

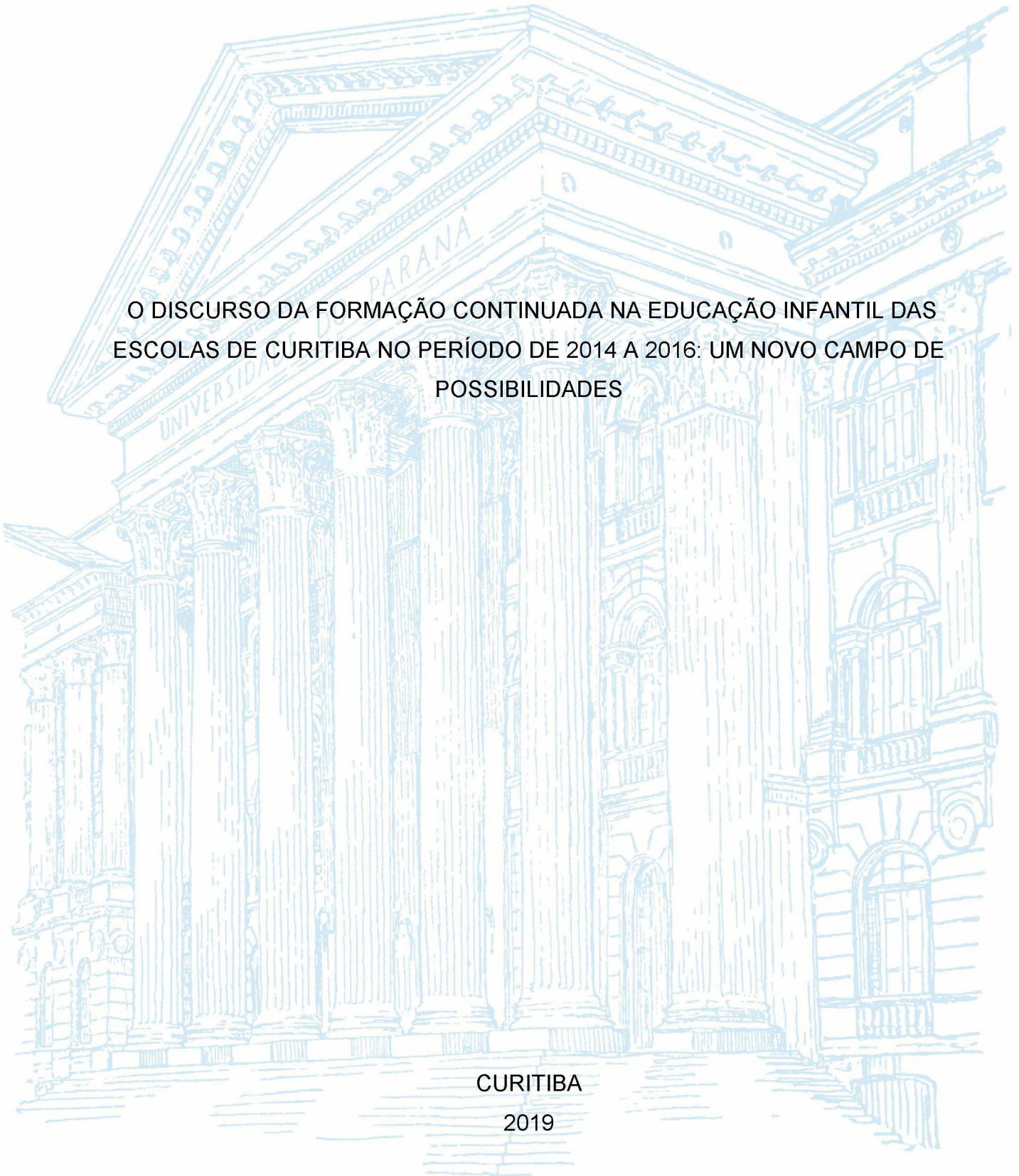
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELLE YATES DE ALMEIDA SCHULCHASKI

O DISCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
ESCOLAS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2014 A 2016: UM NOVO CAMPO DE
POSSIBILIDADES

CURITIBA

2019



DANIELLE YATES DE ALMEIDA SCHULCHASKI

O DISCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
ESCOLAS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2014 A 2016: UM NOVO CAMPO DE
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação Profissional, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação,

Orientador: Prof. Dr. Joao Paulo Pooli

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Schulchaski, Danielle Yates de Almeida.

O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016 : um novo campo de possibilidades / Danielle Yates de Almeida Schulchaski. – Curitiba, 2019.

107 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Escolas públicas – Curitiba (PR). 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças. 4. Educação e Estado. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **DANIELLE YATES DE ALMEIDA SCHULCHASKI**, intitulada: **O DISCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2014 A 2016: UM NOVO CAMPO DE POSSIBILIDADES**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Outubro de 2019.

JOÃO PAULO POOLI
Presidente da Banca Examinadora

LUÍZA HARDT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Avaliador Externo (nulo)

Dedico esta dissertação à minha mãe Joice, que descansou durante o caminho de meu mestrado, mas nunca deixou de estar ao meu lado. Hoje ainda ouço as suas falas.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa como esta exige muita dedicação e dificilmente é construída por apenas uma pessoa. Durante meu caminho pude contar com a compreensão, apoio e paciência de muitas pessoas que fazem parte da minha vida.

A primeira delas é meu orientador, Prof. Dr. João Paulo Pooli, que muitas vezes confrontou minhas “verdades” com as diferentes leituras da Sociologia e da Educação. Obrigada! Encerro esta etapa com a perspectiva de que verdades são apenas possibilidades.

Sou grata a todos os profissionais da Educação Infantil de Curitiba que, durante os anos de 2013 a 2016, compartilharam comigo diferentes momentos de estudo, formação e planejamento, de maneira muito comprometida e séria. Foi um tempo em que muito aprendi e que agora me proponho a estudar mais profundamente. Meu especial agradecimento a Giselle Barcik pela enorme disponibilidade, Ida Regina Milléo de Mendonça pelo acolhimento e paciência e Lucélia Cavalcanti de Albuquerque pela confiança que sempre depositou no meu trabalho. Sem isso, esta pesquisa não teria existido.

Às minhas amigas do coração Cheila, Alessandra e Andressa, que, cada uma à sua maneira, sempre estiveram dispostas a me ouvir e garantir uma caminhada mais leve e paciente. Seus conselhos estão guardados sempre comigo!

Às minhas amigas do Mestrado, agora mestres também, Milena Liz e Patricia Celli, que durante dois anos formaram o melhor grupo de apoio que pode existir, compartilhando desabafos e angústias, mas também dividindo muitas risadas e conquistas. Sentirei saudades de nossas conversas diárias!

Às minhas diretoras da Escola Municipal Ivaiporã, Vânia e Ana Paula, que sempre me apoiaram e organizaram a escola para que tudo acontecesse do melhor jeito possível. Nunca esquecerei o incentivo e o cuidado de vocês!

À minha diretora da Escola Estadual Santos Dumont, Maria Carolina Lobo de Oliveira, pelas conversas motivadoras e por me apresentar uma nova perspectiva de mundo. Obrigada!

À minha leitora final Paula, extremamente competente e crítica. Obrigada pela paciência e sugestões realizadas. Sem dúvida, sua contribuição foi imprescindível para aprimorar minha escrita.

Mas nada seria possível sem o suporte e afeto da minha família. Sou grata aos meus filhos Alexandre e Isabella e meu marido Kassiano, pelo apoio, pela paciência e por estarem sempre comigo, aguentando minhas variações de humor e meus questionamentos sobre (quase) tudo. Vocês são meus amores para sempre!

Apenas uma coisa é certa: as águas em que nado não são mais calmas,
senão bem turbulentas. E por que nossas águas são tão turbulentas?

(VEIGA-NETO, 2015, p. 128)

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma investigação que tem por objetivo alargar a compreensão sobre a maneira como o discurso da formação continuada circulou nas instâncias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período que compreende os anos de 2014 a 2016 e sua possível relação com a qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas turmas de Pré-Escola das Escolas Municipais. O objeto de estudo foi a formação continuada desenvolvida pelo Instituto Avisa lá com os professores e pedagogos da Educação Infantil atuantes nas escolas do município no recorte histórico apresentado. Esta pesquisa tem inspiração nos pressupostos teóricos de Michel Foucault (1992b, 2010, 2013) sobre o discurso, além dos escritos de Alfredo Veiga-Neto (2016) sobre a relação entre teoria e prática, bem como seus escritos foucaultianos sobre o discurso. Recorreu-se também ao conceito de configuração do sociólogo Norbert Elias (2000, 2008) para compreender alguns dados empíricos. Foram consultados documentos oficiais da Prefeitura de Curitiba acerca da organização e resultados da formação continuada estudada. Foram realizadas entrevistas com pedagogos participantes do referido projeto formativo. A pesquisa apresenta caráter qualitativo e os resultados apresentados mostram os efeitos do discurso sobre a formação continuada nas práticas dos professores. Os dados evidenciam que os profissionais reconhecem o processo de formação continuada como uma possibilidade de reflexão a respeito da prática docente, porém revelam que as ações formativas desenvolvidas não possibilitaram uma modificação da prática docente de maneira consolidada e integral. Destaca-se, a partir das limitações observadas, a abertura de um novo campo de possibilidades formativas que possam contribuir à qualificação da Educação Infantil do município de Curitiba.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Discurso. Rede Municipal de Curitiba.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aims to broaden the understanding of the way the discourse of continuing education circulated in the instances of the Curitiba Municipal Education Network in the period from 2014 to 2016, and its possible relationship with the quality of the educational practices developed in the Municipal School Preschool classes. The object of study was the continuing education developed by the Avisa Lá Institute with the teachers and educators of kindergarten acting in the schools of the municipality in the historical section presented. This research is inspired by Michel Foucault's (1992b, 2010, 2013) theoretical assumptions about discourse, as well as Alfredo Veiga-Neto's (2016) writings on the relationship between theory and practice, as well as his Foucaultian writings on discourse. The concept of sociologist Norbert Elias (2000, 2008) was also used to understand some empirical data. Official documents from the Curitiba City Hall were consulted about the organization and results of the continuing education studied. Interviews were conducted with educators participating in the said training project. The research is qualitative and the results show the effects of discourse on continuing education in teachers' practices. The data show that professionals recognize the process of continuing education as a possibility of reflection on the teaching practice, but reveal that the formative actions developed did not allow a modification of the teaching practice in a consolidated and integral way. It is noteworthy, from the observed limitations, the opening of a new field of formative possibilities that can contribute to the qualification of Early Childhood Education in the city of Curitiba.

Keywords: Continuing education. Early Childhood Education. Speech. Curitiba Municipal Education Network.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA	33
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA	44

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEI	- Centro de Educação Infantil Contratado
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
EEI	- Equipe de Educação Infantil (Departamento de Educação Infantil)
EF	- Ensino Fundamental
EI	- Educação Infantil
EM	- Escola Municipal
IAL	- Instituto Avisa Lá
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONG	- Organização Não-Governamental
RME	- Rede Municipal de Ensino
SME	- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A ORDEM DISCURSIVA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE	22
1.2 AMBIENTE DA PESQUISA	30
1.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UM DISCURSO RECORRENTE ENTRE AUTORES E PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO	33
2 HISTÓRICO DA PARCERIA INSTITUTO AVISA LÁ COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	40
2.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	43
2.2 ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELO INSTITUTO AVISA LÁ.....	47
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA QUE OFERTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO DE 2013: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR.....	51
2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA: ORGANIZAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA	55
3 PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SME E INSTITUTO AVISA LÁ	61
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
4.1. DAS LIMITAÇÕES À ABERTURA DE UM NOVO CAMPO DE POSSIBILIDADES	86
REFERÊNCIAS	97
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	104
ANEXO B - PORTFÓLIO SOBRE O INSTITUTO AVISA LÁ	105

APRESENTAÇÃO

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder*

(Renato Russo)

APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Ainda muito jovem, ano de 1992, iniciava a minha vida acadêmica na área da Educação, decidindo por cursar no Ensino Médio o curso de Magistério. Logo no início do curso tive certeza de ter feito a escolha correta para a minha vida profissional, pois as matérias de metodologia eram as que eu mais gostava e me dedicava. Identificava-me com o curso, gostava das propostas e mesmo após ter cumprido o estágio obrigatório, permaneci trabalhando em uma pré-escola de pequeno porte. Era certo de que continuaria na área de educação, e em 1998 passei no vestibular para o curso de Pedagogia. Iniciei em meu primeiro emprego como professora regente, também na Etapa da Educação Infantil e neste local permaneci durante 6 anos. Meu contato com a formação continuada, como sujeito em formação, tinha a frequência semanal, e dentre os assuntos pedagógicos, discutia-se frequentemente recados administrativos, tarefas e solicitações tomavam boa parte do tempo.

Minha história como professora da Rede Municipal de Curitiba tem início em 2002, lecionando em turmas de Educação Infantil e anos iniciais. Durante os anos de 2002 a 2010 minha aproximação com formação de professores era no momento dos cursos, palestras e Semanas Pedagógicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sempre como sujeito em formação. Porém foi no ano de 2011 que ocorreu uma mudança em minha trajetória profissional, na qual tive o privilégio de estudar e pensar sobre este tema o qual,

hoje, me debruço para compreender alguns aspectos conceituais que o constituem.

Ao ser convidada a compor uma equipe atuante na formação continuada de pedagogos e diretores de Centros Municipais de Educação Infantil, muitas dúvidas e angústias permeavam minha decisão: o medo de não me adaptar ao novo trabalho, os incômodos de trabalhar em uma distância maior de minha casa e o receio de não ter sucesso na nova etapa deixavam-me bastante em dúvida em aceitar o convite. Mas, mesmo assim, decidi encarar o desafio na busca por ampliar minha visão profissional e entender um pouco sobre o que motivava determinadas decisões no campo da formação de professores. Minha nova função era definida como pedagoga do Núcleo Regional de Educação¹ (NRE), mais especificamente na Regional Portão. Juntamente com outras duas profissionais, dividia a tarefa de participar das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e desenvolver ações formativas junto às equipes diretivas e pedagógicas das unidades de Educação Infantil pertencentes a esse NRE. Não demorei muito para perceber que tudo o que entendia por formação e Educação Infantil estava em um processo de mudanças acelerado, no que diz respeito às concepções e estratégias formativas. E eu gostava disso! Os anos se passaram e a formação continuada organizada para as unidades de Educação Infantil, por opção da gestão do município, ocupava um espaço cada vez mais relevante no cenário educacional da cidade.

No ano de 2013 ocorreu a mudança na gestão municipal; com isso, a organização das formações também foi, de maneira processual, se reorganizando na busca do fortalecimento do caráter de formação em rede. Minha rotina de trabalho foi estabelecida dividindo tempos para estudo,

¹ A estrutura da Secretaria Municipal de Educação era composta pela Superintendência Executiva, formada pela Coordenadoria de Obras e Projetos do Programa de Descentralização, Departamento de Logística e Departamento de Planejamento e Informações. Constituíam a Superintendência de Gestão Educacional: Coordenadoria de Atendimento as Necessidades Especiais, Coordenadoria de Educação Integrada, Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento de Ensino, Coordenadoria de Formação Continuada, Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos, Departamento de Educação Infantil, Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional e Núcleos Regionais de Educação, distribuídos em: NRE Bairro Novo, NRE Boqueirão, NRE Boa Vista, NRE Cajuru, NRE CIC, NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão, NRE Santa Felicidade e NRE Tatuquara.

supervisões e encontros de formação com os CMEIs e Escolas Municipais que atendem turmas de Pré-Escola, supervisões, estudos e encontros de formação com o Departamento de Educação Infantil (EEI) e atendimentos diversos às unidades. Os momentos formativos deveriam atender a demanda pedagógica tanto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) quanto das escolas Municipais que atendem turmas de Pré-Escola; porém, como a quantidade de unidades e crianças atendidas pelos CMEIs era significativamente maior do que pelas escolas, o foco de formação priorizava a formação dos pedagogos e diretores dessas instituições. O profissional atuante nas escolas participava de cursos, palestras, da Semana de Estudos Pedagógicos e outros momentos propostos pela SME durante o ano. Portanto, a maior parte do tempo de estudos e de desenvolvimento de ações formativas desenvolvidas pela equipe pedagógica dos NREs, era voltado para os profissionais da Educação Infantil pertencentes à configuração² dos CMEIs. Os pedagogos e professores atuantes nas turmas de Prés das Escolas Municipais, participavam de cursos, palestras e oficinas pontuais que o Departamento de Educação Infantil ofertava.

Mesmo com o profissional atuante nas turmas de Pré-Escola participando de propostas de formação, a SME entendia como uma necessidade o fortalecimento das ações formativas para além de cursos e oficinas, organizando a participação desses profissionais em encontros de formação que teriam a coordenação de uma formadora do Instituto Avisa Lá, que se caracteriza por ser um instituto parceiro da SME, que já realizava a formação continuada dos profissionais dos CMEIS, desde o ano de 2003. Desta forma, o Departamento de Educação Infantil organizou outra configuração de oferta de formação aos profissionais atuantes na Educação Infantil das escolas, buscando um acompanhamento mais sistemático e colaborativo entre esses profissionais, concordando com Gatti e Barreto (2009):

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e

² O conceito de configuração adotado nesta pesquisa parte da teoria configuracional do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), sendo entendido como uma representação de sujeitos ligados entre si por relações de interdependência

acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

Segundo documentos oficiais³ da RME, as ações formativas desenvolvidas nesse recorte histórico apresentaram resultados positivos com relação às práticas educativas das professoras, o que foi interpretado pela mantenedora, pelos NREs e EEI como um salto de qualidade no atendimento prestado às crianças. Esses registros também contemplavam as necessidades de investimentos e replanejamento de ações, objetivando sanar as limitações existentes, consolidar os progressos e planejar ações de melhoria que ainda se faziam presentes nas práticas escolares de maneira contínua e efetiva.

Após desenvolver, durante 6 anos o papel de formadora da Etapa da Educação Infantil do NRE Portão nestes diferentes momentos organizados pela SME, retornei à escola no ano de 2017, lecionando em turmas de Pré-Escola. Nessa nova atuação, vivenciei algumas situações no cotidiano escolar que me inquietavam com relação à maneira como a formação continuada influenciava a prática dos professores. Percebia que as orientações e discussões desenvolvidas nas circunstâncias formativas, muitas vezes, não modificavam a prática do professor, e as propostas realizadas com as crianças eram, por vezes, pautadas em antigas práticas que há bastante tempo eram consideradas superadas na formação continuada do município de Curitiba. Essa percepção implicou nesta pesquisa sobre a forma como o discurso pedagógico circulou na RME de Curitiba durante o desenvolvimento desse projeto formativo, bem como na maneira como ele atua na qualificação da prática dos professores.

³ Os documentos aqui referenciados dizem respeito a registros dos NREs destinados ao EEI como forma de avaliação das ações formativas ao final de cada semestre, bem como à avaliação do Caderno de Parâmetros e Indicadores de Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Parafraseando Michel Foucault, o que nos interessa descobrir já está lá; basta saber ler. O que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

(VEIGA-NETO, 2016, p. 104-105)

Este estudo analisa o processo de formação continuada dos pedagogos que atuaram na Educação Infantil nas escolas de Curitiba no período que compreende os anos de 2014 a 2016, destacando de que maneira o discurso pedagógico circulou nas escolas e nos espaços estruturados de formação, organizados e desenvolvidos pelo Departamento de Educação Infantil em parceria com o Instituto Avisa Lá⁴ (IAL). Apresento o objetivo e a justificativa que sustentam a escolha pelo meu tema de pesquisa e, para isso, exponho a organização e as demandas da Educação Infantil nas escolas de Curitiba entre os anos de 2014 a 2016, pois foi nesse recorte histórico que a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu um projeto formativo organizado e sistemático com os profissionais atuantes nas escolas que atendiam turmas de Pré. Em seguida, apresento a análise da ordem discursiva como uma ferramenta metodológica de pesquisa e os pressupostos teóricos que apoiam a construção

⁴ O Instituto Avisa Lá é uma organização não governamental (ONG) sediada em São Paulo, sem fins lucrativos, com finalidade pública. Tem como objetivo contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competência de educadores que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento de Educação por meio de site na Internet, com produção de vídeos de formação e publicações; contribuir com formulação e implementação de políticas públicas que resultem em Educação de maior qualidade. A sua missão é melhorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais (IAL, s/d.).

do corpo teórico adotado. Na sequência, apresento o discurso da formação continuada como um dos discursos de grande presença entre autores e pesquisadores da Educação. Destaco que esta pesquisa não buscou desmerecer os investimentos já realizados na formação continuada do município de Curitiba, que reconheço que foram muitos e repletos de grandes esforços e seriedade. Busco fornecer outra perspectiva a respeito do projeto formativo desenvolvido com os professores, que possibilite o alargamento da compreensão das ações formativas desenvolvidas na configuração estudada.

A presente investigação pretende alargar a compreensão sobre como o discurso pedagógico da formação continuada circulou nas escolas e nos espaços de formação continuada da Educação Infantil e sua possível relação com a melhoria da qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas turmas de Pré das escolas Municipais de Curitiba. Analisar o discurso de um projeto formativo que envolve diferentes instâncias da SME, o uso de tempo dos profissionais envolvidos na formação, o investimento na profissionalização da Educação Infantil do município e a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba com uma instituição formadora apresenta-se como uma ferramenta potente na busca por compreender o funcionamento do processo formativo e na promoção de novos caminhos e possibilidades de formação que produzam reais significações para os professores.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba promoveu, em parceria com o Instituto Avisa Lá (IAL), uma formação continuada para os pedagogos que atuam na Educação Infantil que objetivava aperfeiçoar o atendimento ofertado às crianças pré-escolares inseridas nas escolas de Ensino Fundamental (EF), e não nos Centros Municipais de Educação Infantil⁵ (CMEI). Esse contexto formativo era organizado conforme as demandas pedagógicas apresentadas por professores e pedagogos atuantes nesses espaços e considerava o contexto de trabalho desses profissionais, isto é, objetivava constituir um espaço de formação pautado na troca de experiências entre os pedagogos e seus pares, a partir das práticas correntes da escola em que trabalhavam. A formação apresentava-se como um modelo menos fragmentado e linear do que aquele

⁵ No ano de 2001 foi aprovado o Decreto nº 55/2001 (CURITIBA, 2001), que altera a nomenclatura de creche municipal para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) (CURITIBA, 2016b, p. 20).

proporcionado em cursos e oficinas que até então vinham sendo ofertados pois, segundo Maria Virginia Gastaldi⁶ (2012), formadora do IAL, escolhida para atuar no município de Curitiba,

[...] a formação continuada tem uma natureza diferente da formação inicial; caracteriza-se pelo trabalho sistemático com contextos da prática profissional a partir de problemas da prática e, por isso, não se reduz a cursos ou a somatória de eventos. (GASTALDI, 2012, p. 30).

Existem múltiplas discussões a respeito dos aspectos educacionais passíveis de investimento, cujo objetivo principal é a melhoria da qualidade da educação das crianças e jovens brasileiros. A formação continuada dos professores é um desses aspectos, sendo recorrentemente considerada como um processo que legitima esse objetivo. Essa temática apresenta uma vasta literatura, que reafirma o discurso pedagógico de que a formação continuada dos docentes é um investimento fundamental na busca da melhoria da educação. Formosinho, Machado e Mesquita (2015) afirmam:

...não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional. São necessários processos experienciais longos e apoiados. (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015, p. 11).

Nessa perspectiva e devido ao cumprimento da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), o investimento no desenvolvimento profissional dos professores e pedagogos das escolas passou a representar uma forte demanda da gestão municipal do prefeito Gustavo Fruet (2013-2016). A partir do ano de 2014 iniciava o processo de atendimento à essa Emenda, que determina, no inciso I do artigo 208:

⁶ Formadora do Instituto Avisa Lá atuante na cidade de Curitiba. Mestre em Educação - Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980). Atualmente é coordenadora de projetos e formadora do Instituto Avisa Lá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação.

I - educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

[...]

Art. 6º. O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

O número de crianças atendidas nas escolas aumentou significativamente⁷ e, segundo o entendimento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), o investimento em formação continuada com os professores e pedagogos atuantes nesses contextos passou a representar uma nova e maior demanda. Assim, tornou-se necessário organizar diferentes estratégias e momentos formativos específicos para os profissionais das escolas. Tendo como premissa que a formação continuada se apresenta, recorrentemente, como uma grande preocupação no campo educacional e é apontada em diferentes discursos de autores e pesquisadores como uma das condições primordiais para a melhoria da qualidade da educação, torna-se imprescindível refletir e atuar na formação continuada desses profissionais, considerando que a RME tem como um de seus princípios de trabalho com a Educação Infantil:

[...] reafirmar os princípios dispostos nas DCNEIs, a RME de Curitiba, com base na solidez do trabalho desenvolvido pela educação infantil do município, alicerçado principalmente na formação continuada dos(as) profissionais [...]. (CURITIBA, 2016a, p. 42).

O Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009a) discorre sobre alguns itens que promovem a qualidade na Educação Infantil, sendo um deles especificamente voltado à formação dos professores. Segundo o que dispõe esse documento, a formação continuada é uma das condições para a melhoria da qualidade das ações, pois:

⁷ O número de matrículas realizadas nas turmas de Educação Infantil nas Escolas Municipais, segundo informações da Secretaria de Planejamento e Administração em outubro de 2018, passou de 5.306 no ano de 2014 para 6.359 no ano de 2016.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. (BRASIL, 2009a, p. 13).

Um dos aspectos do projeto de formação continuada desenvolvido pela RME e estudado nesta pesquisa tem inspiração nesse item do Parecer, constando oficialmente no documento “Educação Infantil: princípios e fundamentos” (CURITIBA, 2016a), que se apresenta como o início das “discussões para a (re)elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 2 – Educação Infantil, escrita em 2006” (CURITIBA, 2016a, s/p).

Essa temática também é explorada no Caderno de “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as Escolas Municipais que ofertam Educação Infantil”⁸ (CURITIBA, 2009) que versa sobre procedimentos e ações pedagógicas que devem acontecer no interior dessas Instituições, de modo a oferecer para as crianças um “ambiente favorável a suas conquistas e ampliação de conhecimentos, estabelecendo bases sólidas ao desenvolvimento de sua identidade e autonomia” (p. 34). Nesse documento a formação continuada é descrita brevemente no parâmetro intitulado “Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados”, trazendo à luz a formação desenvolvida no interior da escola mediada pelo pedagogo, que deve atuar como “articulador do trabalho pedagógico, agindo de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, a avaliação e o replanejamento do trabalho” (CURITIBA, 2009, p. 63).

Partindo desse entendimento sobre formação continuada defendido no discurso circulante pela SME, direciona-se o estudo para a ordem discursiva

⁸ Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade são instrumentos de avaliação institucional da RME, realizada por meio de discussões que envolvem toda a comunidade escolar (profissionais das escolas, educandos(as) familiares). O registro da avaliação, em planilha própria, gera automaticamente gráficos com os resultados tabulados, subsidiando as equipes na construção dos Planos de Ação (CURITIBA, 2016, p. 5).

como uma ferramenta de análise, a fim de auxiliar na compreensão do processo formativo desenvolvido com os professores.

1.1 A ORDEM DISCURSIVA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

A presente pesquisa não pretende operar exclusivamente na perspectiva dos estudos de Michel Foucault⁹, e sim utilizar o conceito de discurso desenvolvido por ele como uma ferramenta para analisar a formação continuada desenvolvida com as Escolas Municipais de Curitiba. A escolha desse artefato se deu por entendermos que a sociedade é constituída por múltiplos discursos que têm por objetivo construir verdades, sejam elas no campo da educação, da economia, da política e tantos outros. As instâncias educacionais, como a escola, os departamentos pertencentes às Secretarias de Educação, as instituições de gestão e formação acadêmica, os documentos que legislam sobre educação e os espaços de formação de professores também sofrem a influência de variados discursos, sendo evidente a livre circulação do discurso da formação continuada.

Para possibilitar um efetivo entendimento do uso de Michel Foucault como uma ferramenta de análise metodológica, faz-se necessário elucidar alguns conceitos-chaves desenvolvidos por ele, sobretudo o conceito de discurso. Para o autor, discurso é:

Um bem-finito, limitado, desejável, útil- que tem suas regras e aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas aplicações práticas), a questão do poder; um bem que é por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FERREIRA, TRAVERSINI, 2013, p. 209).

⁹ Michel Foucault (1926-1984) foi filósofo e crítico social francês que dedicou seus estudos as questões do discurso, poder, sexualidade e conhecimento (Fonte: <http://www.csun.edu/~hfspc002/foucault.home.html>).

O discurso, na ótica foucaultiana, não é o resultado de uma combinação de palavras que podem ser demasiadamente repetidas, que definem as coisas, descrevem e traduzem os processos que acontecem em um determinado local, como, por exemplo, defende Eni Orlandi (2009). Essa autora sustenta a ideia de uma relação entre ideologia, língua e discurso, sendo que a ideologia se manifesta na língua. Para ela, o discurso é como “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 17).

Foucault (2005) transita por outro caminho. Busca analisar o discurso como uma prática finita, temporal e descontínua:

É preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento; na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até em seus menores traços, enterrado, bem longe de qualquer olhar, na poeira dos livros. (FOUCAULT, 2005, p. 91).

Torna-se então, importante destacar o caráter atributivo que o autor confere à linguagem, entendendo-a como uma ferramenta mais complexa do que apenas ligar uma palavra à “coisa pensada”. Foucault (2005) assume a linguagem como “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2013, p. 89). Desse modo, os discursos traduzem aquilo do que queremos nos apoderar e nele manifestamos o sentido que damos às coisas sobre as quais falamos. Analisar o discurso dessa maneira pragmática, isto é, de maneira a buscar a relação da linguagem com o mundo, como defende Foucault (1992b), exige o exercício de abandonar a busca pela “mais pura razão”, pois:

Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que se manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam. (FOUCAULT, 1992b, p. 306).

A linguagem que constitui os discursos tem suas raízes na maneira como percebemos as coisas, sendo muito mais interessante entender como os discursos circulam nos espaços e atuam nas diferentes relações ali constituídas

do que levantar questões sobre sua origem e seu destino. Questões como “o que é isso?”, “qual a origem desse discurso?” e “para onde vai?” não fazem sentido. Cada discurso só tem significado dentro de uma determinada prática discursiva, isto é, inserido em certas possibilidades que permitem e sustentam o que é falado, atribuindo sentido às coisas ditas. Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar, porque:

Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 211).

Os discursos transitam em práticas verbais e não verbais que circulam entre configurações de sujeitos, definidos por um conjunto de enunciados¹⁰ que formam sistematicamente os objetos de que falam, isto é, que dão sentido a eles. Entende-se que cada sujeito, ao nascer, se insere em uma determinada configuração constituída por múltiplos discursos e torna-se derivados deles.

Veiga-Neto (2013) aponta que, segundo o pensamento foucaultiano, não existe uma produção individual do discurso; o sujeito não é “capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar” (VEIGA-NETO, 2013, p. 91). Tomemos como exemplo a seguinte citação:

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola [...]. (FOUCAULT, 1992a apud VEIGA-NETO, 2013, p. 91-92).

Assim, o discurso não pode ser analisado fora de seus acontecimentos, pois os enunciados que o constituem manifestam um saber aceito, repetido e carregado de significados próprios que somente fazem sentido aos sujeitos que pertencem à determinada configuração.

¹⁰ Entende-se por enunciado “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos” (FOUCAULT, 2013, p. 138-139).

Esta pesquisa destaca as escolas como espaços nos quais o discurso da formação continuada circula livremente e com forte intensidade entre os sujeitos. Por muitas vezes, quando se fala em qualidade na educação, em novas metodologias de ensino ou até mesmo na importância de uma “boa formação” para crianças e jovens, relaciona-se esses aspectos à formação de professores. Tal postura é própria do discurso pedagógico e está presente há muito tempo na educação. Até mesmo Comenius (2001), em sua obra “Didática Magna”, escrita entre os anos de 1621 e 1657, na qual propunha um método universal de educação que deveria ensinar tudo a todos, já apresentava o discurso da formação continuada. Nessa obra, o autor propôs a profissionalização do professor e uma didática para uma educação de qualidade e apresentou o professor como o responsável pela atividade educativa – e, com isso, a profissionalização do ato de educar e a necessidade de estar bem formado para o exercício de sua profissão; caso contrário, isso seria um dos impedimentos para a reforma escola universal:

Podem notar-se os seguintes impedimentos. Por exemplo: primeiro, falta de pessoas conhecedoras do método, as quais, abertas escolas por toda a parte, possam dirigi-las de modo que produzam o sólido fruto por nós desejado. (COMENIUS, 2001, s/p).

O discurso que Comenius (2001) propagava era de que os professores necessitavam, como especialistas da arte de ensinar, por um lado, deter o conhecimento, e por outro, dominar os métodos de ensino. Esse discurso permanece em circulação no campo pedagógico até os dias atuais, como veremos no próximo item deste Capítulo, o qual discorre sobre diferentes autores que tratam da temática da formação.

Trazer historicamente a presença do discurso da formação continuada em Comenius (2001) em comparação aos dias de hoje não representa uma pretensão de identificar uma verdade original no discurso da formação, tampouco de encontrar uma essência original para ele; mas sim, apontar que:

Nascemos em um mundo que já é de linguagem e que os discursos já estão em prática na sociedade, e nos tornamos sujeitos derivados desses discursos, e que em casos pessoais entender uma linguagem implica entender uma nova maneira o próprio conhecimento. (AZEVEDO, 2013, p. 157).

Os discursos são constituídos de saberes que se constroem historicamente, isto é, são conhecimentos que se desenvolvem a partir de determinadas condições sociais que consideram um dado momento e um determinado grupo de sujeitos, constituídos de suas continuidades e rupturas. Esses saberes acabam produzindo verdades que circulam nas mais diversas práticas discursivas. Nessa perspectiva, entende-se que:

[...] o conhecimento e a verdade são questões históricas, são produções sistemáticas que se manifestam também por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade. (AZEVEDO, 2013, p. 49).

Portanto, todo o saber tem uma temporalidade e um lugar próprio, sendo constantemente renovado pela ruptura do antigo e pela instauração do novo. A linha foucaultiana designa-se a analisar as performances verbais que acontecem em um determinado grupo de sujeitos pertencentes a uma mesma configuração e tem por intenção conhecer de que maneira os discursos aparecem e circulam entre eles. O saber esquematiza as coisas e todo novo saber instaura-se através da ruptura de um antigo conceito: essa característica diferencia de maneira marcante o conceito de **saber** do conceito de **conhecimento**.

O conhecimento, na perspectiva foucaultiana, é mais organizado, estagnado e constitui-se de um processo de racionalização, identificação e classificação dos objetos. Em contrapartida, o saber caracteriza-se por um processo no qual o sujeito do conhecimento está na busca da verdade, caracteriza-se por ser um processo contínuo que se transforma constantemente e que se constitui de diferentes perspectivas individuais e coletivas. O saber como uma possibilidade de conhecimento abrange tanto os saberes científicos quanto os saberes práticos e exerce poder na formação dos sujeitos que participam de uma mesma ordem discursiva.

Para identificarmos os saberes pertencentes nos discursos, é necessário considerar de maneira aprofundada o sujeito na sua relação com as práticas discursivas, pois:

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo que garantem 'dizer alguma coisa' e se relacionar com

outros objetos; o discurso enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, não possui apenas um sentido ou uma verdade, ele possui, acima de tudo, uma história. (AZEVEDO, 2013, p. 153).

A análise adotada nesta pesquisa não se pauta na competência linguística, que busca um modelo que gere enunciados e define sua aceitabilidade, e sim:

[...] tenta estabelecer regras de formação para definir as condições de sua realização [...] procurando definir, fora de qualquer referência a uma subjetividade psicológica ou constituinte, as diferentes posições de sujeito que os enunciados podem implicar. (FOUCAULT, 2013, p. 232).

Portanto, Foucault (2013) defende que o saber se constrói a partir da vontade de buscar a verdade, porém jamais encontraremos uma verdade única, que explicita as variadas perspectivas de um enunciado e que tenha a capacidade de explicar tudo sobre todas as coisas. Isso se deve ao fato de uma verdade não se constituir de apenas uma dimensão, de não ser estática e imutável. Ela é construída e reconstruída por cada ser humano a partir de suas próprias significações; a recriação dos saberes desenvolve-se a partir da vontade dos sujeitos de buscarem novas formas da verdade.

O saber, para Foucault (2013), constitui-se de conceitos e enunciados presentes no discurso dos sujeitos. Esse discurso encontra-se inserido em uma determinada prática discursiva na qual aparece a ideologia e as verdades construídas por aqueles que detêm o poder, isto é, aqueles que têm a permissão de falar sobre as “coisas”. Para isso, é necessário ir além dos conhecimentos superficiais e aprofundar a compreensão das relações que se estabelecem em uma dada configuração, pois elas tornarão visível o que está escondido por detrás das palavras – o verdadeiro enfoque que se quer transmitir.

Portanto, investigar um processo formativo e seus efeitos requer uma metodologia que considere a dinamicidade dos objetos e que tenha como princípio a ideia de que o processo de pesquisa envolve diferentes incertezas com relação aos caminhos trilhados e às possibilidades encontradas, mesmo que estas sejam provisórias. Busca-se uma construção metodológica que amplie os atuais modelos tradicionais, pois muitas vezes a preocupação do pesquisador

em atender às etapas propostas por uma determinada metodologia acaba por não solucionar as questões levantadas pelo problema de pesquisa. Para Pooli (1998), a construção da metodologia de pesquisa necessita considerar a trajetória dinâmica dos sujeitos, pois “qualquer objeto de pesquisa social é uma unidade complexa em permanente crise interna de estabilidade e instabilidade, que não permite a anulação subjetiva marcada pelas circunstâncias históricas que produzem os fatos” (p. 100).

Nesse sentido, investigar um projeto de formação continuada requer problematizar para além dos resultados trazidos nos discursos dos documentos oficiais e dos sujeitos envolvidos nesse processo; ou seja, torna-se necessário deixar de lado o alto grau das certezas por eles indicado, pois “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos” (ELIAS, 2000, p. 59). A contribuição empírica, nesta investigação, ocupa um papel de relevância, pois subsidia a análise de diferentes contornos da configuração estudada e acena para a centralidade no discurso e nas relações estabelecidas na configuração estudada. A busca por um método clássico que transmita a segurança dos passos a serem seguidos, que pretensiosamente afirme garantir a “resposta certa”, muitas vezes não permite a construção de um caminho metodológico que faça sentido à problemática proposta, conforme afirmado por Pooli (1998):

Essa orientação ‘culinária’ tem resultado na busca cega de um método que dê conta das incertezas dos achados e da volatilidade das análises, quando em confronto com a multifacetada rede de relacionamentos que, constituem a nossa complexa sociedade. (POOLI, 1998, p. 97).

Optou-se, então, por uma aproximação com os escritos foucaultianos a respeito da ordem discursiva, na busca por entender como o discurso sobre a formação de professores circulou nos espaços de formação e a maneira como ele se articula ao que pensamos e fazemos, pois é impossível analisar profundamente um fato isolado do ambiente, tempo e espaço nos quais se desenvolve:

[...] as formações discursivas são complexas e os enunciados dependem de um entrelaçamento de sucessivas regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, da formação de conceitos e da formação de estratégias mediante as quais se introduz as práticas [...]. (CASTELLANOS, 2010, p. 53).

Tal pensamento foucaultiano auxiliará a entender de que maneira o discurso da formação continuada se instalou como uma prática necessária à qualidade da educação, sem a preocupação de destacar a sua origem, mas sim visando compreender como esse discurso se desenvolveu no espaço estudado. A análise arqueológica foucaultiana dos discursos não busca alcançar a clareza a respeito das estruturas que constituem um conhecimento ou uma ação; trata-se, antes, de perceber a articulação existente entre o que os indivíduos pensam, dizem e fazem, considerando que esses aspectos caracterizam um determinado período histórico vivido pelos sujeitos:

A análise histórica está acompanhada de um método que podemos chamar de estrutural. Ou seja, os registros, documentos são trabalhados dentro de uma perspectiva que concebe a história como uma coleção de fatos que vão constituindo a 'identidade' das sociedades e seus indivíduos. (AZEVEDO, 2013, p. 152).

A abordagem teórico-metodológica apresentada considera como objeto de análise as falas de dez pedagogas, sendo uma de cada NRE, que atendem a Educação Infantil no município de Curitiba e que foram sujeitos das ações formativas desenvolvidas em parceria com o Instituto Avisa Lá. Todas as profissionais possuem formação em Pedagogia e exercem a função de pedagogas nas escolas em que atuam. Para a realização das entrevistas foi definida uma escola de cada NRE, totalizando dez escolas, seguindo o critério estabelecido pela pesquisadora de maior tempo de participação na formação. Busca-se, com isso, aproximar-se da realidade formativa da Rede Municipal, pois recorrentemente os NREs apresentam diferenças de diversas naturezas, como: região geográfica, condições de trabalho, configurações mais antigas ou que apresentam uma maior rotatividade de sujeitos, entre outros. Nessas instituições foi realizada uma entrevista semiestruturada com a finalidade de provocar as primeiras discussões. É importante destacar que as perguntas da entrevista estavam sujeitas a flexibilizações, conforme o desenvolvimento da entrevista e da realidade apresentada pelo entrevistado.

Foram materiais de análise do discurso também alguns documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e registros das ações desenvolvidas, porém a pesquisadora enfrentou dificuldades de acesso a registros que contemplassem a abordagem teórica adotada. A maioria dos documentos analisados compunha-se de relatos de cunho organizacional e de comunicações entre formadoras e equipe pedagógica. Portanto, destaca-se o maior enfoque à análise das falas das pedagogas resultantes das entrevistas e no documento oficial de final da gestão do prefeito Gustavo Fruet (2013-2016).

1.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nos ambientes da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, especificamente nas ações relativas à formação continuada que aconteceram no EEI e nas Escolas Municipais participantes dessas ações entre os anos de 2014 a 2016.

Solicitou-se ao Departamento de Educação Infantil da SME, via *e-mail*, autorização para realizar a pesquisa nessas Escolas Municipais, pois a pesquisa deve respeitar a autonomia daqueles que estão sendo estudados e as pessoas devem ser livres para decidir o que é melhor para elas, e, portanto, participar ou não. Com a concessão da autorização foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pedagogas das unidades escolares, objetivando a investigação de um campo empírico que fornecesse dados que viabilizassem o trabalho com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

As unidades escolares foram escolhidas levando em consideração aspectos de sua participação no processo formativo destacado, como o tempo de participação na formação, os resultados apresentados e a continuidade das ações formativas na própria escola. As entrevistas permitiram identificar como foi organizado o processo da formação continuada na escola e as reais condições de trabalho das pedagogas e dos professores, bem como um panorama geral sobre avanços e limitações da formação nessas unidades.

Após as primeiras aproximações sobre o processo formativo nas escolas buscou-se novamente, junto ao EEI da SME, autorização para o acesso a documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba que versam sobre a formação: relatórios, planilhas, registros dos encontros, planos de formação e contratos. Foi viabilizado o acesso aos seguintes documentos:

Documentos relativos ao ano de 2014:

- Plano de trabalho sobre a formação em Ciências da Natureza na Educação Infantil, contendo: apresentação; objetivos gerais; clientela atendida pelo projeto; conteúdos com pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação; conteúdos com pedagogos da escola; metodologia; concepção da formação; aprimoramento do contexto de formação coletiva; estratégias formativas com formadores; análise teórica de situações práticas: tematização da prática, supervisão da prática, produção de documentação de caráter formativo, desenvolvimento de avaliações de caráter formativo, descrição do projeto, número de encontros no ano corrente, ações do Instituto Avisa Lá, composição da equipe do Instituto Avisa Lá, avaliação/indicadores de resultados;
- Síntese dos encontros de formação dos meses de maio, junho, agosto;
- Pauta dos encontros de formação dos meses de maio, junho, agosto, outubro;
- Pautas elaboradas pelas escolas para a supervisão da formadora;
- Tarefas com consignas relativas aos encontros de formação realizados pelos Núcleos Regionais de Educação;
- Orientação do Departamento de Educação Infantil com relação à tarefa de formação dos Núcleos Regionais de Educação do mês de outubro.

Documentos relativos ao ano de 2015:

- Roteiro para encontros dos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho;

- Textos utilizados como referência teórica;
- Pautas para a supervisão da formadora nas escolas;
- Síntese do encontro de formação do mês de abril e maio;
- *E-mails* enviados do Departamento de Educação Infantil à formadora com questionamentos sobre o encaminhamento de algumas escolas com devolutiva;
- Registros dos processos formativos das unidades participantes;
- Tarefas de formação solicitadas às escolas de referência.

Documentos relativos ao ano de 2016:

- Pauta dos encontros de formação referentes aos meses de março e abril;
- Síntese dos encontros de formação do Instituto Avisa Lá e Escolas Municipais que atendem Pré-Escola referentes aos meses de abril e junho;
- Percurso formativo de três escolas participantes da formação;
- Tarefas solicitadas às escolas de referência;
- Princípios da Educação Infantil que norteiam o trabalho de formação do município;
- Vídeos de referência para estudos sobre a formação;
- Proposta de formação em parceria com o instituto Avisa Lá contendo o foco formativo e a organização dos grupos de estudo referentes à Base Nacional Comum Curricular.

As etapas da pesquisa foram organizadas cronologicamente como mostra o QUADRO 1:

QUADRO 1 – CRONOGRAMA

AÇÕES	PRAZO
Solicitação de autorização de pesquisa junto ao Departamento de Educação Infantil	2º semestre de 2017
Acesso aos documentos da formação continuada	Abril de 2018
Análise dos documentos	Mai de 2018
Entrevistas semiestruturadas em uma pequena amostragem de escolas e pedagogas do EEI participantes da formação no recorte histórico escolhido	2º semestre de 2017 1º semestre de 2018
Escrita do projeto de pesquisa	2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018
Apresentação do projeto de pesquisa para a banca de qualificação	Outubro de 2018
Realização do levantamento do campo empírico	Novembro de 2018 a fevereiro de 2019
Análise dos dados	Março de 2019 a abril de 2019
Escrita da dissertação	Agosto de 2017 a agosto de 2019
Defesa da dissertação	Outubro de 2019

FONTE: a autora (2018).

1.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UM DISCURSO RECORRENTE ENTRE AUTORES E PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO

Atualmente, falar de educação sem relacioná-la à formação continuada é praticamente impossível, considerando que o discurso sobre a importância que esse campo exerce na qualidade dos processos educativos apresenta-se de maneira relevante nos documentos federais, estaduais e municipais, bem como nos documentos que regem a organização das unidades escolares. Atrelado a essas questões, destaca-se que a escola possui um papel polivalente na sociedade em que vivemos, agregando papéis e responsabilidades que vão

além do ato de ensinar. Os professores são, recorrentemente, considerados verdadeiros agentes de mudança, pois:

[...] pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino. (CANÁRIO, 2008, p. 134).

Os professores se deparam com novas exigências que alargam a necessidade de estar em constante atualização, tanto dos conhecimentos científicos quanto sobre os “melhores métodos” de aprendizagem. O docente muitas vezes é considerado o principal – senão o único – responsável pelo sucesso de aprendizagem de seus alunos e crianças, assumindo, por vezes, uma postura de “solicitude pedagógica”, conforme posto por Meirieu (2002):

Ela é a expressão do fato de que a preocupação consigo e a preocupação com o outro estão sempre estranhamente misturadas, indissociáveis, em um tormento que permite entabular, exatamente por sua complexidade, uma história surpreendente e singular com outros seres humanos que se pretende, dessa maneira, educar e salvar da ignorância e da infelicidade. (MEIRIEU, 2002, p. 73).

Em seu cotidiano, o professor enfrenta diferentes situações adversas que interferem na qualidade da ação educativa e que exigem conhecimentos específicos. Porém, muitas vezes, o profissional não possui os saberes necessários para a resolução do problema enfrentado – pois, ou não foram objetos de estudo em sua formação acadêmica inicial, ou as situações jamais lhe tinham sido apresentadas anteriormente. A formação continuada adquire, então, um papel central no sentido de se constituir como processo de aperfeiçoamento profissional que visa prioritariamente a mudança na prática educativa e a melhoria da qualidade da educação:

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2010, p. 175).

A despeito do interesse acerca da temática, pesquisar a formação continuada dos docentes não é um fato contemporâneo:

Não estamos em presença de um facto novo, ou sequer recente, na medida em que a questão da formação de professores passou a estar no centro das políticas educativas desde os meados do século XX, com a expansão da escolarização de massas e, em particular, com a 'explosão escolar' ocorrida nos anos 60. (CANÁRIO, 2008, p. 133).

Conhecer de que maneira a formação continuada se caracteriza como um dos “caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176) exige reconhecer que essa não é a única etapa que constitui o professor; é necessário compreender a articulação das diferentes etapas pelas quais esse profissional passa durante sua trajetória profissional.

O Parecer nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, defende que:

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015b, p. 7).

Entender a formação inicial e continuada como processos cumulativos, como se fossem “duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo sequencial e linear” (CANÁRIO, 2001, p. 152), acaba por negar a formação como algo contínuo e inerente à vida profissional, trazendo à luz a concepção de que a formação continuada precisa corrigir as inevitáveis lacunas deixadas pela formação inicial. É necessário considerar a rapidez com que os conhecimentos se tornam obsoletos, sendo que o professor não apresentará “respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis” (CANÁRIO, 2001, p. 160). As verdadeiras situações problemáticas apresentam-se no terreno da prática educativa; o professor se depara com a obrigação de equacionar os problemas que surgem de maneira imprevisível e inconstante. Nesse sentido, Canário (2001) defende o professor como um

“analista simbólico” a quem compete “construir” problemas no terreno da prática, marcado pela incerteza e complexidade (p. 160). Dessa forma, segundo o autor, analisar a forma como se organiza o processo de prática do docente é uma das possibilidades mais eficazes de análise dos cursos de formação inicial, pois pode se tornar uma entrada para a construção de “políticas integradas de formação inicial e contínua de professores” (p. 160).

Para Esteves e Rodrigues (1993), a formação continuada tem seu espaço após a formação inicial e privilegia a ideia de que é “qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial” (p. 44-45). Assim, as formações inicial e continuada seriam consideradas processos diferenciados porém complementares, pois parte-se da ideia de que ambas fazem parte do processo de profissionalização docente.

Destaca-se que o conceito de formação continuada como uma etapa complementar e necessária para o desenvolvimento de “boas práticas” também se faz presente, sendo a formação inicial apresentada como responsável por fornecer ao profissional uma gama de conhecimentos a partir dos quais ele pode ampliar seu conhecimento profissional. A formação continuada, muitas vezes, é entendida como uma etapa compensatória às deficiências dos cursos de formação inicial; porém, mesmo que a etapa inicial se apresente geralmente de maneira fragmentada e deficiente, a oferta de programas de formação que articulem os saberes dos professores ainda se configura como um desafio no campo educacional. Articular essas duas etapas da vida profissional docente se traduz como uma contrariedade nas políticas de formação continuada, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento daqueles que iniciam a docência. A prática dos professores transita por diferentes momentos; conseqüentemente, a necessidade formativa se difere, evidenciando a importância da elaboração de programas de formação continuada que correspondam às necessidades específicas em que os professores se encontram.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada entendida como “aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (p. 200), corroborando com o conceito de formação continuada como uma etapa de

caráter compensatório que visa contribuir no desenvolvimento profissional docente:

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

O envolvimento das Universidades com o desenvolvimento profissional docente para além da formação inicial é sinalizado por Gatti e Barreto (2009) como uma forma de aliviar a angústia de “ter de ensinar tudo ou quase tudo o que se deve saber nessa fase da formação” (p. 226).

A articulação entre a formação inicial e continuada é apontada por alguns especialistas (CAMOZZATO; COSTA, 2017; GARCIA, 1999; GASTALDI, 2012; GATTI; BARRETO, 2009) como um aspecto fundamental para que os programas de formação continuada ofertados aos professores obtenham resultados satisfatórios. Dessa maneira torna-se imprescindível, no planejamento desses programas, considerar o contexto de trabalho dos docentes, de forma a contribuir efetivamente no desenvolvimento de práticas de melhor qualidade. Nesse sentido, Gastaldi (2012) defende que:

A criação de um contexto de formação coletiva, indica que a formação continuada, mais que a inicial, depende de questões institucionais, de modificações estruturais que possibilitem a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto compartilhado entre todos os profissionais das instituições. Este processo deve possibilitar o intercâmbio de ideias entre diferentes atores, envolvendo tanto desenvolvimentos de procedimentos para a aprendizagem coletiva como reflexões individuais. (GASTALDI, 2012, p. 30).

Por sua vez, Camozzato e Costa (2017) sugerem que a formação continuada vive a “máxima comeniana de ensinar tudo a todos” (p. 159) de maneira perseverante:

É pela intenção de atingir a todos, incessantemente, que a premissa da educação permanente se consolidou e vem se perpetuando. Isso porque em uma sociedade de mudanças constantes parece ser necessário manter aberta a porta de entrada da comunicação, proporcionando que novas informações cheguem aos sujeitos e, assim,

os conduzam constantemente a partir da reorganização de suas experiências. (CAMOZZATO; COSTA, 2017, p. 159).

Para Carlos Marcelo Garcia (1999), a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Segundo o autor, essa área:

[...] deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. [...] ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último- frequentemente inescrutável- para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram. (GARCIA, 1999, p. 27).

Hadji (2001) entende a formação como um conjunto de ações que se insere durante toda a trajetória profissional e aponta que “o problema não reside em simplesmente preparar para o exercício profissional, mas em manter e inclusive desenvolver o nível de qualificação profissional ao longo de todo o período da vida ativa” (p. 168). O autor defende a ideia de que a formação continuada obriga a pensar a formação inicial, buscando uma organização mais articulada e coerente entre essas etapas.

É recorrente, na literatura sobre a importância da formação inicial e continuada, o conceito de que as duas etapas se traduzem na antiga busca em constituir profissionais que desenvolvam práticas de qualidade, tendo como pano de fundo a experiência profissional. Aponta-se a conceptualização de ambas as etapas como momentos sequenciais e de notória importância para a mobilização de conhecimentos no fazer docente cotidiano.

À luz desses conceitos, entende-se a formação como um processo sistemático que abarca tanto a formação inicial quanto a formação continuada; nesse sentido, competências profissionais se desenvolvem ou são adquiridas por meio das aprendizagens coletivas e individuais que os professores agregam no exercício da profissão. Antonio Nóvoa (1992) posiciona-se a respeito da formação dos professores:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse cenário, o projeto formativo que orientou as ações desenvolvidas com os profissionais da RME se pauta na concepção de formar um “espaço coletivo de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente” (NALDONY; GARANHANI, 2015, p. 1016), organizado em torno de três objetivos gerais:

- Contribuir para a formação dos pedagogos de Núcleos Regionais de Educação (NRE) no tema em questão (foco formativo);
- Apoiar o desenvolvimento profissional dos pedagogos;
- Colaborar com a equipe local em prol de uma formação continuada consistente e permanente.

Na busca da consolidação dos objetivos propostos e entendendo o discurso da formação continuada de maneira permanente no campo da Educação e como um contínuo processo de reflexão que leva à qualidade do planejamento e da prática dos professores, a RME organizou a formação continuada da Educação Infantil do município pautada em uma rede colaborativa. Para isso foram organizados diferentes contextos entendidos como formativos, sendo eles: encontros de formação com EEI e IAL, supervisão nas unidades escolares, encontros de formação com os NREs e acompanhamento sistemático da pedagoga no momento do planejamento e desenvolvimento das práticas no interior da escola. Os objetivos desses momentos serão descritos com maior aprofundamento no próximo Capítulo, que contempla os princípios e a metodologia de formação.

2. HISTÓRICO DA PARCERIA INSTITUTO AVISA LÁ COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Aprende a construir tuas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.

William Shakespeare

Para que se compreenda a organização do projeto formativo desenvolvido pelo Instituto Avisa Lá com os pedagogos atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Curitiba, é necessário conhecer o modelo de formação desenvolvido anteriormente na RME do município, que tinha como foco somente os profissionais atuantes nos CMEIs. É importante destacar que o modelo de formação que será descrito foi a inspiração seguida para a organização da formação continuada desenvolvida com as Escolas Municipais, foco de interesse desta pesquisa. Neste Capítulo, apresento a organização das ações formativas desenvolvidas especificamente com os profissionais atuantes na Educação Infantil presente nas Escolas Municipais. Portanto, será descrito o processo de implantação da parceria do Instituto Avisa Lá, desde as primeiras aproximações com a realidade da configuração escolar até a organização dos encontros de formação desenvolvidos nos anos de 2014 a 2016. Apresentarei a metodologia e princípios de formação e as referências bibliográficas utilizadas, bem como os objetivos e os princípios formativos desenvolvidos.

A Prefeitura Municipal de Curitiba dispõe de uma parceria com Centros de Educação Infantil contratados, que são Instituições de Educação Infantil para atendimento de crianças que não são atendidas pelos CMEIs ou Escolas Municipais de Curitiba, seja por falta de vaga ou por opção da família. Essas instituições recebem, por parte do Departamento de Educação Infantil, a orientação pedagógica e formação continuada para seus pedagogos, e também o repasse e a fiscalização de recursos financeiros. Foi pela necessidade de formação dos professores desses estabelecimentos que o Instituto Avisa Lá se fez presente na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil do município. O CEI Casa da Criança São José foi a primeira unidade que, durante

o ano de 2004, desenvolveu um projeto formativo junto ao IAL¹¹. Nos primeiros anos de atuação o Instituto contou com a chancela do Instituto C&A¹², isto é, não gerou ônus financeiro para a PMC; a partir do ano de 2008, a parceria acontecia via contrato anual ou bienal. Nessa época o trabalho formativo ainda não apresentava um caráter em rede, pois tinha como foco somente as unidades conveniadas com a Prefeitura pertencentes ao NRE Cajuru, não sendo atuante nos demais CEIs e CMEIs da Rede de Curitiba.

No ano de 2005, primeiro ano da gestão do prefeito Beto Richa (2005-2008), após encerrar o período de atuação do Instituto nessas unidades, a diretora da ONG procurou o Departamento de Educação Infantil e apresentou uma proposta de continuidade do investimento formativo iniciado em 2003. Para isso, o Departamento de Educação Infantil analisou de maneira mais aprofundada o Instituto Avisa Lá e sua metodologia de formação, concluindo, em conjunto uma equipe formada por mestrandos e doutorandos da área da formação continuada que faziam parte da configuração da SME, que o Instituto apresentava a metodologia de formação mais inovadora e adequada para a RME naquele momento.

O conceito dado a essa metodologia contemporânea buscava “adotar uma perspectiva interessada e investigativa das manifestações infantis” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 23), tendo como principais teóricos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Definia-se como uma metodologia “reflexiva atrelada aos contextos de trabalho, destinada especificamente aos profissionais da Educação Infantil”¹³.

A proposta de formação do IAL elege a busca por um profissional reflexivo, tendo como referência autores como John Dewey, Donald Schon, Kenneth Zeichener e Isabel Alarcão. Como apresentado na obra “Bem-vindo,

¹¹ Segundo uma profissional pertencente à equipe do Departamento de Educação Infantil no ano de 2004. Relato oral, em novembro de 2018.

¹² O Instituto C&A é um instituto empresarial que trabalha “com organizações sociais, marcas e inovadores em todo o mundo, provando que a mudança é possível e estimulando o potencial dos parceiros de criar impacto. Também oferecemos a eles suporte técnico e financeiro, trabalhamos em rede que podem acelerar seu impacto” (Fonte: <https://avisala.org.br/>).

¹³ Segundo informação do *site* do Instituto Avisa Lá (<https://avisala.org.br/>).

mundo!" (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006), o Instituto preconiza que o objetivo da formação continuada é:

[...] a formação de um profissional reflexivo, elegendo a concepção que preconiza como elementos importantes do processo a reflexão sobre a prática, o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço. O educador não é mero executor de planejamentos e atividades elaboradas por outras pessoas. A complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha a visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 68).

Arelada a esses objetivos, a metodologia de formação proposta pelo IAL à Educação Infantil de Curitiba buscava a consolidação de uma identidade de trabalho, pois os CMEIs apresentavam grande necessidade de investimento em diferentes aspectos, desde a infraestrutura física e oferta de vagas até a formação dos professores. Segundo o relato de uma profissional atuante na SME durante esse período,

[...] a Educação Infantil, enquanto pertencente à Secretaria da Criança, passou por um período de pouquíssimos investimentos, distanciando-se significativamente dos avanços conquistados pelos professores da Escolas de Ensino Fundamental. (Pedagoga D1, novembro de 2018).

A parceria pedagógica teve continuidade no ano de 2005, porém sem abrangência total, conforme Barros (2012) descreve:

Em 2005, a proposta de formação foi ampliada para algumas pedagogas da equipe do Departamento de Educação Infantil, para as pedagogas dos nove NREs e foram convidadas a participar, neste ano, pedagogas de CMEIs de uma das nove regionais. (BARROS, 2012, p. 81).

No ano de 2006 ocorreu a ampliação do grupo de formação, sendo partícipes as pedagogas do Departamento de Educação Infantil, pedagogas de NRE e uma pedagoga de CMEI de cada uma das nove regionais. Essa organização foi mantida até o ano de 2016.

A SME tinha interesse em ofertar um projeto formativo que abrangesse toda a Educação Infantil da RME de Curitiba, uma vez que no ano de 2007 foi aprovada a Lei 12348/07 (CURITIBA, 2007) que institui a hora permanência¹⁴ para o cargo de educador, tornando obrigatório ofertar aos profissionais atuantes nos CMEIs oito horas semanais de planejamento pedagógico.

A SME ampliou a parceria entre a PMC e o IAL no ano de 2007, perdurando até o ano de 2016. Juntamente com a decisão da SME de contratar o Instituto como um parceiro na promoção de uma cultura de formação continuada, surgiu à necessidade da reorganização de todo o trabalho desenvolvido nos Núcleos Regionais de Educação e no Departamento de Educação Infantil, pois a responsabilidade da manutenção das propostas formativas tornara-se institucional – isto é, envolvia as diferentes instâncias do projeto de formação, considerando que o objetivo era:

[...] fortalecer as equipes técnicas e ajuda-las na formação do pedagogo formador, para que tomasse a seu cargo a tarefa de desenvolver e articular as ações da formação continuada. (GASTALDI, 2012, p. 36).

Essa parceria iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2005, com abrangência de uma unidade por NRE, totalizando nove unidades de Educação Infantil participantes das ações de formação continuada.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A organização de investimento na formação continuada dos professores já se fazia presente de maneira semelhante com os profissionais dos CMEIs, pois o município de Curitiba organiza o atendimento das crianças pré-escolares nessas duas configurações, mantida até os dias atuais conforme mostra o QUADRO 2:

¹⁴ Define-se por hora permanência o momento destinado para estudo, planejamento e organização do trabalho pedagógico dos professores, bem como a participação em cursos ofertados pela SME (CURITIBA, 2007).

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE ATENDIDA	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA	REGIME
Centros Municipais de Educação Infantil	Creche	0 a 3 anos	Integral (exceto CMEI Nice Braga, que realiza o atendimento em meio período)
	Pré-Escola	4 a 5 anos	
Escolas de Ensino Fundamental	Pré-Escola	4 a 5 anos	Integral e Meio período

FONTE: a autora (2018).

A presença de turmas que atendem crianças de 4 a 5 anos na configuração escolar difere daquelas inseridas nos CMEIs, pois os aspectos relacionados à organização dos espaços, tempos, materiais e a formação dos profissionais também apresentam discrepâncias entre si. As diferenças mais demarcadas são o tempo em que as crianças permanecem nas Instituições, sendo que nos CMEIS as crianças chegam a permanecer 11 horas e nas escolas, na grande maioria das vezes, a carga horária é de quatro horas. Além disso na escola, um maior número de profissionais desenvolve o trabalho pedagógico com as crianças e o tempo escolar é organizado em horários de 50 minutos cada aula. Nos CMEIs, por sua vez, as crianças permanecem todo o dia com a mesma equipe de profissionais.

Na configuração escolar, o pedagogo divide-se com tarefas de todas as turmas da escola e abarca grande demanda do Ensino Fundamental, enquanto nos CMEIs a prioridade do pedagogo é atuar como um profissional formador com demanda somente da Educação Infantil. Por fim, diferencia-se o investimento na formação continuada dos docentes, que na escola se apresentava no formato de cursos pontuais e Semana de Estudos Pedagógicos, enquanto os professores de Educação Infantil possuem, além dos cursos ofertados, o acompanhamento semanal da pedagoga formadora da unidade.

No entanto, os princípios prescritos pela RME que regem o atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil permanecem os mesmos,

independentemente da configuração a qual as crianças fazem parte, e são apresentados na legislação do município de Curitiba:

Assim, para reafirmar os princípios dispostos nas DCNEIs, a RME de Curitiba, com base na solidez do trabalho desenvolvido pela educação infantil do município, alicerçado principalmente na **formação continuada dos (as) profissionais**, estabelece os seguintes princípios para a sua rede: A criança é competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura; **O(a) professor(a) da educação infantil, em seu processo de desenvolvimento profissional, reflete, pesquisa, é brincante, autônomo(a) e autor(a) de sua prática e identidade profissional**; As práticas pedagógicas se fundamentam na indissociabilidade do educar e cuidar, na criança como centro da ação educativa, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeira. A família é corresponsável pela educação da criança e compartilha seus saberes e ações nas práticas pedagógicas cotidianas, por meio do constante diálogo com a instituição educativa. (CURITIBA, 2016a, p. 42, grifo nosso).

Observa-se que os princípios que regem a concepção de criança e do profissional atuante na Educação Infantil de Curitiba são apresentados conjuntamente à necessidade da formação continuada desses profissionais. Nesse discurso, a qualidade das propostas está diretamente relacionada às ações formativas desenvolvidas pelos pedagogos das escolas e ao acompanhamento sistemático das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula, conforme observado no Relatório de Gestão (s/d):

O olhar deve estar em cada realidade, em cada contexto, apoiando nas especificidades, sem generalizações ou superficialidades. Acompanhamento individual nas unidades, olhando quais as necessidades de cada escola, dentro do espaço, tempo e materiais que tem disponíveis. Pedagogo formador do NRE atuando como parceiro mais experiente na entrada em sala e desenvolvimento de propostas junto ao professor, sempre que se fizer necessário. (CURITIBA, s/d, s/p).

O discurso sobre formação continuada apresenta-se recorrentemente como uma preocupação, um direito do professor e uma necessidade de investimento na educação por parte da Prefeitura Municipal de Curitiba e em tantos outros documentos federais, como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL,

2015a). Promover a melhoria da qualidade na educação por meio da formação continuada apresenta-se como “a alavanca mais acionável, ou seja, mais aberta ao direcionamento por parte das Secretarias de Educação e escolas e a que mais influencia o desempenho dos alunos” (IAS, 2014, p. 10).

Deve-se, porém, tomar cuidado com a ideia de que a formação continuada transforma a prática do professor de maneira rápida, mágica e mítica. A busca por essa verdade inevitavelmente leva ao equívoco, pois a constante procura por respostas seguras e estáveis contribui nada ou quase nada para uma análise pautada nas conexões entre o sujeito e o discurso; na perspectiva adotada nesta pesquisa, torna-se uma busca sem sentido. Um exercício muito mais edificante é aquele em que se busca entender como os pensamentos e as palavras aparecem nos discursos que circulam pelos espaços de formação, pois “nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho” (VEIGA-NETO, 2015, p. 25).

Analisar a ordem discursiva corrente em um processo de formação continuada só tem sentido se forem consideradas as diferentes relações que ali se estabeleciam e a maneira como o discurso da formação continuada circulava nos espaços educacionais. Para isso, é necessário recusar a busca por um produto final, absoluto e unicamente verdadeiro, pois “não existe o caminho, nem mesmo um lugar onde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2015, p. 16). Portanto, ampliar o entendimento sobre como o discurso da formação continuada circulou pelas instâncias da SME no recorte histórico escolhido auxilia no estabelecimento de propostas formativas mais significativas e congruentes com a realidade escolar, pois considera que o projeto formativo desenvolvido envolve diferentes aspectos da esfera pública, como: investimentos financeiros, uso do tempo dos profissionais que fazem parte dessa configuração e a profissionalização da Educação Infantil no município de Curitiba.

2.2 ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELO INSTITUTO AVISA LÁ

Como já discorrido anteriormente, o projeto formativo aqui descrito envolvia os profissionais do Departamento de Educação Infantil, pedagogos de NRE e representantes de pedagogos de CMEI. As atividades do IAL eram sistematizadas e implementadas conforme as demandas pedagógicas apresentadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil e priorizadas pelo Departamento de Educação Infantil, considerando que:

O reconhecimento da importância estratégica da formação continuada para a melhora da qualidade da educação, em todos os níveis de ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores, implica a necessidade de construir **espaços formativos para o coletivo dos profissionais no próprio ambiente em que trabalham de forma institucionalizada**. (GASTALDI, 2012, p. 13, grifo nosso).

Na busca por configurar uma rede sistematizada e colaborativa de formação, o EEI entendeu ser necessário organizar um ambiente que favorecesse o diálogo e trocas sobre os encaminhamentos da formação, tanto entre o IAL e o EEI, como entre todos os outros profissionais envolvidos. Segundo o relato oral de uma representante do EEI:

Tínhamos encontros (diretoria e gerência do EEI) com as formadoras do IAL de muita conversa e discussão sobre as dificuldades e problemas nos encaminhamentos. Vemos que a formação acontece de um jeito e na escola não está assim, enfim essas trocas ajudavam bastante na organização da formação.

Também segundo relatos orais, o desenvolvimento das ações de formação era encaminhado pelo IAL, o que, contudo, não descartava a necessidade de capacitar os profissionais da própria equipe da Educação Infantil. Essa premissa, sob a ótica do EEI, configura a busca por um caráter de continuidade das ações e de promoção de autonomia para os profissionais que atuavam como formadores deste departamento. Porém os materiais elaborados pelo Instituto Avisa Lá não apresentam explicitamente qual o discurso pedagógico por eles adotado; por isso, para auxiliar nessa explicitação, utilizarei

as dissertações de mestrado de Maria Virgínia Gastaldi (2012), formadora do Instituto Avisa Lá, atuante na cidade de Curitiba.

A primeira parceria estabelecida entre a SME e o Instituto Avisa Lá (IAL) visava desenvolver um projeto de formação continuada com pedagogas atuantes apenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba e objetivava a construção de um ambiente formativo vinculado ao contexto profissional dos profissionais e pautado na troca de experiências coletivas. Maria Virginia Gastaldi (2012) aponta a necessidade de ofertar aos professores contextos de formação em seus ambientes de trabalho de forma institucionalizada:

Um dos princípios do trabalho de formação continuada do Instituto Avisa Lá é a formação sempre atrelada ao contexto da prática profissional. Isso envolve trabalhar a partir de um problema real identificado em conjunto com profissionais de instituições, e não somente na forma de cursos ou eventos de formação. (GASTALDI, 2012, p. 30).

Para a escolha do foco de estudo, isto é, sobre qual área de formação humana¹⁵ estaria fundamentado o conteúdo do projeto formativo, era realizado pelo EEI e NREs um diagnóstico que indicava a necessidade pedagógica mais latente nas unidades, para, assim, planejar as ações desenvolvidas durante o ano.

Aprendemos também que eleger um foco, um conteúdo prioritário para a formação e aprofundá-lo, traz mudanças mais sólidas no trabalho e maior autonomia para o professor ou para o grupo de professores que pode, posteriormente, seguir elegendo outros conteúdos para contemplar na formação. O trabalho com muitos conteúdos em pouco tempo acaba se aproximando de uma dinâmica de cursos e eles não são suficientes para impulsionar as transformações que se fazem necessárias na prática pedagógica das escolas. (GASTALDI, 2012, p. 26).

Após a identificação das necessidades formativas, eram organizados encontros mensais com a participação de uma pedagoga de CMEI de cada

¹⁵ Os documentos oficiais da Rede Municipal de Curitiba organizam o currículo da Educação Infantil por áreas de Formação Humana: sendo elas: "Áreas de Formação Humana – Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Conhecimento Matemático (denominada Pensamento Lógico Matemático na versão anterior), para nortear a elaboração da proposta pedagógica em cada unidade" (CURITIBA, 2012, p. 6).

NRE, da equipe pedagógica de NREs, de pedagogas do EEI e de uma formadora do Instituto. Esses encontros objetivavam estudos teóricos sobre práticas docentes e formação na EI, a discussão sobre as práticas correntes nas Instituições e o compartilhamento dos investimentos formativos realizados com os professores em suas unidades de trabalho, assim como a utilização de diferentes estratégias formativas que possibilitassem “o intercâmbio de ideias entre os diferentes atores, envolvendo tanto o desenvolvimento de procedimentos para aprendizagem coletiva como reflexões individuais” (GASTALDI, 2012, p. 30). As ações desenvolvidas pelas pedagogas do EEI, pedagogas de NRE e o Instituto Avisa Lá, intencionavam profissionalizar o pedagogo atuante nos Centros Municipais de Educação Infantil, e fortalecer seu caráter formativo. Buscava-se a construção do pedagogo formador – compreendido, a partir da de acordo com Barros (2012), como o profissional que:

[...] identifica as necessidades dos formandos e a partir delas estabelece uma relação pedagógica com os mesmos, favorecendo a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes que sejam condizentes com sua prática profissional, com vistas ao desenvolvimento profissional dos mesmos e à promoção de uma educação de maior qualidade para as crianças pequenas. (BARROS, 2014, p. 127).

As ações formativas que deveriam ser desenvolvidas pelos pedagogos formadores eram definidas e discutidas de maneira coletiva nos encontros de formação por meio de diferentes estratégias formativas, como o relato de experiências, análise de situações didáticas consideradas exitosas, análise da prática do próprio professor em formação e variadas discussões sobre o foco formativo. O discurso da formação continuada do Instituto Avisa Lá pauta-se no princípio de formação continuada formada por meio de uma rede colaborativa, desenvolvida de maneira coletiva; dessa forma,

[...] valoriza o espaço para conversar abertamente, buscando saídas coletivas, e não individuais, para as dificuldades. Quanto mais pensarmos nos ‘possíveis erros’ como problemas coletivos a serem reformulados em parceria, mais contribuimos para a formação de uma equipe colaboradora e autônoma. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 77).

O discurso da formação é presente nas referências que o IAL utiliza para desenvolver suas ações formativas, defendendo que somente um investimento coletivo de trabalho viabilizará mudanças no cotidiano das Instituições. Assim, o Instituto entende que há a necessidade de investir na formação continuada do pedagogo, auxiliando-o a assumir uma postura formativa com a equipe de professores, para que ele possa se tornar principal responsável em fortalecer o trabalho coletivo de sua unidade.

Na busca por fortalecer esse discurso da formação continuada e o acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades, eram organizados encontros mensais entre as pedagogas dos CMEIs e a equipe pedagógica dos NREs aos quais as unidades pertenciam, com o desenvolvimento de “tarefas” a serem discutidas nos encontros de formação do mês seguinte. Essas tarefas eram orientadas nos encontros de formação e partiam de um enunciado comum a todos os profissionais participantes da formação, abordando o foco formativo em desenvolvimento. Por vezes, eram organizadas com o objetivo de qualificar uma prática específica desenvolvida pelo professor no CMEI; em outros momentos, partiam das dificuldades encontradas pelas pedagogas em desenvolver determinada temática com seus professores ou na busca de um diagnóstico formativo. Como forma de apoio ao pedagogo, explorava-se durante o encontro de formação um repertório de vídeos com imagens de práticas consideradas bons modelos ou aquelas que apresentavam aspectos a serem qualificados, pois, segundo Gastaldi (2012):

Constituir-se formador implica desenvolver um corpo de saberes e competências na prática e a partir da reflexão sobre ela, predominantemente em contexto de formação continuada. Implica aceitar um difícil desafio de aprender com a experiência e a aprender a desaprender muito do que se sabia anteriormente, para dar lugar a construção de novos possíveis, em um caminho ainda por trilhar. (GASTALDI, 2012, p. 117).

Assim, de maneira processual, os profissionais atuantes na Educação Infantil começavam a se inserir em uma ordem discursiva que até então não circulava nas unidades. Tratava-se de uma ordem discursiva inédita para os pedagogos e professores, que compartilhava de uma nova metodologia de formação, pautada na responsabilização coletiva, na troca de experiência

profissional entre os pares, na constituição de um profissional formador no interior das unidades e que objetivava a melhoria da qualidade da educação das crianças pequenas.

O processo que teve início com os pedagogos atuantes nas escolas que atendiam as turmas de Pré foi inspirado nesta organização acima descrita, que até o ano de 2013 era desenvolvida apenas com os CMEIs. A partir do ano de 2014 foi implantado com os pedagogos das escolas e passou por diversas etapas para ser amplamente implantado e desenvolvido, até o ano de 2016.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA QUE OFERTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO DE 2013: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR

Para que o IAL iniciasse suas atividades formativas com as Escolas Municipais de Curitiba foram desenvolvidas estratégias de aproximações com essa configuração escolar, pois esses profissionais não haviam participado de um projeto formativo sistemático e contínuo. Para isso, foram desenvolvidas ações durante o ano de 2013 que buscaram aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil de Curitiba para os pedagogos atuantes nas turmas de Pré-Escola das Escolas Municipais.

Porém, analisar a Educação Infantil presente nas Escolas Municipais anunciava-se como um amplo desafio, pois a formação continuada desenvolvida com os profissionais desta configuração apresentava um discurso próprio do Ensino Fundamental, mas não da Educação Infantil. Os aspectos referentes ao tempo, aos materiais, aos espaços, às metodologias e as ações formativas desenvolvidas com os professores que compõem essa configuração escolar são organizados basicamente para atender aos estudantes de 1º ao 5º ano, pois as crianças inseridas nesses anos escolares apresentam-se em maior número do que as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Porém, as demandas educacionais dessa faixa etária são diferentes das crianças que frequentam a etapa da Educação Infantil, conforme o Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b), que discorre sobre as instituições de educação infantil e suas práticas, defendendo que:

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Pautada nesse discurso e na busca por abrir um espaço maior de formação para os docentes que atuavam na Pré-Escola das escolas do município, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba preludiou uma série de investimentos com a intencionalidade de revigorar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas de Ensino Fundamental. No decorrer do primeiro ano da gestão municipal do prefeito Gustavo Fruet foi criada, no interior do EEI, uma gerência denominada Gerência das Escolas¹⁶, justificada, segundo o Relatório Final da Gestão 2016, pela necessidade de tornar o atendimento das turmas de Pré-Escola nas Instituições de Ensino Fundamental mais congruente e consonante ao atendimento das turmas de Pré-Escola nos CMEIs. A respeito dessa assertiva, o Relatório afirma que:

[...] as escolas que ofertam Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME) tem sido um grande desafio à equipe da Educação Infantil, pois se trata da infância vivida num ambiente escolar, dividindo tempos e espaços com turmas do Ensino Fundamental. (CURITIBA, s/d, s/p).

Segundo fontes orais, o ano de 2013 foi destinado às primeiras aproximações entre as duas etapas de ensino, conforme relata a pedagoga D2:

As ações foram organizadas da seguinte maneira: existia outra formação de pessoal no Departamento e essa equipe desenvolveu um trabalho focado na parceria entre Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) e elaboraram encontros com professores de Educação Infantil e de 1º ano, pedagogos de escola junto com pedagogos de CMEI. Elas promoviam encontros com os Núcleos Regionais de Educação e o Departamento de Educação Infantil, e a gente discutia alguns assuntos, participava de algumas reflexões e

¹⁶ O Departamento de Educação Infantil durante os anos de 2013 a 2016 era composto pelas seguintes gerências: Gerência de Currículo, Gerência das Escolas, Gerência dos CMEIs e Gerência de CEIs Contratados.

levávamos esses assuntos para serem discutidos com os pedagogos nas Regionais (Núcleos Regionais de Educação). Daí precisava marcar um ou dois encontros por mês para falar sobre essa integração de EI e EF, chamavam de Integração. Foi um trabalho desenvolvido em parceria com a Gerência de Currículo e de Escolas juntamente com a equipe do Ensino Fundamental e suas equipes de currículo e gerência pedagógica. Ao longo de todo o ano de 2013 foram realizados esses encontros para os professores tanto da EI quanto da EF conhecerem melhor o trabalho desses profissionais.

Esses encontros tinham como principal objetivo aprofundar os conhecimentos dos profissionais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma das etapas da Educação Básica. Com essas ações o EEI, representado pela gerência das escolas, pretendia, para além de apresentar as práticas desenvolvidas com as crianças na EI e a concepção de formação e de pedagogo defendida por ele, alargar sua compreensão com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças do EF das Escolas Municipais.

Essa aproximação seria o primeiro passo para o desenvolvimento do projeto formativo com as pedagogas atuantes nas turmas de pré das Escolas, sendo essa assertiva disposta no documento “Processo de Transição das Crianças da Educação Infantil, Práticas e Reflexões” (CURITIBA, 2016b), que descreve essas ações como uma oportunidade de integração entre as etapas de ensino:

Assim, professores(as) e pedagogos(as) atuantes nas turmas de pré e de 1º ano em 2013 se encontraram, bimestralmente, nas regionais para juntos refletirem sobre o trabalho realizado nas duas etapas. Nesses encontros, tiveram a oportunidade de conversar sobre concepções e princípios que subsidiam o trabalho, sobre planejamento e avaliação, espaços e tempos e sobre práticas desenvolvidas pelos professores tanto dos prés quanto dos 1º anos. (CURITIBA, 2016b, p. 7).

O foco da integração entre as duas etapas de ensino perdurou durante todo o ano de 2013. Durante esse período, as ações formativas organizadas para os professores regentes de turmas de Pré-Escola atuante nas EMs foram pautadas em objetivos mais amplos da Educação Infantil e organizadas em formatos de cursos de pequena duração, oficinas, palestras e Semanas de Estudos Pedagógicos. Os profissionais atuantes nas escolas optavam voluntariamente em participar das ações formativas de maneira esporádica e conforme o seu interesse nas temáticas dos encontros.

A partir de 2014, o investimento passou a ser na formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Nessa perspectiva, começou a articulação entre o Departamento de Educação Infantil e o Instituto Avisa Lá, na busca por desenvolver um projeto formativo voltado para as necessidades dos profissionais atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Direcionando o olhar para a formação dos pedagogos e professores atuantes nessa configuração escolar, observa-se que havia um distanciamento entre as ações desenvolvidas para esse público e para os profissionais atuantes nos CMEIs – mesmo que ambas as configurações atendessem turmas da mesma faixa etária, isto é, crianças que frequentam turmas de pré-escola. Surge, então, a preocupação por parte da SME em ofertar aos profissionais da escola uma formação continuada mais específica e sistematizada, a fim de promover práticas congruentes à proposta da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba. A proposta da Rede pautou-se no discurso do Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009a), que afirma que as instituições educativas:

[...] têm a responsabilidade de se tornarem espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. (CURITIBA 2016a, p. 36).

Somente no ano de 2014 as ações formativas com as escolas que atendem turmas de pré-escola intensificaram-se de maneira pontual na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para isso, a formação continuada envolvia uma formadora do Instituto Avisa Lá, pedagogas da equipe do Departamento de Educação Infantil, pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação e nove pedagogos de escolas, escolhidos pelos NREs para atuar como referência do acompanhamento e trabalho formativo em Rede. Após a constituição da equipe iniciou-se, no ano de 2014, o projeto formativo constituído por uma formadora do Avisa Lá e os profissionais selecionados para participar das ações de formação. Essa parceria perdurou até o ano de 2016.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA: ORGANIZAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Os profissionais atuantes nas turmas de Pré das Escolas, até o ano de 2014, participavam de processos formativos esporádicos desenvolvidos pelos NREs e EEI. Após realizar as primeiras aproximações entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil de Curitiba descritas no tópico anterior, a SME decidiu ampliar a oferta da formação continuada desenvolvida pelo IAL, organizando ações formativas que envolviam diferentes atores, tais como:

[...] a formação continuada em serviço da educação infantil junto ao Instituto Avisa Lá com as pedagogas das escolas e dos NREs aconteceu especificamente nos anos de 2014, 2015 e 2016, na perspectiva de um desdobramento desta formação nas regionais pelas pedagogas de Núcleo, com o apoio das pedagogas supervisoras do Departamento de Educação Infantil. (CURITIBA, s/p, s/d).

A organização da formação continuada que já era desenvolvida com CMEIs tornou-se uma referência na organização da formação dos profissionais das Escolas Municipais. A proposta era estender as ações formativas desenvolvidas com os CMEIs para as Escolas, inserindo-as nessa ordem discursiva que até então não circulava nessa configuração escolar. O projeto tinha como objetivo apoiar a equipe da Educação Infantil da SME de Curitiba no desenvolvimento de um projeto formativo sistematizado para os profissionais da Educação Infantil atuantes nas turmas de pré-escola das Escolas Municipais. Com relação aos objetivos com os profissionais atuantes na Escola, destaca-se:

Garantir a identidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela educação Infantil nas Escolas da RME; ampliar as discussões sobre o trabalho pedagógico da Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental da RME; acolher as necessidades dos profissionais da Educação Infantil nas escolas, transformando em diagnóstico para atuação na formação continuada; fortalecer o trabalho da formação continuada dos profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas da RME via Departamento de Educação Infantil e NREs; qualificar os ambientes da escola e os encaminhamentos com as crianças da Educação Infantil, considerando um olhar mais sensível às necessidades da infância vivida na escola. (CURITIBA, s/p, s/d).

Os estudos traziam um foco formativo a ser estudado por ano e, assim como acontecia com a formação dos CMEIs, a escolha permanecia sob a responsabilidade do EEI e partia de um diagnóstico da realidade da Educação Infantil nas escolas. A escolha da base teórica pautava-se na análise referente aos ambientes de aprendizagem para a infância organizados na escola e era realizada pela ótica da organização do espaço, tempos e materiais, assim como nas relações estabelecidas com as crianças e nas situações didáticas vivenciadas por elas. Foram utilizadas diversas referências teóricas, como Zilma Ramos de Oliveira (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como textos de Fernanda Muller (2006), Francesco Tonucci (2005), Izabel Galvão (1996), Silvana de Oliveira Augusto (2013), Daniela Guimarães (2006) e o caderno “Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas” (BRASIL, 2008).

Os encontros eram de frequência mensal com quatro horas de duração, contando com a participação das equipes pedagógicas do Departamento de Educação Infantil, compostas pelas pedagogas e gerências pedagógicas deste Departamento; equipes pedagógicas dos NREs; e dez pedagogas de escolas, escolhidas por cada Regional para atuar como referência no trabalho formativo da Rede Municipal de Curitiba. Esses profissionais “tiveram como desafio o desenvolvimento da formação em sua unidade com os professores, dando suporte à equipe regional nos encontros de formação promovidos pelo NRE” (CURITIBA, s/d). Ao longo de três anos participaram da formação o total de 18 pedagogas atuantes nas escolas, sendo que apenas 1 mesma unidade escolar participou durante os 3 anos, 5 unidades durante dois anos e 12 unidades durante um ano.

A metodologia da formação “está baseada em dois eixos principais: o trabalho pedagógico educacional para a Educação Infantil (compatibilização com diretrizes nacionais e municipais) e a formação do profissional reflexivo” (IAL, 2014, s/p). A concepção de formação adotada parte das situações reais que emergem no terreno da prática docente, tornando o trabalho desenvolvido com as crianças um processo de reflexão na busca pelo aprimoramento profissional. Essa concepção é descrita no documento denominado “Plano de trabalho da formação em ciências da natureza” (IAL, 2014):

Partindo dos problemas reais enfrentados pelos formadores e educadores é possível por um lado valorizar sua experiência, por outro garantir maior participação e uma atitude investigativa como base para novas aprendizagens. Os conhecimentos teóricos são instrumentos para a resignificação da prática. Considerando essa concepção o programa privilegiará as estratégias centradas na troca de experiências, supervisão da prática, desenvolvimento de projetos de trabalho, análises de situações problema. (IAL, 2014, s/p).

Para o desenvolvimento das ações, o EEI organizou uma rede formativa composta por diferentes ações planejadas para subsidiar o trabalho dos pedagogos nas escolas, divididas em: estudos e encontros de formação desenvolvidos nos Núcleos Regionais de Educação mensalmente; supervisão das pedagogas dos NREs nas escolas com frequência mensal; e encontros de formação com o Instituto Avisa Lá, representado pela formadora Maria Virgínia Gastaldi. As ações eram organizadas da seguinte maneira:

- Estudos e encontros de formação desenvolvidos nos Núcleos Regionais de Educação: desenvolviam-se encontros de formação mensais com toda a equipe de professores e pedagogos atuantes nas turmas de Pré-Escola de cada um dos NREs. Acompanhava-se o foco formativo de eleição da SME; durante o encontro, eram reflexionadas as práticas desenvolvidas com as crianças e realizava-se discussões de textos e o desenvolvimento de diferentes estratégias formativas que consideravam o percurso de cada grupo. Todo o encaminhamento era apoiado por subsídios teóricos definidos pelo Instituto Avisa Lá e pelo EEI que acompanhava o processo de construção do encontro. Nesses momentos, o foco formativo era discutido de uma maneira mais ampla, apresentando as concepções conceituais e de práticas que a RME defendia. Os pedagogos tinham a possibilidade de ampliar seus repertórios de práticas por meio do compartilhamento de experiências com seus pares, além de exercitar a reflexão de seus próprios encaminhamentos:

A concepção de formação continuada em serviço na educação infantil municipal diferencia-se de cursos, palestras ou outros eventos pontuais formativos. Ela parte de uma atitude investigativa dos profissionais em

seu local de trabalho, sobre aspectos que precisam ser (re)aprendidos, modificados, e/ou ampliados, de onde são extraídos os conteúdos da formação. (CURITIBA, 2009, p. 63).

- Supervisão das pedagogas dos NREs nas escolas: as supervisões mensais eram realizadas pelas pedagogas dos NREs e agendadas com a escola antecipadamente. Esse momento tinha como objetivo conhecer a realidade das unidades e os processos por elas vivenciados de maneira individual. As supervisoras deveriam subsidiar a formação desenvolvida no contexto de trabalho dos professores regentes das turmas e apoiar a equipe pedagógica com referências teóricas e orientações que pudessem contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho. Na maioria das vezes, as discussões eram pautadas no foco formativo desenvolvido nos encontros, porém as supervisões eram atreladas às necessidades individuais de cada escola.
- Encontros de formação com o Instituto Avisa Lá: para participar dos encontros mensais de formação desenvolvidos pelo EEI e uma formadora do Instituto, era escolhida uma pedagoga de escola de cada NRE, intituladas “escolas de referência” da Rede Municipal. Optou-se por essa nomenclatura pelo fato de que, como nem todas as unidades que atendem a Educação Infantil poderiam participar desse momento, as unidades escolhidas desenvolveriam o trabalho formativo e pedagógico de maneira pioneira e com acompanhamento sistemático. Cada NRE tinha autonomia na escolha da escola que teria como referência e compartilhava a escolha com o Departamento de Educação Infantil, que avalizava a decisão e acompanhava, juntamente com as pedagogas das Regionais, o desenvolvimento profissional da pedagoga participante do projeto de formação continuada. Os encontros eram organizados tendo o foco formativo como principal desencadeador de discussões e reflexões sobre as práticas. As profissionais participantes contribuíam mensalmente com filmagens de práticas desenvolvidas nas escolas em que atuavam, planejamentos, relatos, fotos ou outros materiais que revelassem suas experiências pedagógicas com os professores e as crianças. Ressalta-se que, segundo os documentos consultados, o

compartilhamento de experiências era feito de maneira voluntária pelas participantes e não tinha o intuito de ser um processo finalizado. Essas contribuições eram discutidas por todo o grupo e apoiadas pelas referências teóricas escolhidas pela formadora e pelo EEI.

No ano de 2014 o foco formativo eleito pelo EEI foi intitulado “Princípios e concepções da Educação Infantil”. Abordava questões referentes às atividades desenvolvidas pelas crianças, com aprofundamento na visão de criança como sujeito do seu processo de aprendizagem, no papel do professor e na observação dos espaços escolares, entre outros.

No ano de 2015 o foco formativo eleito foi a organização dos espaços e suas dimensões física, temporal, relacional e funcional. Abordou discussões acerca dos espaços, tempos e materiais presentes nas Escolas, bem como sobre as interações promovidas no espaço escolar.

No ano de 2016 os encontros tiveram como foco a análise das propostas desenvolvidas diretamente com as crianças, dando continuidade e um maior aprofundamento nas dimensões temporal e interacional discutidas no ano anterior. Esse processo utilizou os mesmos marcos teóricos e tinha por objetivo desenvolver e reafirmar a autonomia das crianças no espaço escolar.

Como forma de acompanhamento e avaliação das propostas desenvolvidas, ao final de cada ano as escolas e os NREs apresentavam seus percursos formativos no último encontro de formação do ano. O compartilhamento de experiências, segundo o discurso de formação adotado, é entendido como um processo que:

[...] deve possibilitar o intercâmbio de ideias entre os diferentes atores, envolvendo tanto desenvolvimento de procedimentos para aprendizagem coletiva como as reflexões individuais. Construir um projeto compartilhado implica em tomada de decisões em conjunto, esforço colaborativo entre os parceiros e habituar-se a ouvir e a fazer críticas construtivas. (CURITIBA, s/d, s/p).

A SME entende que essas situações possuem um caráter formativo e de expressiva contribuição ao processo de formação continuada dos pedagogos;

porém, nesta pesquisa, sugere-se a análise desses momentos, considerados avaliativos, de maneira a não buscar uma mensuração de resultados, pois:

Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2015, p. 19).

Buscar respostas definitivas ou mensuráveis que definam se o projeto formativo foi adequado ou não, se contribuiu pouco ou muito no salto de qualidade do ensino, nos levaria a adotar uma postura constituída de uma verdade absoluta e inquestionável. Essa postura seria demasiadamente ilusória e incoerente com o pensamento foucaultiano que refuta o salvacionismo e a aceitação das convenções predeterminadas, pois essa ferramenta de análise apresenta-se como um pensamento que “pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que considera ser preciso mudar” (VEIGA-NETO, 2015, p. 16).

3. PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SME E INSTITUTO AVISA LÁ

- Quando eu uso uma palavra – disse Humpty Dumpty num tom escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique, nem mais, nem menos.

- A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

- A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.

(“Alice no País das Maravilhas” – Lewis Carol)

Neste capítulo apresento a análise dos dados obtidos através das entrevistas¹⁷ realizadas com as pedagogas participantes do projeto formativo. Os dados serão analisados tendo como inspiração os escritos de Michel Foucault sobre o discurso – no caso desta pesquisa, o discurso pedagógico sobre a formação continuada e seus efeitos. Antes de começar esta análise, cabe pontuar o significado do termo “novo discurso” que será utilizado neste Capítulo. Esse termo se refere ao discurso de formação continuada adotado pela SME e IAL e como ele se constituiu, isto é, como ele se apresentou em relação ao “velho” discurso que circulava na configuração escolar.

O início das ações de formação do IAL ocorreu após a universalização da pré-escola no ano de 2014. Com o aumento do número de crianças atendidas ficou mais evidente, segundo a SME, a diferença na organização das práticas desenvolvidas com as crianças na escola com relação àquelas que eram desenvolvidas com as crianças atendidas pelos CMEIs. Segundo o diagnóstico da SME, a formação continuada desenvolvida na configuração escolar deveria “garantir um olhar mais específico para a realidade das escolas” (CURITIBA, s/p, s/d). A formação desenvolvida constituiu-se de “ações formativas mais efetivas e contínuas, considerando o diagnóstico da realidade da educação infantil nas escolas” (CURITIBA, s/p, s/d). Tornava-se necessário, então, oferecer um

¹⁷ As profissionais entrevistadas serão identificadas da seguinte maneira: pedagoga atuante no Departamento de educação Infantil (PD), pedagoga atuante no Núcleo Regional de Educação (PN) e pedagoga atuante em escola (PE).

modelo de formação continuada diferente daquele que os profissionais já tinham contato, pois:

A Rede sempre teve formação continuada, mas as coisas nunca passavam de um patamar porque o modelo já era superado, já estava enfraquecido e não avança dessa forma. Você vai lá, trabalha com o grupo e vai embora. Daí a pessoa coloca em prática o que aprendeu, mas na primeira dificuldade, como ela não tem com quem discutir, com quem retomar, ela volta a fazer o que lhe é familiar. (Pedagoga D1, abril de 2018).

A ideia de implementação da formação nas escolas já circulava pela SME há muito tempo, porém a Rede não dispunha das condições para realizar essa oferta; por isso, as ações formativas ficaram concentradas nos CMEIs. Porém, com o aumento da demanda, a Rede decidiu organizar o mesmo modelo de formação com as escolas:

Tínhamos essa perspectiva de estender para as escolas. As coisas não são lineares, vão acontecendo muitas coisas ao mesmo tempo. Nós tínhamos professoras que trabalhavam um período no CMEI outro na escola, tínhamos as chefes de NRE que acompanhavam as escolas e os CMEIs, e também as pedagogas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas conversas que aconteciam entre as escolas e CMEIs, entre as chefes, com a observação delas sobre o trabalho das escolas e dos CMEIs e a própria equipe do NRE, tudo isso acabou disseminando, despertando a vontade, o desejo e a necessidade do trabalho com as escolas. (Pedagoga D1, abril de 2018).

Foi então que a SME tomou a decisão de inserir a formação do IAL nas escolas, pois o discurso defendido preconizava a formação continuada como uma responsabilidade compartilhada entre diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo das crianças:

O processo de formação provoca mudanças efetivas nas **instituições**. Porém, sabe-se que não ocorre transformação real sem uma compreensão fundamentada das razões pelas quais se prioriza determinada opção educativa [...]. Não basta aos educadores fazer o que o formador sugere, mas sim compreender a mudança, as diferenças entre uma ou outra orientação para as crianças, para a organização e para o funcionamento da instituição. [...] É trabalho do formador tornar significativa para os educadores a necessidade de refletir sobre as práticas e processos. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 70-71).

O novo discurso inserido nas escolas defende a formação como um “exercício coletivo”, isto é, aquela que emerge do cotidiano das práticas e que

depende da atuação direta dos professores e pedagogos. Segundo o IAL, para que a formação se desenvolva de maneira exitosa, é necessário que se crie:

[...] situações de aprendizagem que requerem tomadas de decisões e argumentação sobre seu fazer, investe-se nas possibilidades de generalização das aprendizagens realizadas. Portanto, espera-se que os educadores sejam capazes de aprender a resolver problemas e permanentemente façam isso em diferentes situações, responsabilizando-se também por sua formação. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 75).

Criar situações de aprendizagem que processualmente proporcionem aos profissionais a condição para uma “correta tomada de decisões” refere-se ao uso de determinadas metodologias que respondam aos princípios de trabalho pedagógico da SME e do IAL. Essa estratégia metodológica trouxe mudanças nas formas de o profissional organizar o ponto de partida em seu planejamento, isto é, a partir de qual concepção ele poderia planejar suas ações a fim de qualificar as práticas. A necessidade de apresentar uma teoria que embasasse a prática fica evidente no discurso dos profissionais:

A formação buscava trazer uma cultura de formação continuada, que é uma cultura de pensar o planejamento e as crianças durante os períodos da permanência. Foi o que mais eu percebi que se consolidou, que é a professora realmente sair da sala e fazer um planejamento que tenha alguma coisa ligada a uma formação continuada mais ligada à organização das propostas. Isso consolidou porque saiu do horário da permanência como um horário somente para corrigir caderno e passar lição. E sim, olhar para as coisas que as crianças estão fazendo, que nós estamos fazendo e pensar sobre isso **à luz de um corpo teórico**, de um texto, [...] a pedagoga se esforçava minimamente para sentar com a professora e dar uma olhada no planejamento e conversar sobre a questão das crianças e da organização da sala. (Pedagoga D3, maio de 2019).

A formação possibilitava a reflexão da prática do docente, que considero este o maior desafio do professor hoje. No entanto, preciso salientar que era um processo lento de mudança, pois os professores precisavam se reinventar **enquanto professor que não dá “aulinhas” para as crianças, mas que dá condições para que as crianças vivenciem suas experiências**. Com relação ao pedagogo este acabava saindo de uma situação burocrata para agir na formação em contexto. Era um processo lento. Nas escolas mudavam uns professores e pedagogos de ano para ano o que exigia quase que voltar ao início do trabalho. Isso, às vezes, dificultava a continuidade da formação. As escolas que eram referência, que recebiam um olhar mais próximo do NRE, tinham um resultado mais rápido em relação às demais. Mas ainda era preciso pensar sobre a permanência da formação porque, quando mudava o foco formativo de um ano para o outro, no ano seguinte parece que as práticas desapareciam das

unidades. Era preciso pensar o porquê da não permanência da formação. (Pedagoga N1, maio de 2019).

As formações se consolidaram por serem muito práticas. Sempre mostravam muito da realidade da sala, **trabalho prático e nada muito teórico**. Eu acredito, claro, que a teoria faz parte, mas os professores já vêm em um formato de cansaço, pesados de trabalho e se chega em um formato muito teórico, fica maçante e não se consolida. **Mas quando as formações eram bem práticas achava que aquilo se consolidava**. A gente via lá na prática isso dar certo na sala de aula. (Pedagoga E1, maio de 2019).

Sobre as principais mudanças que a formação continuada buscava, a SME aponta o campo dos princípios e concepções docentes, fortalecendo nitidamente a ideia de que é necessário aprofundar os estudos teóricos dos professores para que, posteriormente, a prática apresentasse um salto de qualidade. Trechos de documentos que relatam o início das atividades com os profissionais, no ano de 2014, ressaltam essa dimensão:

Entendendo que a mudança principal precisava acontecer com relação a princípios e concepções da educação infantil, no ano de 2014, os profissionais foram convidados a refletir a respeito das concepções de criança, infâncias, culturas infantis e cultura escolar. (CURITIBA, s/d, s/p).

Precisamos romper com a cultura de cumprir um roteiro, com a cultura do 'conteúdo vencido' e olhar mais para as crianças, observar e registrar suas experiências e aprendizagens, considerando seus saberes para propor novas oportunidades, finalmente compreender a concepção de um planejamento vivo e flexível na educação infantil. (CURITIBA, s/d, s/p).

O discurso da formação continuada presente no Relatório de Gestão (CURITIBA, s/d) e nas propostas práticas desenvolvidas com os profissionais apresenta-se como uma tentativa de mudança voltada para a metodologia dos professores e considera o percurso formativo como uma sequência de ações planejadas e sistemáticas que analisam a prática à luz de uma teoria. A lógica que separa teoria e prática em polos antagônicos e hierarquizados é percebida como uma boa ferramenta de trabalho, segundo Carvalho, Klisys e Augusto (2016):

Uma vez escolhidas quais competências profissionais a formação poderia ajudar a construir, uma sequência de possíveis aprendizagens é organizada tendo em vista os educadores. Os eventos da formação, encontros, supervisões, algumas estratégias têm-se mostrado eficazes na proposição de problemas e na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer cotidiano do educador. O **confronto teórico e a construção de novos referenciais** para o trabalho propiciam o desenvolvimento da capacidade de antecipar, estabelecer relações, saber explicar o que se faz, fazer escolhas mais ativas, selecionar uma entre várias opções, aprimorar a ação e compreender as razões implícitas. Assim, o educador não fica limitado à repetição de velhos hábitos ou ações realizadas por tentativas e erros. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 119, grifo nosso).

Pensar o espaço da formação como um terreno fértil para a construção de novas significações e concepções torna-se um desafio para as instituições de formação. Nesse sentido, formar um docente vai muito além do ensinamento de técnicas e metodologias consideradas mais adequadas; é um processo no qual as interrogações e novas formulações sobre as diferentes “verdades” se problematizam e se transformam, pois os “discursos e saberes configuram históricos que devem ser expostos e compreendidos” (AZEVEDO, 2013, p. 150).

Questionar o processo de busca da “verdade” por meio das diferentes problematizações e formulações pode ser percebido como uma das tarefas da formação de docentes; os conceitos, apresentados como prontos e acabados, devem, sob a ótica foucaultiana, ser descritos, analisados e problematizados (VEIGA-NETO, 2015). Não basta considerar somente que o discurso da formação continuada se fez presente recorrentemente entre os pedagogos, mas sim atentar-se ao fato de que isso não foi condição para que houvesse uma efetiva mudança nas práticas docentes. O discurso das profissionais é bastante claro com relação à avaliação da formação continuada:

Eu gostava da formação, mas eu achava que as questões estavam muito longe da nossa realidade. Eu achava que, se a gente tivesse um acompanhamento mais regional, poderíamos ter mais possibilidades de trabalho, até porque quando tinha alguma experiência para mostrar e o grupo era muito grande, dificultava a exposição (Pedagoga E2, dezembro de 2018).

Na minha opinião, as reflexões que o Avisa permitiu são indiscutíveis, pois percebemos um movimento efetivo na escola no **decorrer da formação**. Com o término do Avisa, **infelizmente abandonaram-se os olhares aguçados em proporcionar diferentes cantos (cantos de atividades diversificadas)**. (Pedagoga E3, maio de 2019).

Eu gostava da formação. Acreditava naquelas estratégias diferentes, mas não mantinha o tempo todo. Os outros professores continuavam com seu jeito de dar aula. A gente não tem tempo de pensar em tudo todas as horas. O tempo é corrido. Mas era bom! Eu gostava! Pena que acabou e não fazemos mais as propostas. (Pedagoga E4, maio de 2019).

Observa-se nos discursos das pedagogas que, mesmo tendo uma avaliação positiva das ações de formação continuada, muitas vezes esse fator não se apresentou de maneira homogênea, na mesma temporalidade e tampouco como um fator decisivo para a efetiva mudança da qualidade das práticas docentes, pois uma “transformação geral de relações, não transforma forçosamente todos os elementos” (FOUCAULT, 2013, p. 195). A formação continuada desenvolvida com as pedagogas as inseriu em uma nova ordem discursiva, oferecendo a condição de visualizar outras práticas docentes por meio de métodos que não faziam parte de sua prática pedagógica. Esse processo pode ajudá-las a “se desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 2003, p. 25), mas não as levará a uma verdade salvacionista, fato tão comum aos discursos pedagógicos.

Os professores são formados a partir de heterogeneidades e diferenças, sendo, por vezes, impossível vislumbrar uma transformação que alcance a todos os profissionais e a todas as escolas, pois:

A ideia de um único e mesmo corte que divide de uma só vez, e em um momento dado, todas as formações discursivas, interrompendo-as com um único movimento e reconstituindo-as segundo as mesmas regras, não poderia ser mantida. A contemporaneidade de várias transformações não significa sua exata coincidência cronológica: cada transformação pode ter seu índice particular de ‘Viscosidade’ temporal. (FOUCAULT, 2008, p. 215).

A partir da ideia das transformações e da viscosidade temporal a que estão atreladas observa-se, nas falas das pedagogas, um mesmo conjunto de discursos – não de maneira idêntica, pois as palavras proferidas diferem, porém os enunciados permanecem os mesmos, como apresentado a seguir:

Posso te dizer que eu, como pedagoga da Educação Infantil, foi a primeira vez que eu comecei a olhar realmente com olhar de professor de Educação Infantil. (Pedagoga E1, dezembro de 2018).

A gente pensa o que é melhor para a criança. O que é melhor para a criança de direito, a criança que não precisa tanto mostrar no papel se sabe ou não, aquela criança que mostra no corpo, nas palavras, nas ações se está aprendendo ou não, sabe? (Pedagoga E5, dezembro de 2018).

É um tempo de a gente olhar sobre o que a gente faz para sair do automático. É importante a gente ter essa perspectiva. (Pedagoga E5, dezembro de 2018).

O enunciado presente nas falas das pedagogas – isto é, a ideia que seus discursos transmitem – é de que as profissionais, após tornarem-se sujeitos da formação, inseriram-se em um discurso sobre um novo jeito de pensar a criança e de entender suas necessidades. Compreende-se que o discurso da formação continuada atuou sobre as pedagogas participantes do projeto formativo, pois todas relatam um “novo olhar” para a Educação Infantil e a busca por entender essa etapa da Educação de maneira diferenciada do Ensino Fundamental. Aponta-se, porém, a falta de dados empíricos que evidenciem a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas com as crianças, como apontado pelas profissionais:

Era difícil fazer todo o tempo daquele jeito mais atento à criança. Nosso tempo é corrido. Isso acabava sendo uma tortura porque a gente entendia que precisava ser diferente, mas não fazíamos no dia a dia. (Pedagoga E 4, dezembro de 2018).

Tinha o trabalho dos jogos que era muito legal. Então a gente se dedicava aos jogos e no restante do dia precisávamos seguir a rotina normal da escola. Tem muitas turmas aqui, não dá para deixar as crianças com autonomia sempre. (Pedagoga E6, dezembro de 2018).

A gente vai fazendo do jeito que dá. Porque quando vem a verba é primeiro o material didático, depois as reformas, brinquedo a gente compra muito raramente, a gente faz campanha para arrecadação. Os livros vêm do Ministério da Educação e muita coisa a gente traz de casa. A gente não tem aquele olhar para a educação infantil na escola. Eu trabalhei em várias escolas aqui da regional, eu te falo não dessa aqui, eu já trabalhei em cinco escolas aqui e é assim: a educação infantil é mais um trabalho para a direção. A educação infantil não é assim tão bem vista na escola. (Pedagoga E5, dezembro de 2018).

Não, não daquela época não mantemos... tínhamos colocado as flores também (referindo-se ao jardim da escola), mas a comunidade arrancou, tiraram as floreiras, estragaram a parede que tínhamos colocado as floreiras. As professoras desanimaram com isso. Acabou que não conseguiram mais investir nisso porque acharam que não tinha uma boa adesão das pessoas (Pedagoga E7, dezembro de 2018).

A falta de dados empíricos no que diz respeito à melhoria da qualidade das práticas também é narrada no relatório de um NRE, ao desenvolver uma proposta formativa com a escola de referência:

A partir das formações, em especial a última, em que foi solicitado a filmagem de um momento de cantos, a Pedagoga XXX definiu questões que gostaria de tematizar e refletir com a Professora sobre este momento. Em conversa com a Professora, refletiram sobre a diversidade das propostas nos cantos de atividades diversificadas (CADs) e perceberam que eram feitos vários cantos de faz de conta e que não havia outras propostas. A princípio, a Pedagoga propôs à Professora que criasse outros cantos, não só os de faz-de-conta, e que considerasse os interesses das crianças. Após estas discussões, a Pedagoga combinou com a Professora que seria filmado um momento de cantos para que fosse feita uma tematização. **(Este combinado fez com que a professora agisse de maneira diferenciada do que age naturalmente)**. (Registro de formação desenvolvida pelo NRE de Santa Felicidade do ano de 2015)

Agir de maneira diferenciada nessa situação demonstra que a professora atuou de uma forma que não atua cotidianamente no seu fazer pedagógico – ou seja, no momento da filmagem, sua prática adquiriu uma postura artificializada. É possível que esse fato tenha ocorrido porque a profissional tinha ciência de que esse material seria utilizado como um registro de análise e discussão entre os diferentes sujeitos da formação, e, portanto, a tendência é de que ela demonstrasse ações diferentes daqueles que geralmente adota, artificializando suas falas e decisões frente às situações que se apresentaram.

