

PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROCESSES OF CONTINUING TRAINING OF MANAGERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS

Luciana Galdino*

Valdete Côco**

Dilza Côco***

Silvana Ventorim****

Resumo: Este artigo discute indicadores do campo da Educação Infantil (EI), focalizando os processos de formação continuada dos gestores que atuam nas instituições. Essa abordagem está vinculada ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, que teve como procedimentos a aplicação de questionário e o desenvolvimento de entrevista semiestruturada aos gestores de Centros Municipais de Educação Infantil, de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo, Brasil. Com ancoragem em referencial teórico-metodológico bakhtiniano, mobiliza uma dialogia com os gestores considerando as premissas legais e os indicativos dos estudos situados no campo da EI e da formação, buscando compreender como se constituem os processos de formação continuada dos gestores. Os resultados da pesquisa indicam a relevância dos processos formativos no desenvolvimento do trabalho, principalmente no fortalecimento das concepções vinculadas à educação de crianças pequenas, acenando temas emergentes na formação de professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada. Gestão.

Abstract: This article discusses indicators of the field of Early Childhood Education (EI), focusing on the ongoing training processes of managers who work in institutions. This approach is linked to the development of a qualitative research, which had as procedures the

* Professora e pedagoga da Rede Municipal da Serra-ES. Professora da Rede Doctum- Ensino Superior, Serra – ES, Brasil . E-mail: lupapoula@hotmail.com.

** Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória – ES, Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com.

*** Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Vitória – ES, Brasil. E-mail: dilzacoco@gmail.com.

**** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo Vitória – ES, Brasil. E-mail: silventorim@hotmail.com.

application of a questionnaire and the development of a semi-structured interview to the managers of Municipal Centers for Early Childhood Education in a municipality of Greater Metropolitan Region of Espírito Santo, Brazil. In this connection, anchoring in a Bakhtinian theoretical-methodological framework, mobilizes a dialogue with the managers considering the legal premises and the indicative of the studies located in the field of IE and training, seeking to understand how the processes of continuous training of managers are constituted. The research data indicate the relevance of the training processes in the development of the work, mainly in the strengthening of conceptions related to the education of young children, waving emerging themes in the training of teachers.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Training. Management.

Introdução

Neste artigo focalizamos os processos de formação continuada dos gestores que atuam nas instituições de Educação Infantil (EI). Nesse propósito, começamos por contextualizar o campo da EI, observando importantes transformações na conjuntura educacional, que avançam no seu reconhecimento e valorização social.

Nesse sentido, são marcantes as proposições advindas da Constituição Federal (BRASIL, 1988) no reconhecimento do dever do Estado de ofertar a EI como direito da criança. Também destacamos a regulamentação dessas proposições na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL 1996), definindo a EI como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade, conforme art. 29, o “[...] desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22), indicando ainda formas de oferta, organização, atendimento e processos avaliativos.

Posteriormente, citamos a Lei nº 11.494, de 2007, que inseriu a EI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), garantindo a destinação de recursos, ainda que incipientes, para as demandas presentes nesse campo. No âmbito da sua dimensão pedagógica, nesse percurso, em 2009, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), por meio da Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições. No art. 4º, estabelece que a criança:

[...] é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa forma, expressa avanços na compreensão da criança como sujeito de direitos, tendo sua centralidade no planejamento curricular, implicando novos elementos à expectativa de expansão da EI. No bojo da busca por associar as dimensões qualitativas na luta pela ampliação da oferta, no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), estabeleceu-se como meta:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 16).

Analisando essa meta, cabe assinalar que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2015, a porcentagem de crianças de quatro e cinco anos matriculadas na EI (faixa de pré-escola) era de 90,5% e a de crianças de zero a três anos (faixa da creche) era de 30,4%. Então, os investimentos precisam continuar para a evolução desses indicadores, retratando um maior desafio na faixa da creche.

Ainda no campo das transformações da EI, destacamos sua inserção no movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando o debate sobre as questões curriculares, associado às disputas em torno da configuração do processo educativo e do papel da educação na sociedade brasileira. No movimento dessa inserção, Oliveira (2015, s.p.) assinala que:

A definição da BNCC para a EI partiu das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que evidenciam os direitos das crianças a acessar a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos e à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas.

Nesse movimento, emerge posicionamentos contrários as assertivas presentes na BNCC, em especial, nas análises da quarta versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017), denunciando o propósito de conformar a EI numa etapa escolarizante e preparatória para o ensino fundamental (ANFOPE, 2017; ANPED, 2017).

Na emergência dos debates que marcam a trajetória da EI que, em síntese, tensionam a configuração de sua especificidade (ROCHA, 2001), nossa abordagem desse itinerário de transformações visa a evidenciar a luta em defesa do direito à educação, destacando progressos na efetivação de sua oferta, em especial no âmbito das legislações (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Com isso, importa observar que as conquistas presentes nesse campo se constituem como “[...] resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente” (CAMPOS, 2008, p. 122).

Integra também esse percurso a produção de estudos abrangendo variadas temáticas (KRAMER, 2005, 2009; CAMPOS, 2006, 2008, 2009; ROSEMBERG, 2009, 2013; BARBOSA, 2010; CÔCO, 2010; OLIVEIRA, 2010, 2011; KISHIMOTO, 2010; MORO, 2017; CRUZ; MARTINS, 2017, dentre outros), instando o repensar das práticas educativas, das políticas de atendimento e dos processos de formação continuada dos profissionais. Assim sendo:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2009, p. 12).

Nesse quadro, as transformações ocorridas na EI permitem reconhecer avanços e também investigar vários aspectos implicados com sua (re)configuração. Dado o escopo de nossa abordagem, ligada ao trabalho dos gestores, dentre as indagações emergentes, apontamos que o trabalho docente nesse campo vem compondo uma problemática marcada por duas questões mais centrais: o trabalho de professores associado ao de auxiliares (em

especial, na faixa da creche) e a implementação dos processos de gestão requeridos pela nova organicidade adquirida com sua expansão no interior dos sistemas de ensino.

Nessa configuração, sem abdicar da integração à educação (vinda dos setores de assistência social), questionamos a precarização do trabalho docente, uma vez que a estratégia da gestão pública para reunir professores e auxiliares vem associada a condições de reconhecimento e de valorização profissional muito desiguais, ainda que ambos atuem diretamente com as crianças. No âmbito da gestão, questionamos as condições desiguais na configuração dos quadros funcionais ligados à gestão em relação a escolas de ensino fundamental visto que, geralmente, a gratificação pela função é correlacionada ao número de alunos da instituição, implicando uma gratificação menor para os gestores que atuam na EI. Assim, esse impacto desconsidera que as exigências do trabalho com as crianças pequenas requerem que a organização de turmas se efetive com um número menor de estudantes. Questionamos também a implementação de mecanismos que marcam lógicas de eficiência na execução do trabalho, requerendo a apresentação de resultados, implicados com a privatização da educação pública (OLIVEIRA, 2015).

Enfim, trata-se de um contexto de mudanças progressivas, tensionado por desafios persistentes, impactado ainda por ameaças de perda de direitos conquistados (ANPED, 2016). Nesse quadro, a partir de pesquisa realizada, focalizamos os gestores que atuam nas instituições de EI, abordando como se constituem os processos formativos desses profissionais. Essa abordagem considera as atribuições exigidas à função que, geralmente, envolvem a parceria com o coletivo institucional; a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica e do plano de trabalho; a observação do cumprimento do calendário escolar; a execução da administração de pessoal e de recursos materiais e financeiros; a prestação de contas dos recursos por meio de documentos contábeis; o fomento da formação continuada dos profissionais no âmbito da instituição; a integração com a família e a comunidade, dentre outras.

Para dialogarmos com essas questões que envolvem a EI, referentes ao campo da formação continuada, no escopo do trabalho dos gestores, além desta introdução, que situa o contexto de transformações da EI, organizamos a arquitetura deste artigo em outros três tópicos. No tópico seguinte, discutimos a relevância da formação continuada na atuação docente. Em seguida, a partir da pesquisa realizada, apresentamos os processos de formação continuada vivenciados pelos gestores das instituições de EI no exercício da gestão, citando

temas de formação emergentes captados na dialogia com os profissionais. Por fim, apresentamos as considerações finais, marcando a importância da formação para a atuação na EI.

Para o desenvolvimento dessa arquitetura, selecionamos dados de pesquisa sobre a gestão nas instituições de EI, com incursão em um município da região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo, Brasil. Com referencial teórico-metodológico bakhtniano, na primeira etapa da pesquisa, desenvolvemos o procedimento de aplicação de questionário a 35 gestores atuantes nas instituições de EI. Na segunda etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas a seis gestores desse mesmo município que, primeiramente, aceitaram contribuir com a continuidade do estudo. Com isso, ao referenciar os dados dos gestores decorrentes do questionário, eles foram identificados com a letra Q (referindo-se ao instrumento questionário), seguida da numeração ordinal, representando a ordem de devolução desses instrumentos. Já para referenciar os dados das entrevistas, informamos os nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos (preservando suas identidades, conforme determinações éticas de desenvolvimento de pesquisa). Assim, seguimos para tratar da formação continuada, no horizonte da abordagem do trabalho dos gestores que atuam nas instituições de EI.

Formação continuada e atuação docente

No quadro da expansão dos processos de institucionalização da infância, incluindo a oferta da EI, em especial, com sua inserção nos sistemas de ensino, conforme retratamos no tópico anterior, delinea-se um campo de trabalho acompanhado da necessidade de profissionalização dos seus quadros funcionais (CÔCO, 2010). Nesse sentido, a formação inicial e continuada constitui estratégia importante para o fortalecimento do seu caráter educativo, associada à integração entre as ações de cuidado e de educação, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009). Considerando esses requisitos para a configuração do trabalho educativo, implicando mudanças nas lógicas de desenvolvimento profissional, destacamos o alerta de Nóvoa (2009, p. 3):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Então, à formação é remetido também o investimento no desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo, entendendo que os professores constroem saberes na sua atuação docente, com os pares de trabalho, as crianças e suas famílias, na participação em movimentos sindicais, na continuidade dos estudos, dentre outros espaços que dialogam com o desenvolvimento de sua profissionalidade. Fortalece-se, assim, a ideia de uma aprendizagem compartilhada, a partir das vivências e dos diálogos estabelecidos, integrando os saberes da formação inicial às aprendizagens decorrentes da formação continuada, em articulação com os desafios do trabalho cotidiano. Na observação de um processo formativo constante, valorizam-se os movimentos de análises das práticas, reconhecendo os professores como produtores de conhecimento (NÓVOA, 2007).

Essa concepção de formação insta a EI, sobretudo com sua inserção nos sistemas de ensino, com o reconhecimento da constituição de um campo de trabalho que integra um conjunto maior e diversificado de profissionais (gestores, pedagogos, professores, auxiliares de professores, profissionais ligados aos serviços gerais, merendeiras, estagiários, entre outros), no trabalho com as crianças. Além de reunir um conjunto ampliado de profissionais, o trabalho docente na EI implica também uma atuação compartilhada com profissionais de outros campos, visto que as crianças pequenas, com maior visibilidade, informam um conjunto de necessidades que requerem ações de educação, de saúde, de assistência, de proteção, de esporte e lazer e outras.

Nesse sentido, emerge a compreensão de um alargamento do espaço da escola, reconhecendo que a constituição dos processos educativos das crianças pequenas se efetiva em vinculação com outros parceiros, destacando a relação social com a comunidade (NÓVOA, 2002). Isso posto, temos um quadro de complexidade que, de maneira geral, convoca os gestores a atuar nos processos de articulação desse coletivo envolvido com a EI. Uma convocação que agrega ainda outras expectativas, de modo que:

O ‘novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (NÓVOA, 2002, p. 24).

Observando esses nexos, abordamos os gestores como profissionais que têm a tarefa de gerir diferentes dimensões e dinâmicas que se desenvolvem no âmbito das instituições de EI em diálogo com a comunidade, no bojo da afirmação da especificidade dessa etapa e dos pressupostos da gestão democrática. Então, advogamos a necessidade de considerar seus processos formativos, tendo em vista os requisitos presentes no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Com o referencial bakhtiniano, destacamos a compreensão de que o ato ético (BAKHTIN, 2010) se refere ao processo de agir no mundo, do nosso comprometimento com o lugar que ocupamos, evidenciando nossas assinaturas, uma vez que o “[...] homem integral pressupõe um sujeito esteticamente ativo” (BAKHTIN, 2011, p. 76). Assim, considerando os gestores como sujeitos ativos e comprometidos com a EI, cabe evidenciar o direito à formação, em especial, considerando as particularidades da função.

No aspecto legal, a formação continuada constitui direito de todos os profissionais docentes, no local de trabalho ou em outras instituições de educação, “[...] incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” [e também] “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, arts. 62 e 67). Também nessa direção de afirmação do direito à formação, prevê-se a implementação de “[...] programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997, art. 5). Ainda nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) expressa uma série de estratégias para cumprimento da sua meta 16 que prevê:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Também as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015) reafirmam o direito à formação. Desse modo, torna-se evidente a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover, incentivar e assegurar condições para o desenvolvimento dos processos de formação continuada no âmbito interno e externo das instituições, aos profissionais docentes. Essa formação deve estar incluída na carga horária de trabalho, como forma de valorização desses profissionais.

Nesse quadro, cabe lembrar ainda mudanças nos processos de gestão advindas da implementação de assertivas ligadas à Nova Gestão Pública, assolando a educação pública com práticas de gerenciamento, associadas à avaliação de resultados (OLIVEIRA, 2015). Assim, assinalamos que a formação continuada negocia um conjunto de interesses, podendo servir também às reformas educacionais.

Na defesa da formação continuada como um movimento associado às demandas dos educadores e integrado à complexidade presente no trabalho educativo na EI, com referencial bakhtiniano, assinalamos a mobilização de múltiplos dizeres implicados com a presença de variados interlocutores. Nas várias pautas associadas à EI, em conexão com a formação, destacamos a necessidade de processos formativos e, sobretudo, a garantia desses processos se constituírem como um direito dos educadores, então, também dos gestores (com o reconhecimento das particularidades do seu trabalho). Com isso, prosseguimos para o segundo tópico, com vistas a explorar os indicadores relativos aos processos de formação continuada vivenciados pelos gestores que atuam nas instituições de EI, no sentido de compreender a vinculação dessas formações com as especificidades da gestão e de indicar temas emergentes na discussão sobre a formação.

Gestores em diálogo com a formação continuada

Conforme desenvolvemos no tópico anterior, o curso da discussão sobre a formação vem assinalando o reconhecimento dos docentes como “produtores de conhecimento” (NÓVOA, 2011, p. 74), implicando mobilizar sua atuação na elaboração, implementação e avaliação dos programas, projetos e iniciativas de formação, com vistas a agregar as necessidades advindas do cotidiano do trabalho educativo. Tomando essa premissa no desenvolvimento do trabalho, na análise dos processos formativos vivenciados, os gestores

participantes da pesquisa ressaltam a importância dos processos de formação continuada, elencando indicadores que dialogam com a apropriação de novas aprendizagens, a atualização de informações e, com destaque, a troca de experiências. Exemplificamos com as seguintes enunciações:

Eu acho que abre vários caminhos. A gente abre a mente, se aprofunda mais, ver as... Como é que eu posso dizer? As experiências diferenciadas, cada um fala sua experiência e você vai se colocando no lugar, vai compartilhando, aprendendo... (CARLA).

[...] é a troca de experiência o tempo inteiro. Aqui a gente faz e sempre com temas voltados para a educação infantil, o que a gente pode fazer de melhoria, com partes teóricas e também prática, o que pode ser trabalhado dentro de sala de aula. É necessária a formação (LAURA).

Da leitura ao conhecimento, ela [a formação] é importantíssima, porque a todo momento as coisas estão crescendo, mudando, é uma lei aqui, é um decreto ali, é uma fala sobre a questão da educação infantil de zero a três, de quatro a cinco anos... Então se você não ler, se você não busca, você não sabe falar, a cada dia você está se deparando com alunos especiais, com síndromes diferentes, e ele não é do estagiário, não é só do professor que está ali, ele é da escola, então a gente precisa estar interado, então a formação ela é importantíssima (SIMONE).

Na análise do conjunto dos indicadores, é possível notar que os gestores apostam na formação como possibilidade de analisar e repensar práticas, bem como de propor novas práticas, contribuindo para os aspectos qualitativos da educação, incluindo o desenvolvimento do seu trabalho. Com isso, a formação é apresentada como uma necessidade constante e, particularmente, vinculada ao trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional em articulação com dimensões pessoais, visto que a realização profissional (conseguir resolver os problemas do trabalho) pode contribuir para os processos de realização pessoal. Nesse sentido, destacamos que Ventorim e Pozzatti (2012, p. 86) enfatizam que, “[...] pela e na formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constitui o professor considerando sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades [...]”.

Concebendo a formação “[...] num contexto de responsabilidade profissional” (NÓVOA, 2009, p. 5), observamos que os gestores vivenciaram processos de formação

continuada no âmbito interno e externo à instituição, sendo esta última, geralmente, promovida pela Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado.

Sobre a formação continuada no âmbito da instituição, na qual, os professores, os pedagogos e o gestor se reúnem, os dados informam que eles definem coletivamente os temas de estudo, a carga horária destinada a cada tema e a metodologia a ser desenvolvida, observando as normativas do município para configuração desse espaço. Então, é importante considerar também os limites (de condições e de investimentos) que se impõem ao desenvolvimento da formação no interior das instituições, requerendo ainda negociar um conjunto de desafios decorrentes da complexidade do trabalho educativo com crianças pequenas, com a participação dos distintos profissionais.

De todo modo, os dados assinalam uma valorização da formação continuada no contexto da instituição (destacando o domínio do grupo pelo seu encaminhamento), articulada à focalização de temas associados ao processo educativo com as crianças. Logo, a dimensão pedagógica do trabalho parece se constituir como elemento de ligação entre os profissionais no desenvolvimento da formação continuada. Nesse sentido, destaca-se a escola como lugar da formação, permitindo considerá-la:

[...] como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 7).

Assim, esse é um processo de formação de responsabilidade coletiva, no qual os profissionais sugerem, participam das discussões, relatam os estudos, cooperam na seleção dos materiais, compartilham suas práticas, agregam conhecimentos, enfim, no encontro entre pares e na dialogia coletiva, formam-se continuamente. Apuramos que as formações desenvolvidas no âmbito da instituição são certificadas pelos seus respectivos Conselhos Escolares ao final de cada ano letivo. Esse processo se constitui um dos requisitos para fins de progressão funcional, conforme prevê o Estatuto do Magistério do município pesquisado.

Dos 35 gestores integrantes da pesquisa na etapa de aplicação dos questionários, 34 (97,1%) participaram de formações nos últimos três anos, tanto no âmbito interno, quanto fora da instituição. Esses dados se aproximam dos dados indicados na pesquisa de Campos (2012),

que constatou que, nos últimos dois anos, haviam participado de atividades de formação continuada 88,9% dos diretores. Esses dados evidenciam o reconhecimento da importância de processos de formação continuada no desenvolvimento profissional e uma adesão crescente por parte dos profissionais da educação, fortalecendo a compreensão de que “[...] a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão [...]” (NÓVOA, 2011, p. 23).

No âmbito da formação no interior da instituição, perquirindo a observação da centralidade de focalização na dimensão pedagógica do trabalho, analisamos as temáticas abordadas (período 2013 - 2015), apurando o seguinte quadro:

Quadro 1 – Temáticas de formação continuada desenvolvidas nos últimos três anos nas instituições

	Ano 2013	Incidência de vezes em que aparece	
TEMAS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	10	
	Projeto Político -Pedagógico e regimento referência	05	
	O currículo na EI	03	
	Valores humanos – ética	02	
	Gênero e diversidade sexual na escola	02	
	Sustentabilidade e valores humanos	02	
	Profissionais da educação	01	
		Ano 2014	Incidência de vezes em que aparece
	Inclusão/diversidade étnico racial/ gênero e diversidade	12	
	Brinquedos e brincadeiras	10	
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	03	
	Estatuto da Criança e do Adolescente	02	
	Projeto Político Pedagógico	02	
	Avaliação na EI	02	
		Ano 2015	Incidência de vezes em que aparece
	Currículo na EI	06	
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	03	
	Práticas pedagógicas	03	
	Valores humanos	02	

	Estatuto do Magistério	01
	Plano Nacional de Educação	01
	Projeto Político- Pedagógico	01
	Jogos sensoriais/música/teatro	01

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados produzidos pela pesquisa.

Dessa forma, observamos que os estudos de formação continuada, em sua maioria, abrangem questões que envolvem conhecimentos específicos da EI, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, currículo na EI, brinquedos e brincadeiras, práticas pedagógicas, Projeto Político-pedagógico, diversidade, entre outras. Também percebemos temas que podem ter sido propostos em virtude da ênfase em programas adotados pela municipalidade, por exemplo, o Projeto Valores Humanos, instituído e assegurado por meio de lei municipal. Há temas de estudo que se destacam por aparecer numa quantidade maior de vezes no ano, ou em vários anos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (aparece nos últimos três anos de estudos, destacando-se em 2013). A diversidade (abarcando inclusão, diversidade étnico-racial, diversidade e gênero) também se destaca como o tema de formação que mais apareceu no ano de 2014.

Esses temas indicam várias articulações – com a base legal da EI, com a valorização dos profissionais, com prováveis desafios do trabalho, com projetos associados etc. – que, no seu conjunto, informam a centralidade da abordagem da dimensão pedagógica na formação continuada desenvolvida no interior das instituições. Destarte, também atenta às vinculações com a sociedade, visto que “[...] temos diante de nós uma diversidade ‘explosiva’ constituída por alunos de todas as origens [...]” requerendo respostas adequadas aos movimentos complexos que movem a luta pelo direito de todos à educação (NÓVOA, 2011, p. 67).

Nesse quadro, a formação continuada realizada no interior das instituições pode se constituir como espaços de reflexão, nutrindo as premissas da gestão democrática de modo a considerar que as próprias crianças indicam suas necessidades e interesses (COTONHOTO; VICTOR, 2015), portanto, também remetem suas expectativas aos processos formativos dos docentes.

Concluindo a abordagem da formação contextualizada no interior das instituições, cabe ainda considerar que a valorização desse espaço, tal como afirmado em nosso estudo, não pode resultar no abandono e/ou isolamento das instituições e de seus profissionais. Consideramos a valorização da formação contextualizada no interior das instituições como

um dos modos de operar a política de formação de professores do município investigado, não se restringindo às ações desse contexto. É preciso realçar, no direito à formação, que os sistemas e redes de ensino também precisam assumir sua responsabilidade de partícipes e apoiadores dos processos formativos, sem com isso enfraquecer os docentes nos processos deliberativos sobre o curso das ações de formação.

Seguindo para abordar os processos formativos realizados externamente à instituição, na pesquisa, 34 gestores (97,1%) afirmaram ter participado de processos ofertados pela municipalidade com temática voltada para a formação de gestores. Neste caso, observamos que, dada a dinâmica empreendida para o desenvolvimento da formação – comumente vinculada à separação dos grupos profissionais, implicando uma formação específica para o grupo de gestores das instituições (reunindo a EI e o ensino fundamental) –, os temas vão incidir predominantemente nas ações dos gestores ligadas aos procedimentos mais administrativos do trabalho.

Então, aventamos uma complementaridade, de modo que a formação no interior das instituições acaba sendo movida mais pela dimensão pedagógica do trabalho com as crianças (que impactam o trabalho de todos) e, nas formações a cargo do sistema, prevalecem os procedimentos requeridos (geralmente, pela Secretaria de Educação) para o trabalho dos gestores.

Cabe observar que a pesquisa abordou gestores eleitos para o triênio 2013-2015. No ano de 2014, aconteceu o curso de formação de gestores escolares oferecido em parceria com o órgão gestor municipal e a Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp), com carga horária de 120 horas. Segundo uma das gestoras, essa formação permitiu discutir muitas questões que constituem o trabalho do gestor na EI. Ela ressaltou a importância de uma formação que contemple

O todo, porque, às vezes, a gente esquece algo, a última formação que (diz o nome do município) propôs para a gente, ela foi boa devido a isso, ela caminhou em todos os segmentos, nós vimos do financeiro, nós vimos da administração de gerir pessoas, nós vimos de recursos, nós vimos... Então é muito bom você rever o todo, o todo foi muito bom, foi interessante... (LUIZA).

Ao ser perguntada se essa formação previa temática específica da EI (visto que reuniu todos os gestores eleitos, tanto das instituições de EI como das instituições de ensino fundamental do município), uma gestora afirmou:

Sim. Tanto é que eu ainda fiz o registro lá, que não seria o tanto que eu gostaria... 'Se falava tanto na importância da educação infantil e eu disse isso: se é tão importante, dá base e tudo, por que ainda não se faz, não se investe, não se volta o olhar para a educação infantil como se deveria?' Então eu penso que ele [o curso] ainda tem que se adequar e melhorar para a educação infantil (JÚLIA).

Assim sendo, com a pesquisa, compreendemos que as formações realizadas nas instituições têm como foco principal questões específicas da EI e do desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças, enquanto as formações oferecidas pelo órgão municipal contemplam uma variedade de temáticas voltadas para a formação do gestor, o que envolve conhecimentos de administração pública, administração de pessoas e utilização de recursos financeiros. O conhecimento sobre a EI fica mais focalizado à sua base legal (como requisito aos encaminhamentos administrativos e de gestão de pessoal), permitindo considerar a necessidade de maior ênfase às temáticas voltadas a esse campo.

De todo modo, as formações desenvolvidas nas instituições e as ofertadas pelo órgão municipal podem se complementar, fortalecendo, por caminhos diferenciados, o trabalho educativo na EI. Nessa perspectiva, é importante observar que os dizeres da diretora não podem ser tomados como solicitação de superposições, mas sim de luta por reconhecimento, visto que é muito comum a EI ser menos considerada quando reunida com outras etapas e níveis de ensino. Essa é uma questão que se remete à configuração de um campo de trabalho que não goza de igual reconhecimento e valorização social das outras etapas e níveis de ensino.

Ainda que nos limites dessa focalização (sobre a formação continuada dos gestores) não possamos tratar detidamente dos tensionamentos entre as dimensões componentes do trabalho do gestor, cabe informar que, em síntese, evidenciamos que as dimensões administrativa e contábil requerem aprendizagens muito particulares (muitas vezes não abarcadas nos processos de formação até então vivenciados) e, então, exigem dedicação bastante consistente. Por vezes, essas dimensões estão implicadas com a extensão da jornada de trabalho, conflitando também com os propósitos por dedicação à dimensão pedagógica.

Nesse quadro, é na dimensão pedagógica que os gestores encontram mais parceiros de execução, possibilitando também compor seus processos formativos entre pares com maior consistência.

Nesse sentido, entendemos a formação como um movimento que pode se qualificar no seu processo de desenvolvimento. À vista disso, observando o vigor que a formação continuada pode ganhar ao tomar “[...] como problemática a ação docente e o trabalho escolar [...]” (NÓVOA, 2011, p. 19), valorizando “[...] a reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2011, p. 20), buscamos identificar temas prioritários no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada. Apuramos as seguintes temáticas:

Quadro 2: Temas prioritários de discussão na EI

Temas/área	Incidência de vezes em que aparece
Educação Infantil (Currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, cuidar e educar, proposta pedagógica da EI, laicidade)	18
Gestão (administrativa, financeira, recursos financeiros, resolução de conflitos, relações interpessoais, gestão democrática)	14
Diversidade (Educação inclusiva, étnico-racial, gênero e orientação sexual)	7

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados produzidos na pesquisa.

Os temas não se distanciam dos movimentos já empreendidos, permitindo evidenciar uma lógica de continuidade e aprofundamento, considerando a complexidade envolvida na docência na EI. No realce das questões que permeiam o cotidiano do trabalho, com o quadro, evidenciamos possíveis reivindicações ao desenvolvimento da formação continuada que tanto se remetem a um percurso trilhado quanto aventam a continuidade do percurso.

No reconhecimento do papel ativo dos sujeitos, assinalamos que os indicativos e temas enunciados evidenciam proposições legítimas de formação, formuladas a partir de um lugar singular, exotópico, o espaço/tempo da gestão. Tais proposições sinalizam especificidades e complexidades que atravessam o trabalho educativo na infância. Portanto, é importante que sejam consideradas em ações de formação continuada com vista à garantia e à concretização do pleno direito à educação. Ainda assim, informa, sobre um momento, exigindo atualização no curso de iniciativas que porventura sejam implementadas, visto que as premissas deste

texto se fundamentam na defesa dos docentes como protagonistas da formação. Portanto, para que uma iniciativa se sustente, é necessário ter, “[...] como âncora, os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p. 9).

