educação Especial, será concentrada na terceira semana.

§ 2º A hora/atividade dos Professores Auxiliares de Educação Especial na primeira, segunda e quarta semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3º desta Portaria.

§ 3º As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para a hora/atividade dos Professores e Professores Auxiliares das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, não especificadas no § 1º deste artigo, serão concentradas na primeira ou terceira semanas.

Artigo 13 As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou

D



Secretaria Municipal de Educação, dos Especialistas em Assuntos Educacionais das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, será concentrada na terça-feira da terceira semana.

§ 1º A hora/atividade dos Especialistas em Assuntos Educacionais, na primeira, segunda e quarta semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3º desta Portaria.

Artigo 14 O Colegiado de Classe deverá ser considerando dentro do tempo de hora/atividade de todos os profissionais do magistério das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas.

Artigo 15 Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, com efeitos a partir do ano letivo de 2015, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 005/14.

Florianópolis, 26 de janeiro de 2015.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 6**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****PORTARIA Nº 62/05**

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições resolve **normalizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas.**

Art. 1º A expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino, será atribuição exclusiva da Coordenadoria de Eventos.

Art. 2º Entende-se por evento as diversas modalidades de formação continuada, tais como: Cursos, Treinamentos, Fóruns, Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros, Jornadas e Oficinas.

Art. 3º Atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente de trabalho (conselhos de classe, reuniões administrativas, pedagógicas e outras), não são consideradas eventos para fins específicos de certificação.

Art. 4º Serão expedidos e registrados os certificados autorizados pelos Diretores de Departamento e/ou Secretário Municipal de Educação, com carga horária mínima de 8 (oito) horas.

Art. 5º Os participantes receberão os certificados de acordo com a frequência obtida, sendo que a ausência, mesmo que justificada, não poderá ser considerada como carga horária participada.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Art. 6º A emissão e registro de certificados dos eventos promovidos pelas unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino dar-se-á mediante envio do projeto, anteriormente à data de início do mesmo, ao respectivo Departamento de Educação, para análise e parecer.

Parágrafo único: A autorização para expedição e registro de certificados deverá ser encaminhada à Coordenadoria de Eventos, anteriormente a data de início do evento, para que o(s) coordenador(es) / organizador(es) receba(m) as orientações acerca dos procedimentos básicos de: controle de frequência, identificação dos palestrantes, conteúdo programático, cronograma e carga horária.

Art. 7º Para cada evento deverá ser designado um coordenador / organizador, que será o responsável pelo Controle de Frequência e demais atribuições inerentes à função.

Art. 8º Integram esta portaria os Anexos: I – Identificação do Evento; II – Controle de Frequência.

Art. 9º Cabe à Coordenadoria de Eventos baixar normas complementares objetivando otimizar os processos de expedição e registro de certificados.

Florianópolis, 10 de Agosto de 2005.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 7



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 7053

Porto Alegre, 18 de dezembro de 2015.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "Educação para a Inteira: uma possibilidade na formação continuada do professor de creche" coordenado por LEDA LISIA FRANCIOSI PORTAL. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO

ANEXO 8



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 7210

Porto Alegre, 6 de setembro de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "(A) Educação para a Inteira: uma possibilidade na formação continuada do Professor de Creche".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad