



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

YONARA SETUBAL LOIOLA

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO 3 DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA: AVANÇOS E DESAFIOS

FORTALEZA

2025

YONARA SETUBAL LOIOLA

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO DISTRITO 3 DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA:
AVANÇOS E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L826a Loiola, Yonara Setubal.
Avaliação da formação continuada de professores da Educação Infantil no Distrito 3 da Rede Municipal de Fortaleza : avanços e desafios / Yonara Setubal Loiola. – 2025.
132 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.
1. Política Pública. 2. Educação Infantil. 3. Formação Continuada. I. Título.
- CDD 320.6
-

YONARA SETUBAL LOIOLA

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO DISTRITO 3 DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: AVANÇOS E
DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
(MAPP), da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre. Área de concentração: Avaliação de
Políticas Públicas.

Aprovada em: 18/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Laécia Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Aos professores do MAPP, pelo conhecimento apresentado ao longo de todo o processo, em especial ao Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero, meu orientador, pelos direcionamentos e pelo apoio no percurso deste trabalho.

À Profa. Dra. Laetícia Rodrigues de Souza, pela disponibilidade em participar da construção desta pesquisa.

À Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz, que gentilmente aceitou participar da avaliação final deste estudo.

Aos colegas da Turma 01 – SME, pela troca de experiências, pelo contato enriquecedor e pelas “mãos dadas” nas dificuldades ao longo do curso.

À coordenadoria da SME e do Distrito de Educação 03, que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Às técnicas formadoras da SME e do Distrito de Educação 03, à gestão escolar e às professoras entrevistadas, pela disponibilidade em participar da observação para esta pesquisa.

À minha família, pelo apoio incondicional durante o tempo em que precisei me ausentar para me dedicar aos estudos e à pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

A prática pedagógica de qualidade é essencial na educação infantil porque estabelece um elo entre a teoria e a ação docente, promovendo, assim, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças atendidas nessa etapa. Um dos pilares para garantir essa prática pedagógica é a formação continuada dos professores, que na rede municipal de Fortaleza é uma política pública assegurada pela Portaria nº 204/2014. Com base nesse contexto, a presente pesquisa objetiva avaliar o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica docente. A pesquisa teve como referencial teórico: Freire (2019), Imbernón (2009) e (2011), Saviani (2009), Silva (2013), a LDB nº 9394/96, a BNCC (2017), o DCRC (2019) e o DCRFor (2024), dentre outros autores e documentos legais referentes ao processo de formação continuada, mais especificamente na educação infantil. O estudo fundamentou-se na perspectiva de avaliação em profundidade, de acordo com Rodrigues (2008), e apresentou as dimensões de conteúdo, contexto, trajetória e territorialidade da política. Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e, em relação aos objetivos, classifica-se como descritiva. No que concerne aos procedimentos de coleta de dados, foi utilizada a observação direta e entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas do Infantil II e Infantil III, do diretor, da coordenadora pedagógica de um centro de educação infantil, no Distrito de Educação 3, além das técnicas formadoras desse distrito e da SME, no período de 2023 a 2024. O delineamento desta pesquisa foi desenvolvido em duas etapas: pesquisa bibliográfica e documental, e pesquisa de campo, com realização de entrevistas semiestruturadas e observação. Os resultados tornaram evidentes a importância da formação continuada na transformação da prática pedagógica; porém, destacaram a necessidade de alinhar estratégias metodológicas às expectativas dos professores, que sugerem temáticas urgentes, como a educação inclusiva e a saúde mental docente. Após esse estudo, concluímos que a Política de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza contribui sistematicamente para o desenvolvimento integral das crianças, através da manifestação de seus saberes na prática pedagógica docente.

Palavras-chave: política pública; educação infantil; formação continuada.