Desse modo, afirmamos a possibilidade de construir novos sentidos ao trabalho no encontro com os pares. Lembramos com Bakhtin (2003, p. 382) que “[...] o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro)”. Assim, afirmamos a aposta na convivibilidade no desenvolvimento da formação continuada, vivificando o trabalho na EI e movendo novos percursos na constituição das trajetórias profissionais, no caso da pesquisa, na trajetória dos gestores. Trajetórias que possam, consistentemente, mover iniciativas que informem investimento na valorização docente e, com isso, afirmem a luta pelo direito à educação.

Considerações finais

No reconhecimento das múltiplas vozes que atuam na pauta da formação, da valorização dos encontros como mobilizadores dos processos formativos, das vivências como percurso que pode qualificar a luta por melhores condições para o desenvolvimento dos processos formativos e da dialogia como pressuposto da vida coletiva (BAKHTIN, 2011), destacamos, com base no conjunto da análise dos dados da pesquisa, o reconhecimento da importância dos processos de formação continuada como prática inerente ao desenvolvimento do trabalho de todos os profissionais da educação. Afirmando esse direito, urge avançar na luta por encaminhar melhores condições para o desenvolvimento dos processos formativos.

Na especificidade do campo da EI, em particular do trabalho dos gestores, os dados da pesquisa assinalam o reconhecimento da EI como uma etapa com especificidades que requer uma atuação diferenciada, marcada pelo contato próximo com as crianças, com as famílias e com os profissionais, exigindo do gestor o acompanhamento do trabalho educativo desenvolvido na instituição. A isso agregam-se as obrigações administrativas e de gestão de recursos. No conjunto, essas demandas fornecem distintos indicadores ao desenvolvimento da formação continuada. No movimento de encontro e na negociação coletiva, emergem processos de aglutinação de focos de abordagem e temas de destaque, que marcam as vivências e apontam perspectivas para prosseguir com as ações de formação.

Nesse sentido, com a pesquisa, assinalamos que ações internas e externas às instituições de EI integram os processos formativos, dialogando (não sem tensionamentos) com a premissa expressa no PNE da garantia de formação continuada em sua área de atuação a todos profissionais, “[...] considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Enfim, uma trajetória que requer evoluir em conquistas. Esperamos que este texto contribua para manter acesa a cadeia dialógica sobre a temática, fortalecendo a luta por investimentos na perspectiva de uma formação continuada aproximada das expectativas dos docentes.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição preliminar da Anfope sobre a BNCC**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Boletim**, ano V, n. 20, maio 2016. Número especial “Conquistas em riscos”. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/23/2016/11>>. Acesso em: 8 set. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anped e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BITENCOURT, Juverci Fonseca; VENTORIM, Silvana. **O movimento da formação continuada de professores na educação básica discutido em periódicos científicos nacionais: a formação continuada na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/ANPAE-ES/article/view/17215>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 30 abr. 2017

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura /Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ab. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-

rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 fev. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, CAMPOS, Maria Malta.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 11-27.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CÔCO, Valdete. **A configuração do trabalho docente na educação infantil**. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Brasileiro de Administração da Educação. 2010. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes. Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 -143, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.1, p. 29-43, jan/abr. 2017.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber**, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômicas e orientação sexual. São Paulo, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais 1., 2010, Belo Horizonte, novembro de 2010 Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n. 1. p. 44-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/236/466>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores (Simpro, 2007).

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 12-23.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica / – Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.**

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Base Nacional Comum e Avaliação Nacional da Educação Infantil: desafios para a formação docente**. Trabalho apresentado no Seminário Nacional Currículo e Avaliação na Educação Infantil: políticas para a primeira infância, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_zilma_usp1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais? SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantilizilma-moraes/file>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, jul./set. 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 43, n.148, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2017.

VENTORIM, Silvana; POZZATTI, Mariana. Trabalhadores docentes do Espírito Santo. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **O**

trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 81-102.

VICTOR, Sônia Lopes. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professores regentes e especialistas em educação especial. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco . (Org.). **A educação inclusiva de crianças adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios.** Vitória: Edufes, 2010. v. 1.