Essa estratégia formativa, segundo a metodologia adotada pelo IAL, configura um material que atua especificamente na metodologia do professor, pois por meio dessa estratégia de análise da prática o “professor pode construir observáveis para algo que não foi possível constatar no momento da ação” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 127).

Torna-se um problema afirmar que o novo discurso da formação continuada garantiu, em si mesmo, um efetivo salto de qualidade das propostas, pois observa-se que nem sempre o professor apresentou situações mais qualificadas vivenciadas com as crianças e encaminhamentos que promoveram uma maior qualidade no cotidiano das crianças dentro da escola. O professor

percebe que existe um novo discurso em circulação e, nos momentos formativos, responde a eles da maneira “mais adequada possível”:

Quando tinha alguma experiência para mostrar e o grupo era muito grande, era difícil para se expor. Era um grupo muito diverso, muito heterogêneo, tinha uma unidade de cada Regional, um monte de formadora. Assim, não era um grupo tranquilo da gente dialogar, era muito heterogêneo. Dava medo de falar o que era errado. (Pedagoga E8, dezembro de 2018).

Mas não importa, no horizonte foucaultiano, mensurar se efetivamente as práticas evoluíram qualitativamente após o processo formativo – mas sim, considerar os efeitos sobre as práticas enquanto o discurso circulava entre os sujeitos da formação. Percebe-se que houve modificações na relação estabelecida entre o pedagogo e a o professor no cotidiano da escola, tais como: a organização das permanências nas quais o pedagogo procurava desenvolver uma postura formativa com os professores, seja com estudo de um texto ou na análise das práticas; o acompanhamento junto aos professores no momento de desenvolver determinadas propostas com as crianças; o replanejamento do tempo em que o pedagogo destinava para o atendimento dos professores, pois a demanda do Pré apresentou um maior volume e exigiu algumas mudanças no nível organizacional, como relatado:

Para sensibilizar as professoras para a formação não é uma coisa assim tão simples, porque geralmente elas arrumam um monte de coisa para fazer na permanência e você vai lá para fazer formação e temos um espaço pequeno. Mas elas foram bem parceiras naquele ano, a gente conseguiu desenvolver algumas ideias, conseguiu fazer algumas mudanças, foi bem produtiva a parceria com as meninas. (Pedagoga E9, dezembro de 2018).

Esse ano fizemos transição das crianças que vem do Pré do CMEI para cá; dos nossos prés para o integral, pois fica em outro prédio; dos nossos prés para a sala do primeiro ano e a transição entre professores. Os nossos professores do Pré vão mostrar para o primeiro ano todo o trabalho que foi feito. Não podemos garantir que todas as professoras ficarão na escola, mas esse olhar para as crianças, a busca pelo ouvir, essa pedagogia da escuta eu vejo em vários professores. (Pedagoga E5, dezembro de 2018).

Hoje ainda mantenho o hábito de sentar em algumas permanências com as professoras para estudar. Essa organização consigo manter. Também porque muda muito os professores e eles precisam de apoio. (Pedagoga E10, dezembro de 2018).

Uma pedagoga participante da formação durante o ano de 2015 apontou que o acompanhamento sistemático da formação era um elemento que favorecia a organização do seu trabalho:

Favorecia porque a gente também precisa de formação, a gente não é pedagoga polivalente o tempo todo. E não tem tempo de sentar e estudar, na escola várias coisas acontecem, vem um daqui outro de lá e não pode fechar a porta e dizer: agora vou estudar. Em uma escola desse tamanho, menos ainda! São 25 turmas com três pedagogas de manhã e duas à tarde. (Relato oral, dezembro de 2018).

Esse novo discurso de formação continuada que circulou entre os profissionais atuou nas novas formas de organização, principalmente no que diz respeito à organização do tempo do pedagogo e à permanência do professor. No entanto, a circulação desse novo discurso não pretende fazer com que se negue a materialidade do discurso que circulava anteriormente, nem explicar como ele se modificou após a inserção desses profissionais nessa nova ordem discursiva – pois, a respeito da materialidade do discurso, Veiga-Neto (2015) discorre que:

Isto não significa negar uma materialidade anterior e exterior a nós, uma materialidade que já estava aí. Significa, sim, que tal materialidade só entra em jogo quando a “transformamos” em realidade, ou seja, quando, ao pensarmos nela e dizermos algo sobre ela- e, assim, atribuímos sentidos para ela – a colocamos no mundo como uma verdade e a inserimos na ordem da vida e na ordem do discurso. (VEIGA-NETO, 2015, p. 130).

Veiga-Neto (2015) afirma que os acontecimentos são aquilo que dizemos e pensamos sobre eles; dessa forma, a busca por refletir como a realidade acontecia anterior ou posterior ao que experimentamos não é uma questão interessante a se pensar. A realidade só pode ser refletida enquanto a vivemos, pois é dessa maneira que atribuímos sentidos a ela. O mesmo processo ocorre com relação ao discurso da formação continuada: não se nega que, anteriormente a esse projeto formativo, existiam outras verdades circulando; porém, esses discursos traduziam sentidos diferentes àqueles que a SME e o IAL buscavam inserir nas escolas. Contudo, concordando com Veiga-Neto (2015), aprofundar as buscas sobre o discurso que circulava nos espaços de formação anterior ao projeto estudado não se apresenta como uma questão

relevante. É importante analisar as instâncias que validam o novo discurso e quais procedimentos se utilizam para que a nova verdade seja estabelecida.

Dessa forma, torna-se necessário ressignificar as relações entre teoria e prática pois, para Veiga-Neto (2015), tais conceitos são indissociáveis e não há primazia entre eles. No discurso da formação continuada é recorrente a questão que problematiza a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, sendo bastante comuns manifestações que buscam descobrir qual conceito é mais importante, ou até mesmo, qual depende mais do outro. Enquanto para alguns a teoria precede a prática, para outros, somente o mundo das práticas realmente possibilita uma real compreensão sobre os fundamentos da educação, como citado por Veiga-Neto (2015):

No campo da formação docente, por exemplo, arrisco-me a afirmar que dentre as questões tidas como mais problemáticas está a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática. Nesse caso, dois polos são facilmente identificáveis. (VEIGA-NETO, 2015, p. 115).

Para Veiga-Neto (2015), a relação existente entre teoria e prática apresenta-se como um “falso-problema”, isto é, não significa negar sua existência no discurso pedagógico e nas pesquisas sobre Educação, mas sim, assumir uma postura por compreender as origens desse problema, ao invés de dedicar-se à sua solução. Significa “trocar os óculos com os quais vemos dessa ou daquela maneira o mundo” (VEIGA-NETO, 2015, p. 118). Dessa forma, defende-se que a compreensão dos discursos que circulam entre sujeitos pertencentes a diferentes configurações e momentos históricos não deve se apoiar na busca linguística do seu sentido e original, tampouco na fixação do conceito mais correto, pois:

[...] os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam em intrincadas, instáveis e amplas redes discursivas de significações. (VEIGA-NETO, 2015, p. 119).

As palavras que constituem as ordens discursivas correntes nas mais diversas Instituições são produzidas pelos sujeitos dessas configurações, os quais atribuem a elas um significado próprio – isto é, as palavras flutuam nessas

redes conforme se estabelecem as relações de poder e saber. Nesse mesmo sentido, a relação entre a teoria e prática – ou saberes científicos e saberes práticos – assumiu na Modernidade uma polarização herdada desde os tempos de Platão (s/d, apud Veiga-neto, 2015) e sua alegoria da caverna, a qual traz a ideia de que vivemos presos ao mundo sensível, imperfeito, profano e de trevas (nesse caso o mundo da prática), constituído pelas ilusões provindas do mundo inteligível e da verdade (nesse caso, o mundo da teoria). Essa concepção legitima um caráter dualista e antitético desses conceitos pois, segundo a lógica platônica, a prática se constitui de tudo o que faz parte do mundo dos fatos, enquanto a teoria se constitui de tudo o que é verdade, tanto daquilo que se diz quanto do que pensa a respeito das práticas.

É justamente a partir desse ponto que teoria e prática passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si. Funcionando como um fundo epistemológico, como um mantra, a doutrina dos dois mundos e o correspondente binômio teoria-prática são, em nossa tradição, assumidos como uma manifestação da própria natureza do mundo. (VEIGA-NETO, 2015, p. 126).

Dispomos atualmente de vasta bibliografia a respeito de métodos e possibilidades no campo da educação que tem como princípio essa concepção dualista entre a teoria e a prática. Tem sido desenvolvidas teorias educacionais que buscam as mais adequadas atividades de acordo com a realidade de cada professor ou escola. Porém, nesta pesquisa, busca-se um “estranhamento” dessa condição – ou seja, desenvolver outra perspectiva desses dois conceitos, sem firmar-se em nenhuma condição preexistente. Essa postura é nomeada por Veiga-Neto (2015) como hipercrítica, isto é, uma postura filosófica que não apresenta nenhum *a priori*, seja ele qual for, mas sim aquela que:

[...] vai buscar no mundo concreto — das práticas discursivas e não-discursivas — as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma, ela (a hipercrítica) ‘está sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento’. (VEIGA-NETO, 2015, p. 129).

Essa crítica apoia-se nos acontecimentos, sempre provisórios e mutáveis, como a própria história – pois, segundo Foucault (1994), a atividade

filosófica é o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento. Levar ao estranhamento dos conceitos já naturalizados é um dos aspectos da crítica foucaultiana que busco aqui como uma ferramenta de apoio ao entendimento sobre o saber e o discurso. Esta pesquisa assume um caráter pautado na experiência de tudo aquilo que se pensa e se diz, sem a preocupação metafísica de encerrar conceitos e buscar a materialidade anterior e posterior daquilo que foi dito e escrito. Essa busca não tem sentido na ótica foucaultiana, e inevitavelmente leva a mal-entendidos, pois tais materialidades somente assumem sentido quando transformadas em realidade e inseridas em uma ordem discursiva.

A lógica que defende a utilização de uma teoria que subsidie a prática do professor é narrada em diversos trechos do Relatório Final de Gestão (CURITIBA, s/d) reafirmando que, mesmo que a preocupação principal fosse a mudança no campo das concepções e princípios dos professores, as ações estavam voltadas prioritariamente ao aprimoramento das metodologias docentes. Observa-se essa preocupação no trecho que discorre sobre os investimentos formativos no primeiro ano das ações:

[...] a ênfase foi no sentido de **pensar propostas de qualidade para as escolas**, tendo em vista maior **autonomia das crianças**, suas iniciativas e saberes. Para refletir, surgiram algumas questões: Os professores consideram as crianças e suas iniciativas em seu planejamento? (CURITIBA, s/d, s/p, grifo nosso).

A vinculação entre teoria/prática aparece também no discurso das profissionais que trazem de maneira espontânea essa hierarquização em suas falas. A dissociabilidade dessas duas dimensões era reafirmada por meio de ações em que se analisavam os diferentes aspectos de uma prática à luz de uma teoria, como observado nas entrevistas:

Foi um choque muito grande, a **gente teve que desconsertar tudo o que a gente achava que era o certo e começar a estudar**. [...] Então com leitura sobre a possibilidade de movimentação das crianças, em que a criança pode se movimentar e que aprende muito com o movimento, que a gente **percebeu que precisa ler muito para entender e observar**. (Relato oral, dezembro de 2018, grifo nosso).

Na verdade, são imposições colocadas lá em cima por teóricos que não conhecem o chão da escola e é uma briga que a gente tinha. São crianças de 3 e 4 anos que estavam aqui no espaço que não é adequado para eles. Algumas coisas aqui acontecem só pela força da lei, a gente vai se adequando do jeito que dá, porque não é o espaço adequado, não é a estrutura ideal, não tem as pessoas que tem formação adequada. A organização do tempo desfavorece a educação infantil, porque é de escola! (Relato oral, novembro de 2018)

O discurso da teoria afastada do campo das práticas é descrito nos planejamentos elaborados pelas equipes pedagógicas dos NRES, os quais descreviam as prioridades de formação e os investimentos pedagógicos que necessitavam de maior aprofundamento. Eram chamados de “plano de formação” e apresentavam um discurso dicotômico com relação à teoria e prática, como observado em um plano escrito em 2015:

Em relação à organização dos tempos e espaços, optamos por focar no momento da alimentação, organizando espaço e utensílios apropriados para este momento. Para a realização desta proposta foi necessária a instituição de parcerias com todos os envolvidos com a Educação Infantil, adequação do tempo e consequentemente, alteração da rotina dos pequenos. Para a consolidação dessas ações, ocorreram estudos teóricos nas horas atividades dos profissionais da Educação Infantil, traçando metas, realizando análise da prática durante as efetivações e para isso valendo-se de diferentes estratégias formativas. (Plano de Formação, 2015).

Mesmo tratando-se da instituição Escola é necessário respeitar a faixa etária com a qual trabalhamos, percebendo que a concepção de Educação Infantil como uma etapa não preparatória para o E.F está presente na fala, mas muitas vezes não aparece na prática. (Síntese de Encontro de Formação, 2015).

Subsidiar as metodologias adotadas pelo professor em suas práticas e refletir sobre as “melhores escolhas metodológicas” são enunciados que fazem parte do discurso da formação continuada há muito tempo. Renovam-se os signos utilizados, as palavras proferidas, porém a lógica permanece inalterada, isto é, aquela em que dois polos são facilmente observados e hierarquizados: a teoria e a prática. Para que fique clara a crítica pretendida entre a dissociabilidade entre teoria e prática, é necessário esclarecer o conceito de teoria e conceito de prática adotados nesta análise. A teoria apresenta-se como “um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma

determinada área” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86) e possui a ideia de uma forma de se examinar melhor aquilo que já se conhece:

Não se trata de um ver propriamente físico, com os olhos, mas de um ver com o pensamento, com a razão. Para dizer de outra maneira, a teoria nos leva a ver melhor e, assim, melhora o nosso conhecimento. (VEIGA-NETO, 2015, p. 121).

A prática deve ser entendida como “um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras” (VEIGA-NETO, 2015, p. 118). Esse conceito se apresenta como um conjunto de ações que são aprendidas e realizadas de forma corriqueira e que é independente de tudo o que se pensa e diz sobre elas. São atos repetitivos que possuem um caráter de habitualidade e se contrapõem à teoria. A partir do momento em que os conceitos de teoria e prática são dispostos de maneira dissociada e antagônica surgiu, conforme Veiga-Neto (2015), a instituição de uma realidade dual, na qual coexistem duas maneiras de se conhecer alguma coisa. Uma possibilidade é através da opinião, da vivência, isto é, conhecer algo sem fundamentação epistemológica; e a outra, por meio do pensamento racional, que supostamente levaria o sujeito à verdade. Assim, surgem dois grupos distintos: aquele que apesar de não negar a teoria, acredita que somente a prática funciona, enquanto outro grupo defende a ideia de que somente a teoria produz “verdades”. Segundo Veiga-Neto (2015):

De certa maneira, tais manifestações refletem uma concepção bastante tradicional acerca da prática e, ao mesmo tempo, uma falta de confiança nos (assim chamados) ‘saberes acadêmicos’ e suas formulações teóricas. (VEIGA-NETO, 2015, p. 115).

[...] quando os resultados obtidos na prática não se ajustam perfeitamente à teoria- e nunca acontece de fato um ajuste perfeito – pensa-se logo que ou o problema está na teoria que seria incorreta ou pouco desenvolvida, ou problema está no mau ou equivocado uso que estamos fazendo dela. (VEIGA-NETO, 2015, p. 124).

Tal dualismo leva à ideia de que o campo das práticas é constituído daquilo que é experimental e sensível e que não é bem interpretado se não através da teoria, isto é, do mundo das certezas e da racionalidade. “Pela teoria, seríamos levados de um mundo profano para um mundo sagrado” (VEIGA-NETO 2015, p.

125). A ciência e a pesquisa assumiram esse binômio como uma situação posta, natural e inquestionável, sendo recorrentemente um dos grandes “problemas” apresentados nas bibliografias àqueles que se dispõem a desenvolver bons métodos que comprovem as mais variadas teorias. A relação teoria e prática é fragmentária e parcial e não apresenta uma relação de semelhança porque, segundo Foucault (2006),

[...] uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio, mais ou menos distante. A relação de aplicação nunca é de semelhança. [...] A prática é um conjunto de relés de um ponto teórico a outro, e a teoria, um relé de uma prática a outra. (FOUCAULT, 2006, p. 37).

Analisar uma prática enquanto ação planejada e alinhada a um objetivo, tendo como referência os contributos de uma determinada teoria, não se apresenta como um caminho que contribui para o alargamento da compreensão de uma determinada situação. Não se indica, na ótica de Veiga-Neto (2015), pensar em uma análise real de um objeto por meio de uma aplicação de uma teoria, mas sim que se faça o exercício de pôr em ação um conjunto de diferentes perspectivas que forneça uma análise mais congruente e real sobre o que lhe constitui. Considera-se, portanto, que o intelectual teórico não deve mais ser considerado uma “consciência representante ou representativa” (FOUCAULT, 2006, p. 38), porque:

Quem fala é quem age? É sempre uma multiplicidade, mesmo na pessoa que fala ou que age. Somos todos grupúsculos. Não há mais representação, não há senão ação, ação da teoria, ação de prática nas relações de relé ou rede. (FOUCAULT, 2006, p. 38).

Afirmar que aqueles que fazem não sabem torna-se um equívoco e acaba por reafirmar a ideia hierarquizada dos conceitos de teoria e prática, desconsiderando o conceito aqui defendido de que a prática, por si só, já se mostra como uma teoria, como um movimento teórico. O papel da teoria sai do conceito reificado de se apresentar como um agente da verdade e da consciência para tornar-se uma prática delimitada e regional, que refuta o caráter totalitário. É necessário entender a teoria como uma caixa de ferramentas, a qual para que “sirva é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2006, p. 39). Propõe-se a análise do processo formativo estudado por meio de uma

estratégia reflexiva, que se apresenta por meio da descrição do objeto, da análise e de sua problematização.

Descrever uma situação compreende reelaborar as tradicionais perguntas como “o que é isso?” por “como isso funciona?”. A assunção de uma postura mais investigativa movimenta uma negação da Metafísica, isto é, refuta-se a postura em que se busca explicar os fenômenos por meio da subjetividade, das emoções. Para Kant (2007), a Metafísica define-se como:

[...] não é somente um substrato indispensável de todo o conhecimento teórico dos deveres seguramente determinado, mas também um desiderato da mais alta importância para a verdadeira prática das suas prescrições. (KANT, 2007, p. 45).

Para descrever uma situação – no caso desta pesquisa, os efeitos da formação continuada –, torna-se necessário olhar para o projeto formativo e considerá-lo por meio dos processos racionais e empíricos que o constituem, atendendo às suas diferentes perspectivas, como a linguagem, os discursos que circulam entre os sujeitos envolvidos, as relações estabelecidas nessa configuração e as evidências empíricas que o constituem. Consiste em entender que as “verdades” não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por elas. Ao assumir essa postura, volta-se para “a análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo” (VEIGA-NETO, 2016, p. 90-91).

Conseqüentemente, não se pode descrever uma situação por meio de um sistema teórico abrangente, pois situações pragmáticas analisadas à luz de uma teoria apresentam-se de maneira parcial e fragmentada e fogem da realidade tal qual se apresenta. Torna-se necessário analisar as relações que ali se estabelecem sem a pretensão de chegar a uma “verdade”. As relações perpassam a análise da linguagem e sua relação com o mundo, a compreensão dos sujeitos envolvidos na configuração estudada, os sentidos dos discursos que circulam e o entendimento de como funcionam as relações de poder entre os sujeitos. Outras perspectivas observadas nas evidências empíricas também podem contribuir na descrição de uma situação.

Descrever torna-se de fundamental importância para a análise reflexiva do objeto:

[...] do exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças a correta aplicação de regras lógicas. (VEIGA-NETO, 2016, p. 95).

A análise reflexiva não se situa em uma posição hierarquizada constituída por uma teoria analítica, com um suposto conteúdo de verdade, submetida a uma estrutura abrangente pois, se assim for considerada, a interpretação assume um caráter deducionista e tendencioso, já supondo aquilo que se pretende descobrir. Trata-se de considerar um arranjo de possibilidades não ancoradas em um terreno firme, buscando a compreensão sobre como se estabelecem os enunciados dos discursos circulantes de maneira a reafirmar que não se busca atender a um critério de verdade. Importa analisar como os processos presentes no objeto buscam estabelecer uma “verdade”. Para isso, a proposta reflexiva não desconsidera a necessidade de conhecermos os códigos dos enunciados, porém é necessário evitar a redução da análise apenas a elementos lógicos e formais. O exercício da análise crítica pode ser considerado como um processo mais amplo e congruente com a realidade:

Tomar o texto menos por aquilo que o compõe e mais ‘pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca’, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida. (VEIGA-NETO, 2016, p. 105).

Analisar uma situação considerando as diferentes relações que a constituem e que busca identificar a “verdade” que nos é apresentada torna-se uma das condições para que ocorra o exercício da problematização da situação. Problematizar exige uma ótica mais profunda, que recusa uma posição que defende a existência de uma realidade concreta, na qual o objeto é representado e naturalmente posto para os sujeitos. Para Foucault (2010), problematização é:

[...] o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 2010, p. 242).

Portanto, problematizar vai além de um olhar analítico; envolve uma postura que objetiva ultrapassar os limites do pensamento, estabelecendo as relações entre os enunciados e o que eles pretendem, pois se um enunciado apresenta um caráter separatista, como por exemplo, o que é bom ou mal, certo ou errado, é “porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade” (VEIGA-NETO, 2016, p. 105).

A estratégia reflexiva de análise centra as perguntas sobre a “verdade” sob uma ótica diferente, que não parte de uma metanarrativa explicativa de todos os fenômenos sob a sua “verdade” e que não acolhe a lógica interna das situações. Dessa forma é possível se deslocar do pensamento mágico mítico que recorrentemente se apresenta nos discursos (inclusive no discurso da formação continuada) e buscar uma estratégia de interpretação que abarque a perspectiva de que somos constituintes das situações analisadas, que exige “fugir ao sentimento de estarmos a encarar seres humanos como se fossem meros objetos” (ELIAS, 2008, p. 13). Essa perspectiva de pensamento e interpretação apresenta como uma de suas premissas o entendimento de que os acontecimentos não ocorrem de maneira externa aos indivíduos – isto é, as transformações, as decisões e os processos que constituem as mais variadas situações não acontecem de maneira estática e independente dos sujeitos. Torna-se imprescindível superar o conceito reificante de que os processos se transformam independentemente dos sujeitos que o constituem e encorajar uma visão de leitura da realidade, pois, segundo Elias (2008):

Procuramos dar uma explicação satisfatória a esta imposição, atribuindo uma existência a essas estruturas — uma realidade objectiva, que se coloca acima dos indivíduos que as constituem e para além desses próprios indivíduos. A maneira corrente de formarmos as palavras e os conceitos reforça a tendência do nosso pensamento para reificar e desumanizar as estruturas sociais. (ELIAS, 2008, p. 16).