ABSTRACT

High-quality pedagogical practice is essential in early childhood education because it establishes a link between theory and teaching practice, thereby promoting learning and the full development of children at this stage. One of the pillars for ensuring such pedagogical practice is the continuous professional development of teachers, which, in the municipal education network of Fortaleza, is a public policy guaranteed by Ordinance No. 204/2014. Based on this context, the present research aims to evaluate the Continuing Education Program for Early Childhood Education Teachers of the Fortaleza Municipal Public School System in an early childhood education center in District 3, analyzing the manifestation of the knowledge and conceptions envisaged by this Policy in teachers' pedagogical practice. The theoretical framework of this research includes Freire (2019), Imbernón (2009, 2011), Saviani (2009), Silva (2013), the LDB No. 9394/96, the BNCC (2017), the DCRC (2019), and the DCRFor (2024), among other authors and legal documents related to the continuous education process, specifically in early childhood education. The study is grounded in the perspective of in-depth evaluation, according to Rodrigues (2008), and addresses the dimensions of content, context, trajectory, and territoriality of the policy. Regarding methodology, this is an applied research study with a qualitative approach. In terms of objectives, it is classified as descriptive and exploratory. For data collection procedures, direct observation and semi-structured interviews were conducted with teachers of the Infantil II and Infantil III classes from an early childhood education center, located in Education District 3, as well as with the school principal, the pedagogical coordinator, and the instructional specialists from that district and from the *SME*, between 2023 and 2024. The research design was developed in two stages: bibliographic and documentary research, followed by field research involving semi-structured interviews and observation. The results highlighted the importance of continuous professional development in transforming pedagogical practice; however, they also emphasized the need to align methodological strategies with teachers' expectations, who point out urgent topics such as inclusive education and teachers' mental health. Following this study, we conclude that the *Continuous Professional Development Policy for Early Childhood Education Teachers* in the Fortaleza Municipal Network systematically contributes to the holistic development of children through the manifestation of this knowledge into teachers' pedagogical practice.

Keywords: public policy; early childhood education; continuous professional development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Escolas Estaduais em Tempo Integral.....	52
Figuras 01 – Documento Curricular Referencial do Ceará.....	54
Figuras 02 – Material Educacional Nova Escola – Educação Infantil Ceará.....	55
Figuras 03 – Proposta Curricular para a EI da Rede Municipal de Fortaleza.....	66
Figuras 04 – Documento Orientador – PROGRAMA ATELIÊ.....	67
Figuras 05 – Orientações para o trabalho na EI.....	68
Figuras 06 – Apresentação - DCRFor - 2º Encontro Pedagógico/2024.....	69
Figuras 07 – Orientações – Programa Intergeracional.....	77
Figuras 08 – Orientações – Protagonismo Infantil e Educação Inclusiva.....	80
Figuras 09 – Orientações – Sala de Inovação e Tecnologias.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dimensões analíticas da avaliação em profundidade da Política de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Fortaleza.....	20
Quadro 02 – Organização etária das turmas na EI.....	28
Quadro 03 – Organização das turmas para formação de professores.....	64
Quadro 04 – Formação dos Profissionais da EI – 2023.....	75
Quadro 05 – Formação dos Profissionais da EI – 2024.....	78
Quadro 06 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEI	Centro de Educação Infantil
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CRP	Centro de Referência do Professor
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRFor	Diretriz Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEI	Instituição de Educação Infantil
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SME	Secretaria Municipal da Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	18
2.1	A perspectiva avaliativa.....	18
2.2	Caraterização da pesquisa.....	21
2.2.1	<i>Da abordagem da pesquisa.....</i>	21
2.2.2	<i>Do objetivo da pesquisa.....</i>	22
2.2.3	<i>Dos procedimentos: pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo...</i>	23
2.3	Coleta e análise dos dados.....	26
2.3.1	<i>Instrumento de coleta de dados.....</i>	26
2.3.2	<i>Do local e os sujeitos da pesquisa.....</i>	27
2.3.3	<i>Análise dos dados.....</i>	31
3	POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	33
3.1	Conceito de Política X Políticas Públicas.....	33
3.2	Políticas Públicas voltadas para a educação infantil no Brasil.....	35
3.3	A política pública de formação de professores no Brasil.....	39
3.4	A formação continuada de professores da educação infantil no Brasil.....	43
3.5	Políticas e Ações do Governo do Ceará para a Educação Infantil.....	51
4	A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	57
4.1	Formação continuada para professores da Rede Municipal de Fortaleza....	57
4.2	Formação Continuada da Educação Infantil no Município de Fortaleza.....	61
5	ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEÚDO E ESTRUTURA (2023 E 2024).....	72
5.1	Objetivos e Estrutura: A Base Curricular e Modalidades da Formação (2023-2024).....	72
5.1.1	<i>Programa de Formação 2023: Ênfase na Inclusão e na Diversidade.....</i>	75
5.1.2	<i>Programa de Formação 2024: Foco na Oralidade, na Leitura e na Escrita.....</i>	78
5.2	Análise e Discussão das Narrativas.....	84
5.2.1	<i>O Lócus da Prática: Função e Perfil dos Sujeitos no CEI.....</i>	84
5.2.2	<i>O Olhar das Formadoras: Avanços e o Desafio da Transposição Teoria-</i>	

<i>Prática.....</i>	89
5.2.3 Os Desafios e as Percepções dos Gestores Escolares frente à Formação Continuada.....	97
5.2.4 Entre a Teoria e a Prática: Percepções Docentes sobre a Formação Continuada.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	126
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS.....	128
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - TÉCNICAS FORMADORAS.....	129
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR E COORDENADOR.....	130
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	131

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar as políticas públicas, remete-se, de imediato, às ações institucionalizadas voltadas para a solução de problemas enfrentados pela coletividade. Logo, entende-se que, qualquer política pública deve estar em consonância com a melhoria social, seja no âmbito da saúde, da segurança, da assistência social ou da educação. Ao destacar esta última, traz-se à tona uma série de políticas implantadas nas escolas, que visam sanar problemas estruturais, pedagógicos e sociais, os quais repercutem no seu cotidiano (Mendonça, 2022).

A educação pública brasileira enfrenta desafios como a desigualdade de acesso e qualidade, já que é baixo o investimento por aluno, se comparado a outros países com níveis educacionais melhores – o que gera escassez de recursos didáticos e falta de manutenção. A partir de um relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), divulgado em 2024, o Brasil está entre os dez países que menos investem em educação. Entre os anos de 2015 e 2021, o investimento em educação, da básica à superior, caiu em média 2% a cada ano, na contramão dos países da OCDE, que investiram 2,1% a mais, em cada ano, nesse período. Numa lista de 42 países, Luxemburgo ocupa o 1º lugar – seguido de Suíça e Noruega – enquanto o Brasil ocupa a 37ª posição (OECD, 2024).

A violência e a falta de segurança nas escolas, a precariedade na infraestrutura física e a ausência de recursos para uso de tecnologias no ensino dificultam a eficácia do trabalho cotidiano realizado nessas instituições públicas. Há, na escola pública, uma violência estrutural, fruto do próprio ambiente em que a escola está inserida. Esta violência é bem maior do que nas instituições da rede privada, que não enfrentam lotação nas salas de aula, nem tampouco ausência de recursos e de pessoal. Segundo Piccoli, Lena e Gonçalves (2019, p. 180): “Não há como tratar das violências cotidianas no ambiente escolar sem relacioná-las com o cenário mais amplo de violências estruturais”. Portanto, a violência presente no ambiente escolar é resultante de micro violências do cotidiano que, por muitas vezes, passam despercebidas, e que agredem não somente o físico, mas também se caracteriza como violência psicológica.

As falhas na formação docente e a desvalorização dos professores complementam a lista de entraves que comprometem a qualidade da educação pública. De acordo com Tostes *et al.* (2018, p. 89), “A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente”.

Aos educadores, inclusive, são atribuídas as maiores responsabilidades sobre a qualidade do ensino; o que, de certa forma, é justificável, levando-se em conta que esses

profissionais desempenham um papel central no processo de aprendizagem. No entanto, é válido ressaltar que os desafios enfrentados pela educação pública brasileira envolvem vários fatores externos à sala de aula, que também afetam diretamente a tão sonhada qualidade do ensino. Mesmo diante da constatação do papel essencial que os professores desempenham, atribuir a eles as maiores responsabilidades, sem considerar a amplitude do contexto nacional no qual estamos inseridos, nos leva a uma visão reducionista dos problemas educacionais.

O sucesso da educação é resultado de um esforço coletivo, no qual deve haver investimentos adequados, políticas públicas eficientes e valorização do trabalho dos professores – o que pode ocorrer, inclusive, através da formação continuada. Faz-se pertinente trazer as reflexões de Magalhães e Azevedo (2015) quando afirmam que “[...] verifica-se o discurso de que a responsabilidade das lacunas no sistema de ensino é dos docentes, pela ausência de uma formação adequada”. Desse modo, há a submissão de um planejamento feito, muitas vezes, longe do cotidiano das práticas e problemáticas da sala de aula e da instituição escolar.

Imbernón (2009, p. 9) afirma que é possível perceber uma falta de delimitação clara das funções do professor, o que implica na demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação. Ainda segundo o autor: “Isso não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos [...]”. O autor destaca, ainda, que tais cursos são implementados por *experts*, nos quais os professores são os ignorantes que assistem a tudo e são iluminados profissionalmente por estes, o que o autor chama de “estupidização formativa” – que deixa de lado os processos de pesquisa, de projetos relacionados ao contexto, à autonomia e à criatividade didática.

Segundo o autor, o local mais adequado para as formações é o local de trabalho, por favorecer a aproximação entre os professores que compõem a instituição e dispor de melhores condições para discutir e estudar os problemas vigentes de maneira concreta. Assim, o formador, ao se aproximar do contexto escolar, além de criar vínculos, tem condições de dar suporte aos professores, tratando as questões de maneira concreta, conectando-as com a prática.

Políticas públicas de educação potencializam a ação educativa através da formação em serviço para todos os profissionais da educação básica. A formação continuada para os professores da educação infantil possibilita mudanças pertinentes acerca do cenário em que esta etapa educacional se encontra, além de permitir transformações na prática pedagógica dos professores envolvidos e no desenvolvimento das crianças atendidas, cumprindo assim sua função social de transformação da realidade. Portanto, a qualificação desses professores

evidencia a identidade docente, promovendo o reconhecimento profissional, com uma possibilidade de ascensão funcional que repercute na sua valorização enquanto educador, além de garantir um direito intrínseco à categoria.

Machado (2021), considera o trabalho pedagógico na educação infantil extremamente exigente e desafiador, que envolve a necessidade de muitos saberes teóricos confrontados com a prática, além de exigir atualizações permanentes. Neste viés, o docente precisa ter um olhar observador e outro reflexivo, voltados para a realidade da sala de aula ao passo em que é, também, teórico investigativo. A autora ressalta ainda que “é importante definir o papel da formação continuada para os professores da educação infantil, especificar o contexto em que ela deve acontecer e demonstrar como a formação continuada auxilia na relação entre a teoria e a prática” (Machado, 2011, p. 12).

Analisando as últimas décadas, no que concerne à formação de professores, podemos perceber mudanças significativas tanto em relação aos eixos formativos quanto em relação ao contexto em que a educação esteve inserida. Segundo Nóvoa (1995), a década de 70 foi marcada pela formação inicial de professores, tutelada pelo poder público e órgãos internacionais, com a visão do ensino como ação natural, que dispensava a necessidade de uma formação específica. Já a década de 80 foi marcada pela profissionalização em serviço, pois apresentava uma alta demanda de professores com formação inicial deficitária. Como solução, surgiram os programas de capacitação profissional e formação em serviço, centrados no ambiente escolar. Esses programas tiveram repercussão positiva, mas foram realizados de forma aligeirada, o que contribuiu para reverberar uma imagem não positiva dos profissionais da educação.

Os anos 90 trouxeram uma formação de professores com dois eixos estruturantes: assegurar o sucesso na reforma do sistema educativo e garantir a concretização do Plano de Cargos e Carreiras docente, exigido pela categoria através dos sindicatos. Nessa década, os professores passaram a atuar em novas funções de caráter administrativo: gestão, coordenação, supervisão e orientação escolar. Também foram criadas, nesse período, as políticas de avaliação em larga escala, com o objetivo de conhecer o nível de proficiência dos alunos da educação básica. Essas avaliações externas possibilitaram diagnosticar, acompanhar e avaliar as ações da política educacional, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública. Assim, fez-se necessária a implantação de políticas públicas que corroborassem com esse propósito, e a formação docente se constituiu como uma forte ferramenta para a superação dos desafios na busca pela qualidade do ensino.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº. 8.752/2016 (Brasil, 2016), em coerência com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com os processos de avaliação da educação básica e superior, com os programas e as ações supletivas do Ministério da Educação e Cultura, e com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

A formação continuada de professores destaca-se como uma importante política pública da educação por proporcionar aos docentes a atualização de saberes e a melhoria na prática pedagógica, o que converge em uma educação de qualidade, com alunos mais engajados e, conseqüentemente, mais motivados. É um processo permanente e fundamental para que os professores consigam acompanhar as inovações educacionais que surgem na sociedade, desenvolvendo novas habilidades e competências, além de construir uma identidade profissional reflexiva.

Para Nóvoa (1995), “A formação não se constrói pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas num trabalho de flexibilidade crítica” sobre as práticas de reconstrução permanente, dando *status* ao saber da experiência que se complementa com o saber acadêmico. Daí a importância de inserir o professor como protagonista do seu próprio percurso formativo, no qual possa construir uma identidade pessoal e profissional, numa formação crítico-reflexiva-participativa, que avança e recua, constituindo um processo dialógico de relação entre o saber teórico e a prática, articulação imprescindível na promoção da identidade do professor.

Assim, a política pública para o presente estudo será a formação continuada de professores da educação infantil, que contempla crianças com idades de 2 e 3 anos, de um centro de educação infantil do Distrito 3 da rede municipal de Fortaleza, visto que se trata de uma política pública que pretende melhorar a qualidade do ensino público e promover a valorização profissional do docente. Em se tratando de educação infantil, fortalece a identidade do professor e favorece a formação dos bebês e crianças atendidos nas escolas e nos centros de educação infantil. A Política mencionada tem como objetivo oferecer, mensalmente, formação continuada aos professores da educação infantil que estão lotados nos centros de educação infantil – que atendem turmas do Berçário ao Infantil III, e nas escolas – que atendem às crianças do Infantil IV e Infantil V.

Dentre os vários desafios que se apresentam na atuação dos professores, esta pesquisa se debruçará sobre como a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal da Educação – SME, tem seus saberes vivenciados na prática pedagógica docente, pesquisando

como essa formação foi estruturada nos anos de 2023 e 2024, visando uma maior compreensão desse processo e de seus resultados na qualidade da educação infantil no município.

Considerando de que forma a política pública em questão pode subsidiar e qualificar o trabalho docente, teremos como objetivo geral avaliar o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica docente. A partir do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: traçar a evolução das políticas de formação continuada de professores, previstos nas legislações educacionais vigentes no Brasil; contextualizar a política de formação continuada de professores da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; compreender, a partir do ponto de vista dos professores, da gestão escolar e das técnicas formadoras, a relação entre a teoria vista na formação continuada e a prática pedagógica docente; identificar os resultados que a formação docente traz no contexto da educação infantil, destacando seus avanços e desafios.

Para o desenvolvimento da pesquisa teremos, de início, uma pesquisa bibliográfica. Como referência no âmbito da formação de professores destacamos Freire (2019), Imbernón (2009) e (2011), Saviani (2009) e Silva (2013), além de outros autores que abordam o fazer pedagógico numa perspectiva histórico-crítica, possibilitando a ampliação de conceitos relativos a uma transformação das relações de produção através da educação. Será realizada também uma pesquisa documental, a partir dos documentos que norteiam a política de formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024) e Portaria Municipal nº 204/2014.

A pesquisa será realizada a partir da narrativa oriunda de entrevistas semiestruturadas e da observação direta, na perspectiva de tornar visíveis novos elementos relacionados à pesquisa. Serão analisadas, também, informações que nos permitam entender o quanto esta política pública avançou nos últimos anos. Diante dessas informações, teremos, então, a análise do conteúdo, articulando-o com as falas dos profissionais entrevistados.

Por ter sido aluna da escola pública, em grande parte do tempo, da educação básica até a graduação, as políticas públicas que nela se inserem sempre chamaram minha atenção: ouvia as reivindicações dos professores quando havia uma greve por atraso de pagamento ou por defasagem salarial; questionava, junto aos colegas, durante o ensino médio, a má qualidade da merenda escolar e a ausência de livros didáticos, além da falta de recursos e investimentos

na estrutura física da escola. Todavia, foi por ocasião dos debates e das leituras realizadas no curso de Pedagogia, que pude constatar a importância das políticas públicas em todos os setores da sociedade, sobretudo para garantir a tão sonhada qualidade na educação.

Em 29 anos atuando como professora de escola pública, já passei por todas as etapas da educação básica, vivenciando, durante esse percurso, a implantação e a extinção de várias políticas públicas. Nessa trajetória, testemunhei mudanças no currículo, na organização do ensino, na distribuição do livro didático, na contratação de professores e demais profissionais que atuam nas escolas. No entanto, nenhuma política pública me despertou maior interesse do que a formação de professores em efetivo exercício.

Em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada, estabelecendo a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica, estava no segundo ano do curso de pedagogia e vi essa medida impactar diretamente os profissionais que atuavam nos anos iniciais da escolarização; antes da promulgação da lei, bastava apenas a conclusão do ensino médio para atuar na docência. Nessa época, já atuava como professora, amparada pela “licença precária” do Conselho Estadual de Educação.

Enquanto professora concursada do município de Fortaleza, há 24 anos, observei mudanças significativas em relação à formação docente, principalmente na Educação Infantil, etapa em que atuo há 8 anos. Ações mais efetivas foram implantadas a partir da política de formação continuada em esfera federal, culminando com a organização do município neste aspecto, o que resultou num salto de qualidade perceptível a partir de 2017. Todavia, é possível perceber falhas no que tange às expectativas dos profissionais envolvidos: as formações voltadas para o público com deficiência ainda estão aquém do esperado e da realidade escolar.

Através do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi desenvolvida a presente pesquisa, inserida na linha de investigação "Políticas Públicas e Mudanças Sociais", que tem como temática a Política Pública denominada Programa de Formação Continuada de Professores, instituído pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME). Antes das discussões sobre esta política, é necessário um breve relato acerca das formações de professores, de forma geral, nas últimas décadas em nosso país.

Esta pesquisa se destaca pela importância de avaliar a Política Pública conhecida como Programa de Formação Continuada de Professores, nos anos de 2023 e 2024, a partir das perspectivas das professoras lotadas nas turmas do Infantil II e Infantil III, do diretor e da coordenadora pedagógica de um centro de educação infantil, além das técnicas formadoras da SME e do Distrito de Educação 3, da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

Como perspectiva avaliativa, esse estudo será fundamentado na avaliação em profundidade, que é considerada como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional. Esse tipo de pesquisa deve dar conta de quatro dimensões analíticas: análise de conteúdo, de contexto e da trajetória institucional de programas e políticas, além do espectro temporal e territorial, conforme aponta Rodrigues (2008).

Daremos ênfase à abordagem qualitativa, que responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Segundo Minayo (2001, p. 22): “Ela trabalha com o 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”.

Após esta seção introdutória, apresentaremos uma segunda seção, na qual traremos o percurso metodológico para essa pesquisa, com sua abordagem e objetivo, além dos procedimentos e instrumentais de coleta de dados, com a delimitação do local, a caracterização da população pesquisada e a análise dos dados. Na terceira seção, traremos as políticas públicas, as políticas educacionais e a formação docente no cenário brasileiro nas últimas décadas. Já na quarta seção, abordaremos a formação docente no município de Fortaleza, numa breve retrospectiva, a partir de 2014, quando foi publicada a Portaria nº 204/2014 – que estabeleceu a formação continuada de professores como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional – até os dias atuais, destacando as publicações relacionadas à educação infantil, segmento no qual nos deteremos ao longo desse estudo.