Os discursos constituem a realidade que é formada e transformada a partir das interpretações das pessoas, e não apenas pelas palavras que circulam nas configurações. Para compreender os processos de maneira realista e congruente com as evidências empíricas observadas, torna-se necessário

excluir da análise qualquer natureza emocional e metafísica pois, dessa forma, acaba-se por impor uma falsa interpretação de mundo que nada contribui para o avanço dos processos, tornando-se um pensamento que foge da realidade e, portanto, um pensamento mágico mítico. Nesse sentido a problematização, enquanto ferramenta analítica e investigativa, assume um caráter de suma importância, uma vez que pode contribuir para a revitalização das análises a respeito dos processos educacionais – no caso desta pesquisa, a respeito dos processos de formação continuada, pois problematizar fundamenta-se em “instaurar um diálogo disruptivo com as práticas educacionais contemporâneas de maneira a abri-las para o impensável e permitir a emergência do novo” (VINCI, 2015, p. 199).

A problematização é uma atitude pautada na necessidade de instaurar um diálogo permanente que busca clarear os objetivos dos processos e tem como ponto de partida a busca do seu entendimento, e não a conquista de uma solução final, como descrito por Vinci (2015):

[...] a problematização carece de uma definição precisa e apresenta um sentido singular conforme o momento de sua emergência. Entretanto, afora seu caráter polissêmico, poder-se-ia afirmar com certeza que tal expressão aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade. (VINCI, 2015, p. 201).

Em outras palavras, problematizar insere-se como uma estratégia analítica despojada de qualquer “teoria da verdade” e de elementos ideológicos imutáveis e absolutos, pois, tais elementos impossibilitam o debate das ideias pelo fato de buscarem a instauração de uma verdade absoluta. Refere-se ao exercício de busca pela verdade não como uma essência primeira, mas sim, como uma

[...] tarefa infinita de apreensão da verdade em um dado momento histórico [...]. O objeto da disputa não é a verdade, enquanto essência ao menos, mas um trabalho de pensamento conjunto cujo fim esgota-se em si mesmo. (VINCI, 2015, p. 203).

Assim, o projeto formativo aqui analisado apresentou-se por meio de diferentes estratégias metodológicas que se propuseram a pensar as práticas desenvolvidas pelo professor. O caminho escolhido para isso foi a utilização de diferentes estratégias formativas, defendidas pelo IAL. Embora tais estratégias tivessem como pressuposto a análise das mais variadas práticas desenvolvidas, eram constituídas por verdades absolutas que, muitas vezes, não apresentaram um caráter analítico e investigativo. Assim, apresentou-se como um discurso de formação continuada totalitário e massificado, sendo que as diferentes perspectivas que formam o processo educativo foram, algumas vezes, desconsideradas. Pensar sobre o que se faz não representa, necessariamente, uma verdadeira reflexão, entendida nesta pesquisa como o conjunto de processos aqui apresentados como um processo mais amplo que abarca a descrição do problema, sua análise e problematização.

O projeto formativo estudado buscou a autonomia profissional por meio de ações voltadas ao aprimoramento da ação docente, fortalecendo a concepção dicotômica e hierarquizada entre teoria e prática – ou seja, aquela em que há duas formas diferenciadas de conhecer o mundo:

[...] haveria duas maneiras de conhecer algo: ou ter uma opinião (doxa) que, por não ser fundamentada, não passaria de uma crença ou ilusão; ou ter um conhecimento seguro (epistême) que, por ser racionalmente fundamentado, seria uma verdade em si mesma, ou pelo menos, levaria até ela. Uma realidade onde imperam as opiniões, e por isso, as incertezas, o falso misturado com o verdadeiro, o erro e o acerto. A outra é a realidade onde imperam os conhecimentos e, por isso, as certezas que são dadas pela própria verdade. (VEIGA-NETO, 2015, p. 122).

O efeito do discurso assumido na formação continuada defende que é necessário aprofundar o conhecimento teórico para ocorrer a qualificação da atuação docente, e esta concepção favoreceu a circulação de exercícios práticos entre os professores, e não a prática como uma postura analítica e investigativa. Tornou-se o exercício de utilizar diferentes metodologias para realizar as mesmas práticas anteriores, isto é, fazer as mesmas coisas de um jeito diferente. Nessa organização de formação, o pedagogo ocupou o papel do sujeito que incentiva a busca do conhecimento e auxilia o professor na reflexão dos seus planejamentos. Esse novo discurso circulou nas escolas fundamentado

nos princípios da autonomia, da resolução de situações-problemas, da ideia de que a teoria embasa a prática, no apoio à construção de competências e na perspectiva da provisoriedade do conhecimento, causando efeitos práticos nos profissionais que atuavam nessa configuração.

No entanto, a partir do momento em que houve a suspensão das ações formativas, os professores retornaram às antigas práticas que desenvolviam – pois, uma vez que o professor não compreende a nova prática, ela torna-se um exercício. Após esse exercício existe uma grande possibilidade de o profissional retornar à sua ordem anterior, isto é, àquilo em que ele já acredita saber fazer e tem segurança em desenvolver. Criar um novo profissional produzido pelo discurso presente em sua configuração não significa mudança da prática entendida como processo investigativo pois, a partir do momento em que esse mesmo profissional se insere em outro discurso, ele se transforma, e assim constituem-se sujeitos diferentes a todo o momento.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

O movimento de olhar de um outro lugar o que antes já estava visto e definido é uma possibilidade de auto-reflexão, que permite reconhecer e transgredir alguns limites, desafiando a nós mesmos a aceitar o desafio de saber se podemos pensar diferentemente do que sempre pensávamos, o que certamente nos assegurará a possibilidade de continuar refletindo.

(HARDT, 2004, p. 11)

Sempre que falamos em educação, desde a Educação Básica até a docência exercida no Ensino Superior, a questão da formação dos professores recorrentemente toma uma posição central. Muitas vezes se atribui a esse campo tanto a melhoria da qualidade da educação quanto suas fragilidades e fracassos. Como se está discutindo neste trabalho, a Educação Infantil, agora entendida como uma etapa obrigatória, cada vez mais se insere nessa questão e busca investimentos para a qualificação de seus profissionais. Os estudos desta pesquisa centraram-se na formação continuada desenvolvida com os professores atuantes nas turmas de pré-escolas das escolas municipais de Curitiba, buscando compreender de que maneira o discurso da formação continuada circulou nos espaços estruturados de formação. Para essa investigação considerou-se as entrevistas com professores e pedagogos participantes da formação continuada, bem como o discurso presente nos documentos oficiais que registraram o planejamento das ações formativas e seus resultados.

Os dados obtidos por meio dessas ferramentas permitiram delinear alguns contornos dos encaminhamentos formativos desenvolvidos com os professores e os efeitos do discurso sobre formação continuada adotado pela RME nas práticas docentes. Por se caracterizar como uma pesquisa que tem inspiração nos estudos de Michel Foucault sobre o discurso, não pretendo

apresentar uma conclusão final a respeito dos estudos aqui apresentados, pois defendo que:

Existem outros olhares possíveis, pois ao se falar sobre as coisas os sujeitos as constituem, cada um com sua possibilidade e compreensão de mundo. De certa forma a pesquisa é uma oportunidade de representação, onde cada investigador se coloca e apresenta o que ele entende por mundo real, o que não se reduz a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones, regras, mas o desejo de publicizar uma determinada forma de dar sentido ao mundo. E esse sentido pode ser dado por meio de enunciados, expressos por intermédio de discursos que não se podem controlar como se imagina. (HARDT, 2004, p. 21).

O estudo aqui proposto procurou compreender o processo de formação continuada e não tem a pretensão de constituir propostas definitivas e salvacionistas, mas sim provocar o exercício de uma postura mais aprofundada e analítica a respeito das questões e dos sentidos que constituem esse processo. Para isso, buscou-se identificar alguns limites apresentados por esse projeto formativo, a fim de possibilitar sua problematização e o replanejamento de decisões que talvez façam mais sentido aos professores participantes da formação continuada do município de Curitiba.

Torna-se relevante, portanto, compreender de que maneira a Rede Municipal organizou as relações teóricas e práticas adotadas nos encontros de formação, desde o seu planejamento até o acompanhamento de seus efeitos nas práticas docentes. Observou-se, por meio dos relatos orais e registros documentais, que a lógica assumida pelo Instituto Avisa Lá, instituição responsável pelo planejamento e execução das ações formativas, muitas vezes pautou-se no uso de uma teoria que se utilizou da metanarrativa para auxiliar o professor na melhoria de sua prática. Essa lógica se apoia na questão de que a teoria é um conjunto de verdades que ilumina a prática dos professores, hierarquizando esses conceitos e polarizando-os. Seguindo esse entendimento, nos encontros de formação, uma das estratégias formativas utilizadas era a discussão das decisões tomadas pelos professores à luz de determinadas teorias, que poderiam auxiliá-los a qualificar a metodologia que seria utilizada nas suas práticas docentes.

Além dessa estratégia formativa foram utilizadas também outras situações didáticas, nas quais a separação da teoria e prática é fortemente

marcada – como, por exemplo, aquelas nas quais as orientações feitas pelos pedagogos aos professores constituíam-se de dois momentos distintos: primeiramente a leitura de um aporte teórico, geralmente um texto ou um artigo que possibilitava ao docente e, em um segundo momento, reconsiderar as escolhas que fizeram parte de uma determinada prática considerada insuficiente para atingir seus objetivos.

Posteriormente observou-se, por meio das entrevistas, que muitas vezes os professores demonstram apreço pela formação, no que diz respeito ao compartilhamento das responsabilidades. É recorrente, no discurso desses profissionais, a afirmação de que se sentiam amparados pelas pedagogas nos momentos de permanência e no acompanhamento de algumas práticas em sala de aula, e que essa ação valorizava o trabalho da Educação Infantil em um espaço em que prevaleciam ações para o Ensino Fundamental. Contudo, identificou-se que a utilização de metodologias diferenciadas acontecia de maneira pontual nos momentos de acompanhamento do pedagogo na sala de aula, não ocorrendo uma mudança na prática integral do professor, apesar da formação desenvolvida pelo IAL. Tal situação demonstra uma certa limitação metodológica da formação continuada, pois uma das intencionalidades dos encontros de formação era fornecer ferramentas metodológicas para os pedagogos em formação para que, em um segundo momento na escola, viabilizassem uma ampliação metodológica ao professor. Reconheço que houve um maior investimento, por parte dos pedagogos, no acompanhamento do professor da Educação Infantil, tanto nos momentos de permanência quanto em outros momentos distintos, como nas práticas de alimentação e brincadeiras; porém, ainda faltam dados para se afirmar que houve uma mudança metodológica consolidada. Uma possibilidade que se apresenta é de que essa opção metodológica acaba, muitas vezes, apresentando uma perspectiva fragmentada – isto é, o professor não conseguia articular uma metodologia diferenciada nas diferentes situações didáticas que vivencia na escola.

Outra questão apontada nesta investigação refere-se à análise dos resultados da formação continuada. Os resultados da formação obtidos nas escolas eram acompanhados durante o ano pelas pedagogas dos NREs e do EEI, sendo também sistematizados e apresentados ao IAL ao final de cada

semestre. As apresentações aconteciam nos encontros de formação para a toda a equipe participante deste processo, isto é, para as pedagogas atuantes no EEO, nos NREs e pedagogas das escolas que atendiam turmas de pré- escola. Essas atividades eram consideradas de caráter formativo, pois possibilitavam conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelas equipes para qualificar as práticas que consideravam frágeis nas escolas, bem como compartilhavam suas experiências com os parceiros de formação dos outros NREs. Tal processo era entendido como uma divulgação dos resultados considerados positivos, visando replanejar as ações formativas para garantir uma continuidade do processo de formação. Eram apresentadas as diferentes estratégias utilizadas durante o ano com os professores e seus efeitos nas práticas docentes – que também acabavam por apresentar um caráter fragmentado, pois se tratava exclusivamente de algumas práticas selecionadas pelo pedagogo.

Embora o momento de apresentação dos resultados apresentasse um caráter formativo e de destaque ao que a mantenedora considerava positivo, na realidade esse momento apresentava um caráter comemorativo, pois os aspectos ressaltados eram focados nas práticas que “deram certo”, enquanto que as demais ações que constituem a prática educativa do professor não eram contempladas. Assim observa-se que, mesmo com um forte investimento formativo por parte dos formadores e dos professores atuantes em sala, de certa forma o processo de formação apresentava limitações metodológicas.

4.1. DOS LIMITES DA FORMAÇÃO À ABERTURA DO CAMPO DE POSSIBILIDADES

Sem a intenção de ser prescritiva, porém tendo como objetivo tornar esta pesquisa um ponto de partida, um objeto que instigue um diálogo permanente e sujeito a críticas e novas interpretações, proponho pensar sobre novas possibilidades de delinear os processos formativos desenvolvidos com os professores. É possível perceber que ocorre uma busca incansável por projetos que apresentem progressivos e efetivos saltos de qualidade das propostas educativas desenvolvidas com as crianças durante todas as etapas da educação. A Educação Infantil também se insere nessa busca pela qualidade,

apresentando uma vasta literatura a respeito desse tema. Contudo, o que proponho aqui é o surgimento de um novo campo de possibilidades e diferentes formas de pensar a formação continuada dos docentes.

Uma necessidade evidenciada no percurso desta pesquisa refere-se a uma maneira diferente de entender o processo de formação continuada, tendo a questão da problematização e os aspectos que a constituem como uma de suas centralidades. Refiro-me à problematização “não apenas como um conceito, mas como um gesto investigativo” (VINCI, 2015, p. 200). Esse processo de problematização prioriza pensar o desenvolvimento de uma postura analítica, que não pretende trazer uma solução final para os problemas que se apresentam, mas sim apresentar elementos para um constante debate sobre as decisões e os encaminhamentos escolhidos, bem como para o replanejamento das ações formativas. Problematizar, no sentido adotado por Vinci (2015), é entendido:

Como uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade. (VINCI, 2015, p. 201).

Como dito por Foucault (2010), a possibilidade aqui apresentada buscou evitar um “trabalho de elucidação recíproca” (p. 225) isto é, aquele em que se busca uma parceria na busca de uma verdade salvacionista para os problemas enfrentados – nesse caso, daqueles que constituem o campo da formação continuada.

Um dos principais aspectos a se considerar refere-se ao estudo aprofundado sobre as configurações envolvidas no processo de formação continuada e dos grupos nela implicados. Dessa forma, entende-se como uma possibilidade interessante a articulação de um projeto formativo com as especificidades presentes nas diferentes configurações escolares. Busco, assim, considerar os aspectos que constituem cada escola, pois as relações que são estabelecidas diferem em cada um desses espaços. Fatores como a localização da escola, carga horária em que o atendimento é ofertado (período integral ou regular), a gestão da escola e o local de procedência dos alunos, bem como diferentes fatores culturais e sociais presentes nos contextos escolares

influenciam na maneira como se desenvolvem as ações docentes, considerando que:

A autonomia relativa de cada pessoa, o grau em que sua conduta e seus sentimentos, seu auto-respeito e sua consciência relacionam-se funcionalmente com a opinião interna dos grupos a que ela se refere como 'nós'[we]], certamente está sujeito a grandes variações. A visão, hoje muito difundida, de que um indivíduo mentalmente sadio pode tornar-se totalmente independente da opinião do "nós" [we-group] e, nesse sentido, ser absolutamente autônomo, é tão enganosa quanto a visão inversa, que reza que sua autonomia pode desaparecer por completo numa coletividade de robôs. (ELIAS, 2000, p. 40).

É importante, portanto, desenvolver uma abordagem formativa que considere as relações de interdependência existentes nas mais diversas configurações que compõem as escolas e suas diferentes demandas pedagógicas. Investir em uma formação continuada que priorize uma mudança (não quero dizer permanente) na qualidade das propostas requer conhecer o mais próximo possível como as relações se dão nos espaços escolares no dado momento histórico, compreendendo que o processo de formação acontece no "dia a dia através das reais condições estruturais e conjunturais encontradas nas escolas" (POOLI; FERREIRA, 2017, p. 19), e não apenas nos momentos estruturados de formação. A padronização dos comportamentos pedagógicos ou a assunção de apenas uma metodologia – no caso a metodologia do IAL – que trabalhe com intervenções metodológicas constituídas como um ideal para as dificuldades docentes acaba por "ficar de fora". O que se propõe é a construção contínua de um processo de qualificação profissional que faça sentido aos sujeitos envolvidos e que esteja em permanente transformação, uma vez que esses buscam uma identificação que minimize os efeitos dos problemas pedagógicos que encontram

[...] essa identificação nunca está concluída, é uma construção, um processo em contínua transformação. Ela não apaga as diferenças, porque se constitui como processos de articulação de práticas significantes que necessitam, para se constituir, daquilo que está 'fora' ou nas fronteiras. (POOLI; FERREIRA, 2017, p. 21).

No planejamento da formação continuada que tem o estudo das configurações como ponto de partida, abre-se a possibilidade de conhecer

diferentes relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Com isso, a necessidade de organizar variadas formas de planejar e executar as ações formativas **para** e **nas** escolas também se torna um aspecto a ser analisado, considerando que:

Construímos nossas circunstâncias imersos numa diversidade de culturas que estão carregadas de processos educacionais impositivos e transmitidos, entre outros, pela linguagem, pelos símbolos e representações, pela memória coletiva e por todas as instituições que mantêm essas estruturas organizadas e burocratizadas. (NOGUEIRA; POOLI; COSTA, 2007, p. 4).

Portanto, destaca-se que o estudo aprofundado sobre a maneira como as relações se estabelecem nas configurações escolares que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pode apresentar-se como uma possibilidade mais assertiva na reconfiguração dos projetos formativos.

Ao referir-me a uma possibilidade mais assertiva, não aceno a realização de práticas que buscam desenvolver posturas metodológicas “adequadas”, mas sim à adoção de um olhar de estranhamento sobre os discursos de formação continuada que circulam na RME, buscando compreendê-los de maneira mais investigativa, como explica Foucault (1986):

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Torna-se interessante desenvolver um olhar de constante dúvida e estranhamento a respeito do discurso da formação continuada que circula com diferentes sentidos. É arriscado pretender que, após o processo de formação continuada, os sujeitos modifiquem suas práticas educativas de maneira alinhada e estável aos objetivos planejados no projeto formativo – pois, para que o discurso se constitua e traga efeitos de mudança, é necessário entender a configuração na qual ele circula. O discurso circula com uma multiplicidade de sentidos e, mesmo que possa instituir verdades, ele não é “a verdade”, mas depende do jogo das interpretações. Entende-se, portanto, que o discurso sobre

formação continuada que por vezes circula na Rede Municipal de Ensino pode apresentar diferentes efeitos e não se apresentará de maneira uniforme e linear em todas as escolas. Esse efeito foi observado pelo fato de a Rede Municipal de Curitiba ser formada por diferentes configurações; devido a isso, um mesmo discurso apresentará diferentes sentidos aos sujeitos e diferentes formas de fazer educação, pois:

[...] cada olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas e possibilidade e como toda realidade contingente está submetida a possibilidades de transformação. (HARDT, 2004, p. 25).

Portanto, adotar uma postura que considere de maneira relevante os dados empíricos dos processos formativos alarga as possibilidades de reconfigurar ações e métodos que sejam congruentes à realidade das instituições escolares e que tragam efeitos de mudança mais observáveis. Essa postura justifica-se pela afirmação de Elias (2008):

Por meio de uma observação dos factos, esforçam-se por substituir mitos, idéias religiosas, especulações metafísicas e todo o tipo de imagens não fundamentadas dos processos naturais, por teorias testáveis, verificáveis e susceptíveis de correcção por meio da observação factual. (ELIAS, 2008, p. 54-55).

Uma proposta de formação continuada que se interesse pelos fatos reais nem sempre apresenta coerência com a busca por um trabalho de formação continuada semelhante para toda a rede pública. Uma formação continuada que considere ações mais abrangentes e genéricas acaba por produzir efeitos com caráter de padronização, centrados na implementação de uma metodologia considerada adequada, e contornar esse efeito não é uma tarefa fácil. Por meio dos dados obtidos nas entrevistas observou-se, nos encontros de formação, o uso de estratégias que analisavam a metodologia do professor objetivando sua transformação; por vezes, essa opção metodológica acabou por produzir efeitos pontuais e passageiros nas práticas docentes.

Muitas vezes os professores sinalizam a dificuldade de abordar a metodologia proposta durante todo o atendimento à criança, bem como apresentam comportamentos diferenciados quando surge a necessidade de

apresentar um determinado material – geralmente, vídeos das práticas desenvolvidas. Sugiro, portanto, pensar em propostas que façam um movimento oposto àquele que pretende alcançar o “verdadeiro jeito de ser professor”, isto é, uma proposta que apresente uma centralidade na maneira como as relações entre os sujeitos se estabelecem, nas diferentes instâncias da docência.

É igualmente importante alargar a compreensão sobre as demandas em que os professores e pedagogos das escolas estão inseridos. Esses argumentos voltam-se diretamente à ideia de que a formação dos professores se caracteriza como um processo constituído de constantes mutações que necessitam ser problematizadas no desenvolvimento das ações formativas para “buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar” (VEIGA-NETO, 2016, p. 15-16). Acreditar que o objetivo de um processo formativo deve estar pautado na obtenção de conceitos estáveis e seguros, como proposto pelo Instituto Avisa Lá, que garantiriam ao professor uma prática idealizada, muitas vezes torna o processo sem sentido e vazio de qualquer perspectiva de mudança:

Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2015, p. 19).

Evidencia-se, nessa forma de entender o processo de formação continuada, a importância de conhecer as configurações que se apresentam na Rede de Ensino como uma possibilidade que abre caminhos para identificar e entender os discursos que circulam nesses espaços, bem como os efeitos que eles produzem sobre os significados partilhados entre os sujeitos. Concomitantemente, busca-se a constante problematização acerca das verdades sobre a formação continuada que estão postas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constituída por uma postura analítica e investigativa, que também é perpassada pelos diferentes discursos que formam os sujeitos. Assim, concordamos com Bujes (2001) a respeito da necessidade de problematização, que:

Caracteriza-se pela pretensão de problematizar, revisar e criticar de forma permanente e continuada o que tomamos como as “verdades do mundo” e afirma a impossibilidade de neutralidade ou de isenção daquele que investiga, pois essas são pretensões descabidas, uma vez que somos parte daquilo que analisamos. (BUJES, 2001, p. 11).

Entende-se que, muitas vezes, as escolhas sobre o “como fazer” o processo de formação dos pedagogos e professores acaba por se tornar a verdade que circula nas diferentes instâncias formativas, desde as agências de gestão – isto é, aquelas que decidem os rumos do projeto formativo – até as escolas, entendidas como espaços nos quais os efeitos da formação são praticados. Essa “verdade” é formada pelo conjunto de saberes dos profissionais envolvidos no planejamento das ações formativas e justifica as ações docentes. Entretanto, tais ações nem sempre vêm carregadas de sentido para o profissional que as realiza – ou seja, elas podem se apresentar apenas como a realização de uma tarefa.

No planejamento das ações formativas, é importante considerar que desenvolver estratégias de formação compreendendo a teoria como “um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas, e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo” (VEIGA-NETO, 2015, p. 18) acaba, muitas vezes, não apresentando efetivas mudanças da ação docente, pois tal entendimento acaba por reafirmar situações nas quais:

[...] as falas e as políticas de formação de professores(as) designam um discurso violento, perverso e padronizado, sem vínculos com a prática concreta dos(as) profissionais. Essa é uma armadilha sempre presente para quem decide trabalhar em instituições formais. Elas acabam sendo seduzidas por práticas que aliviam tensões através de discursos, sem contudo tocar nas práticas. (HARDT, 2004, p. 20).

Embora, muitas vezes, as ações formativas apresentem esforços coletivos para o aprimoramento das práticas docentes, recorrentemente observa-se um olhar voltado para a metodologia do trabalho do professor, enquanto os objetivos elencados como prioridade do processo formativo estão pautados no aprofundamento teórico sobre os princípios e concepções que norteiam o trabalho da Educação Infantil. Nesse sentido, cabe ressaltar a possibilidade de desenvolver uma postura que contemple a prática pedagógica

como um exercício da teoria, entendendo os aspectos teóricos e práticos como processos que se desenvolvem conjuntamente; afinal, se a teoria só tem significado no contexto da vida, não é possível separá-las. Assim, surge a necessidade de deslocar-se da perspectiva que considera as questões da teoria e da prática como questões problemáticas e polarizadas, visando fortalecer a ideia de momentos estruturados de formação que possibilitem

[...] pensar a prática como o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento. (VEIGA-NETO, 2015, p. 133).

Mudar as bases a respeito da questão teoria e prática não significa alcançar uma solução final para esse problema, mas sim buscar entendê-lo através de uma perspectiva que se desvia do foco metodológico, que submete as práticas docentes à uma análise teórica e entende a prática como um conjunto de ações docentes definidas e reguladas por meio da racionalidade teórica. Dessa forma, a prática e a teoria mais uma vez se apresentam como sendo “uma só”, conjuntas, inseparáveis e igualitárias.

A ideia de que a teoria – isto é, a perspectiva “daqueles que falam” – se apresenta como a única verdade possível de corrigir os “erros” cometidos pelos professores em sua ação docente acaba, assim, se tornando impraticável. Da mesma forma, as questões que defendem que somente “quem age”, isto é, os profissionais diretamente envolvidos no trabalho pedagógico em sala de aula, e que apresentam as soluções para as dificuldades encontradas no percurso, também não se torna uma possibilidade viável, pois

[...] imanente a qualquer prática existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas. (VEIGA-NETO, 2015, p. 118).

Tal mudança de olhar não pretende se fixar como uma possibilidade única, correta e definitiva na organização de um projeto formativo; antes, procura contribuir nas discussões a respeito do campo da formação continuada e trazer um novo sentido aos movimentos desenvolvidos com os professores. Atuar na ação docente com vistas à sua melhoria a partir de uma metanarrativa teórica

faz com que, muitas vezes, observe-se a ocorrência de efeitos pontuais e instantâneos, nem sempre consolidados e passíveis de ser transformados continuamente. O efeito inverso – de que somente a experiência possibilita a formulação de uma teoria – também é evidenciado.

Reforço, portanto, a ideia de que não existe uma única asserção verdadeira que garantirá um processo de formação continuada que apresente efeitos na qualidade da educação, enquanto houver a valorização da ideia de que a prática se corrige com a teoria e de que a teoria é alimentada pelo mundo sensível das práticas. Esse efeito possivelmente ocorre porque, ao adotarmos posturas que buscam corrigir a prática do professor por meio de diferentes estratégias metodológicas, acabamos por fortalecer o falso problema da realidade dicotômica entre o que é inteligível (teoria) e sensível (prática). Nas palavras de Veiga-Neto (2006):

[...] vivemos uma realidade que tem, acima de si, um mundo ideal, habitado por ideias e formas perfeitas, um mundo inteligível, que pode reger o que acontece aqui nesse nosso mundo imperfeito e grosseiro, um mundo sensível. (VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Entende-se, a partir da perspectiva hierarquizante da teoria *versus* prática, que as ações formativas se constituem de enunciados que defendem que a qualificação dos professores acontecerá a partir do momento em que conseguirem aliar o aporte teórico ao desenvolvimento de diferentes ferramentas metodológicas. Desse modo, reforça-se a ideia de que os professores necessitam primeiramente entender a teoria para que possam construir encaminhamentos que a atendam de maneira mais “adequada”. Nesse mesmo sentido, elucida-se a ideia de que somente podemos entender as ações humanas e o mundo em que vivemos por meio de um arcabouço teórico.

Torna-se relevante a evidência de que o pensamento humano já é uma forma de ação – portanto, não faz sentido pensar uma prática à luz da teoria. Sugere-se pensar na teoria como uma caixa de ferramentas, conforme Foucault (2001):

[...] pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas dimensões) acerca de determinadas situações. (FOUCAULT, 2001 apud VEIGA-NETO, 2015, p. 134).

Propõe-se, portanto, projetos formativos que busquem uma postura analítica sobre as ações docentes, não à luz das metanarrativas teóricas ou de ações formativas que objetivam corrigir a metodologia docente, mas que analisem as diferentes maneiras que os profissionais pensam, planejam, executam, conduzem e falam sobre suas escolhas.

Sob essa perspectiva, entende-se o pensamento como uma forma de experiência e não apenas como uma prática, em seu tradicional sentido separatista e antagônico ao conceito de teoria. Constitui-se de uma perspectiva que problematiza as questões, examina as relações, valoriza a escola como um “lugar privilegiado do processo pedagógico, do processo educativo e da aquisição do conhecimento” (BERTICELLI, 1998, p. 14) e pode ajudar a torná-la um espaço privilegiado de discussão e identificação das reais necessidades formativas das variadas configurações que compõem a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Por consequência, para que haja congruência entre as ações formativas propostas e o acompanhamento nas escolas, torna-se necessário considerar outras maneiras de avaliar os efeitos da formação nas escolas. Proponho uma avaliação que refute o caráter de padronização de comportamento – isto é, aquela em que se espera mudanças nas práticas docentes de maneira estável, independentemente da configuração em que a escola se encontra. Dificilmente esse fato ocorrerá, pois, de acordo com Elias (2008):

As pessoas modelam as suas idéias sobre todas as suas experiências, essencialmente sobre as experiências que tiveram dentro do seu próprio grupo. Os modelos de pensamento que desenvolveram sobre as suas próprias intenções, ações, planos e fins nem sempre foram adequados, quer para a compreensão quer para a manipulação de relações de acontecimentos. (ELIAS, 2008, p. 59).

Planejar a forma de acompanhar as ações formativas, baseadas no aprimoramento das estratégias metodológicas e tendo como objetivo atingir

efeitos que se apresentem de maneira homogênea, também é um aspecto relevante a se replanejar. Configurar estratégias de acompanhamento requer considerar a “construção de entendimentos e modos pedagógicos diferentes, plurais, diversos e precisa se situar perante aquilo que rejeita e articular aquilo que propõe” (FORMOSINHO, 2016, p. 88).

Como forma de apoiar a configuração dos aspectos aqui analisados e sugeridos, pode-se aprofundar os investimentos no potencial da própria Rede de Ensino de Curitiba e de outras instâncias locais. Uma das possibilidades desse aprofundamento é utilizar os diferentes jeitos de entender o processo de formação continuada dos profissionais, conforme exposto nas entrevistas, como uma forte contribuição no diagnóstico das necessidades formativas e no planejamento das ações mais significativas para os professores.

Inserir as instâncias locais de pesquisa como parceiras no desenvolvimento de um trabalho de formação continuada também pode configurar uma solução mais congruente a alguns problemas específicos da RME de Curitiba. As universidades locais, entendidas como espaços de produção de conhecimento que contribuem para o avanço científico da sociedade, também podem se apresentar como uma “nova geometria” (HARDT, 2004, p. 134), como um caminho possível para ampliar a formação continuada dos professores, sem delegar esse trabalho a instituições que possivelmente não compreendam as configurações locais.

Conhecer de maneira mais aprofundada as configurações escolares possibilita desenvolver uma abordagem mais realista aos processos de formação, abrindo caminho para que as disposições pessoais dos sujeitos imbricados nos diferentes tipos de configuração tornem-se uma base sólida na orientação das ações de formação. Analisar as relações estabelecidas entre os sujeitos de uma configuração alarga o entendimento sobre as reais necessidades formativas e pode auxiliar a ampliar a utilização de diferentes ferramentas que forneçam uma maior significação das práticas dos professores. Esse novo olhar coloca os sujeitos em um papel ativo sobre sua formação, possibilitando um novo olhar a esses profissionais, destacando-os como sujeitos plurais e que apresentam demandas formativas específicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AZEVEDO, S. D. R. de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia**, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013.

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. **Novas diretrizes para a Educação Infantil**, a. XXIII, boletim 9, p. 19-28, jun. 2013.

BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BARROS, R. M. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BERTICELLI, A. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós modernidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 13-24, jan./jun. 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20/ 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 09 de dezembro de 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 2/ 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 25 de junho de 2015b. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2. ed. Coleção Salto para o Futuro, ano XVIII, boletim 07, maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009b.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. 1, p. 153-169, jun. 2017.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Formação de professores, 1., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: SEF/MEC, 2001. p. 152-160.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: BRASIL. Ministério da Educação (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147.

CARVALHO, S. P.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. **Bem-vindo, mundo!:** criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASANOVA, M. P. Avaliação da formação contínua de professores. In: ESTRELA, T. et al. **Formação profissional:** investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2013. p. 1-12.

CASTELLANOS, D. A. H. Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. **Claves del Pensamiento**, Ciudad de México, a. IV, n. 7, p. 52-55 jun. 2010.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. Introdução, tradução e notas de: GOMES, J. F. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CURITIBA. **Decreto nº 55**. Altera a nomenclatura de Creche Municipal para Centro Municipal de Educação Infantil, na Secretaria Municipal da Criança. Curitiba, 05 de janeiro de 2001. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2001/5/55/decreto-n-55-2001-altera-a-nomenclatura-de-creche-municipal-para-centro-municipal-de-educacao-infantil-na-secretaria-municipal-da-crianca>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Infantil: Caderno de princípios e fundamentos**. Curitiba: SME, 2016a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Infantil: Objetivos de aprendizagem; uma discussão permanente**. Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão do prefeito Gustavo Fruet dos anos de 2013 a 2016**. Gerência das escolas que ofertam Educação Infantil. Formação continuada com profissionais das escolas que ofertam Educação Infantil. SME: Curitiba, s/d. [não publicado]

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Processo de transição das crianças da Educação Infantil, práticas e reflexões**. Curitiba: SME, 2016b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para as escolas municipais que ofertam Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009.

CURITIBA. Lei n. 12.348 de 16 de agosto de 2007. Altera dispositivos da Lei nº 10.190, de 28 de junho de 2001, que "Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal", institui a hora permanência para os cargos de Educador e Educador Social, regidos pela Lei nº 12.083, de 26 de dezembro de 2006 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 16 de agosto de 2007.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, R. del B. R. Avaliação educacional e projeto político pedagógico. **Portal Brasil Escola**, s/d. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/avaliacao-educacional-projeto-politico-pedagogico.htm>>. Acesso em: 11 out. 2018

FERREIRA, V. M. R.; POOLI, J. P. Pedagogos construindo suas identidades. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. 1, p. 19-37, jun. 2017.

FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: MEC/SEEB, 2016. p. 87-111.

FORMOSINHO, J.; MACHADO J., MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo; LDA, 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992b. p. 1-14.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de: RAMALHETE, R. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, J. A. de. E o que está fora da ordem do discurso escolar? **Thema**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 115-121, 2013.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago./1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GASTALDI, M. V. **Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador**. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, B. A.; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. A formação continuada em questão. In: GATTI; B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p.199-234.

GUIMARÃES, D. de O. Educação Infantil: espaços e experiências. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **O cotidiano na Educação Infantil**. Coleção Salto Para o Futuro, n. 23. Brasília: MEC/TV Escola, nov. 2006. p. 68-77.

HADJI, C. Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Formação de professores, 1., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: SEF/MEC, 2001. p. 167-174.

HARDT, L. S. **Os fios que tecem a docência**. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

INSTITUTO AVISA LÁ (IAL). **Instituto Avisa Lá**: formação continuada de educadores. [s/d]. Disponível em: <www.avisala.org.br>. Data de acesso: 06 jun. 2017.

INSTITUTO AVISA LÁ (IAL). **Plano de trabalho**: formação em ciências da natureza na educação infantil. Curitiba, 2014. [não publicado]

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Formação continuada de professores no Brasil**: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; The Boston Consulting Group, 2014.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

MERIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago. 2006.

NADOLNY, L. de F.; GARANHANI, M. C. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015.

NOGUEIRA, F.; POOLI, J. P.; COSTA, M. R. da. Cultura e processos de socialização na produção das infâncias de classes populares. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, Canoas, n. 6, p. 157-165, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. de. A construção de ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014. p.59-88.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

POOLI, J. P. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 95-107, dez. 1998.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

TONUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, a. 3, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



CURITIBA

Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 523 - 3º andar, Torre A
Alto da Glória Bonito-000 - Curitiba - PR
Tel: (41) 3350-2889
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 08 de fevereiro de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *A formação continuada em serviço da Educação Infantil de Curitiba: incorporações na ação docente dos professores de Pré nas Escolas Municipais*, a ser realizada pela mestrandia Danielle Yates de Almeida Schulchaski, sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Pooli da Universidade Federal do Paraná- UFPR.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com as Escolas Municipais [REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED] para solicitar que professores e pedagogos, atuantes na Educação Infantil que participaram da formação continuada ofertada pelo Departamento de Educação Infantil em parceria com o Instituto Avisa-Lá (2014-2016), respondam a um questionário, via email, e posteriormente participem de entrevista realizada pela pesquisadora, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

Informo que a pesquisadora está disponível para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.


Kelen Patricia Collarino

Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO B - PORTFÓLIO SOBRE O INSTITUTO AVISA LÁ

Disponível em: <<https://avisala.org.br/>>. Data de acesso: 13/08/2019



**instituto
avisa lá**
Formação Continuada de Educadores

Assine nossa newsletter   

Assuntos mais procurados:

Aprendizagem · Leitura · Planejamento · Escrita · Desenho · Cálculo mental · Creche
Pré-escola · Brincar · Cuidar · Atividades · Professores · Formação

HOME SOBRE NÓS DOE PROGRAMAS CURSOS PUBLICAÇÕES BIBLIOTECA LOJA NOTÍCIAS CONTATO

Home > Sobre nós

Sobre nós

O **INSTITUTO AVISA LÁ** é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries Iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Vários membros da equipe técnica do Avisa Lá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisa Lá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF.

História

Desde sua fundação em 1986 foi um produtivo percurso para que o então Centro de Estudos e Informações Crecheplan, hoje Instituto Avisa Lá, consolidasse uma metodologia de formação continuada reflexiva atrelada aos contextos de trabalho, destinada especificamente aos profissionais da Educação Infantil registrada no livro Bem-Vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores- Editora Pelrópolis, entregue para todos os municípios do Brasil em parceria com a Undim e com o patrocínio do Instituto C&A.

A criação desta ong, nasceu de um sentimento de frustração em relação ao atendimento prestado às crianças, em creches da cidade de São Paulo, e de uma certeza de que era possível melhorar a qualidade do trabalho por meio de uma formação que fosse eficaz e transformasse a prática educativa. A metodologia inicial deu origem aos diferentes programas, inclusive aqueles que são a distância.

Os objetivos da Instituição encontraram eco em muitos parceiros que ao longo destes anos, contribuíram para dar forma e força a uma metodologia que longe de estar terminada se reinventa a cada desafio. Essa permanente construção tem provocado inúmeros encontros produtivos, mobilizando pessoas, tornando realidade o sonho de ver o potencial das nossas crianças florescendo, em um ambiente educativo que cada vez faça mais sentido para elas, para suas famílias, para os profissionais e formadores envolvidos.

Formas de atuação

Veja em detalhes alguns dos principais programas:

- **EDUCAÇÃO INFANTIL**
 - ◊ Programa Formar em Rede
 - ◊ Programa Capacitar
 - ◊ Diretrizes em Ação
- **ENSINO FUNDAMENTAL**
 - ◊ Programa Além das Letras
 - ◊ Programa Além dos Números
 - ◊ Memória Local na Escola
- **ENSINO A DISTÂNCIA**
 - ◊ Cursos

Ação política

Participação em ações, movimentos na cidade de São Paulo e ou no Brasil que se dedicam à melhoria da Educação Pública (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Todos pela Educação, Movimento Nossa São Paulo entre outros), Rede nacional da primeira Infância.

Resultados Conseguidos

- Alteração significativa nas competências para ensinar e ou aprender dos diferentes atores da educação;
- Fortalecimento técnico das instituições públicas que recebem a formação;
- Criação de redes de educadores que refletem a prática, a transformam e produzem conhecimentos;
- Maior eficiência na aprendizagem das crianças;
- Influência na qualidade das políticas públicas de educação;



Você ainda não se identificou. [Acessar](#)



[SOBRE NÓS](#) [FORMADORAS](#) [INSCREVA-SE](#) [PUBLICAÇÕES](#) [METODOLOGIA](#) [DÚVIDAS FREQUENTES](#) [CONTATO](#)

Formação a Distância do Instituto Avisa Lá

[Página inicial](#) / [Páginas do site](#) / [Metodologia Cursos Avisa Lá](#)

Metodologia Cursos Avisa Lá

Princípios gerais

Compartilhamos das concepções que entendem que a formação continuada depende substancialmente das questões que emergem da atuação direta da prática. Os educadores estão em um real contexto de aprendizagem onde "se aprende a fazer fazendo": errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentado, tomando decisões, pesquisando, olhando outras práticas e realidades. O processo de refletir sobre a prática, procurar compreendê-la e analisá-la em busca de aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido é o foco da ação formativa. Partindo dos problemas reais enfrentados pelos educadores, é possível, por um lado, valorizar sua experiência, e, por outro, garantir maior participação e uma atitude investigativa como base para novas aprendizagens. Os conhecimentos teóricos trazidos pelo processo de formação são instrumentos valiosos de resignificação da prática. **Para nós, a interação é fundamental.** Por isso, todas as atividades propostas exigem a participação dos cursistas. Textos e outros materiais de estudo podem ser acessados por qualquer participante. Porém, o que vai de fato assegurar a aprendizagem é o uso compartilhado desses materiais nas discussões em grupo, nos fóruns, chats e outros espaços de estudo e planejamento pedagógico.

Avaliação e certificação

Os alunos são certificados mediante atividade final de avaliação, obrigatória, e participação ativa em pelo menos 75% dos debates propostos. Os alunos que participam nessa medida e demonstram um certo domínio sobre o conteúdo tratado no curso recebem certificados de participação por 60 horas de trabalho. Recebem certificados apenas os participantes que postarem as atividades finais de avaliação e obtiverem conceito satisfatório e plenamente satisfatório, definidos da seguinte forma: **Participação** – como o curso não é organizado no formato de aulas virtuais, não há controle de faltas por aula. A participação é registrada de acordo com o relatório de acesso dos alunos no ambiente virtual, de suas postagens nos fóruns e discussões e de sua interação nas atividades. Levamos em conta a participação ativa: entendemos que entrar nos fóruns e ler o que está acontecendo é muito importante, mas isso não terá valor para a obtenção do certificado. Receberá a certificação quem participar ativamente – lendo e escrevendo – em, no mínimo, 75% das propostas apresentadas e tiver avaliação satisfatória nas atividades propostas pelas formadoras. **Aprendizagem** – os conceitos finais S, PS ou NS (Satisfatório, Plenamente Satisfatório ou Não Satisfatório) consideram as aprendizagens construídas ao longo do curso, o que pode ser observado na qualidade da participação de cada um e no conjunto das atividades formais propostas pelo curso, sobretudo a atividade final, que é obrigatória. O aluno precisa, por exemplo, justificar suas colocações e referenciar-se às discussões e leituras que foram realizadas; ou seja, não basta dizer concordo ou não concordo. Serão avaliados de modo satisfatório ou plenamente satisfatório os participantes que alcançarem as expectativas de aprendizagem do curso. Veja, a seguir, os critérios de avaliação:

	Não satisfatório	Satisfatório	Plenamente satisfatório
Participação	Não participou ativamente de até 75% das atividades propostas.	Participou ativamente de mais de 75% a 85% das atividades propostas.	Participou ativamente de 90% a 100% das atividades propostas.
Aprendizagem	Não atingiu as expectativas de aprendizagem do curso. E não entregou a atividade final	Atingiu em grande parte as expectativas de aprendizagem do curso. E entregou a atividade final.	Atingiu plenamente todas as expectativas de aprendizagem do curso. E entregou a atividade final

Como a avaliação é, para nós, um processo complexo, os certificados não são emitidos automaticamente. Após o curso, o formador inicia o processo de atribuição de notas, de validação e devolutiva para o grupo. O certificado, então, pode ser enviado em até dois meses após o final do curso. Dessa maneira, o Avisa Lá continua mantendo o rigor e a seriedade profissional que tem marcado os vários anos de trabalho pela formação de professores em todo o Brasil, presencialmente e a distância.

Última atualização: Tuesday, 7 Feb 2017, 08:21