A quinta seção terá como objetivo apresentar a estrutura e os temas da formação continuada na rede municipal de Fortaleza nos anos de 2023 e 2024, por ter sido o recorte temporal delimitado para a presente pesquisa. A partir dos dados coletados, serão utilizados procedimentos de análise para consolidar as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas e da observação feita no centro de educação infantil escolhido para a pesquisa. E, por último, numa sexta seção, apresentaremos as considerações finais acerca deste trabalho, acrescidas das referências bibliográficas.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem avaliativa e a metodologia de pesquisa selecionada para o estudo proposto. Inicialmente, realiza-se uma discussão acerca do conceito de políticas públicas e em seguida, apresenta-se a perspectiva de avaliação em profundidade, visando compreender e analisar as concepções dos gestores, das professoras e das técnicas formadoras, no que concerne aos saberes que são aperfeiçoados na formação continuada da EI da Rede Municipal de Fortaleza.

Em relação ao desenho metodológico, esta investigação sugere um estudo fundamentado numa abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, ela se caracteriza como descritiva, através de técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e uma pesquisa de campo em um centro de educação infantil, situado no bairro Pici, do Distrito de Educação 3, no qual foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas do Infantil II e do Infantil III, com o diretor escolar e a coordenadora pedagógica, além das técnicas formadoras da SME e do referido distrito.

2.1 A perspectiva avaliativa

Tem sido bastante frequente a discussão acerca da avaliação das políticas públicas na última década e, embora de acordo com os princípios da administração pública, esse fenômeno seja imprescindível, nem sempre a avaliação dessas políticas teve essa conotação. No Brasil, somente no final dos anos 80 e início dos anos 90 foi que a temática da avaliação das políticas públicas foi intensificada, no contexto das reformas administrativas do Estado, que naquele momento, desejava implantar um caráter gerencialista. Rodrigues (2008), faz uma análise bem consistente sobre isso:

Vale destacar, contudo, que a relevância dada ao tema a partir dos anos 1990 deveu-se, principalmente, à situação de dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados (Rodrigues, 2008, p. 8).

Neste cenário, tornava-se evidente a abordagem gerencialista e uma concepção instrumental da avaliação cuja função era medir e acompanhar, com vistas ao monitoramento. Conforme bem destacado ainda por Rodrigues (2008), a avaliação passava a ser condição para a concessão de financiamentos, constituindo-se, assim, parte atuante na definição da agenda

político-econômico e das prioridades no direcionamento dos recursos e de seu acompanhamento e avaliação.

Nos últimos anos, tem crescido bastante as discussões e os estudos sobre políticas públicas no contexto acadêmico, trazendo novos debates e novas abordagens, ambos enfatizando a importância da análise do contexto social, econômico, político e cultural, além da estrutura de funcionamento e das relações e poder e interesses das instituições que elaboram e implementam tais políticas.

Almeida e Paula (2014), analisam como imprescindível a realização das políticas públicas, com destaque para as políticas participativas, com ênfase na transparência pública implementada pelo governo federal na última década. Segundo os autores, “Devem-se realizar avaliações sim, mas avaliações contextualizadas, nas quais o avaliador consiga analisar do conteúdo da política, sua trajetória institucional, além de obter um espectro temporal e territorial da política, como propõe Rodrigues (2008)” (Almeida; Paula, 2014, p. 57).

Partindo dessas reflexões, essa pesquisa será fundamentada na perspectiva de avaliação em profundidade, com base nos pressupostos de Rodrigues (2008); portanto, possibilitará o entendimento dos processos e não somente a busca dos resultados atingidos. Nesta perspectiva, “quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação” (Rodrigues, 2008, p. 10).

Conforme descreve Rodrigues (2008), uma avaliação desse tipo deve dar conta de quatro dimensões analíticas:

1. **Análise de conteúdo:** diz respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros;

2. **Análise de contexto:** levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, e de outras políticas e programas correlacionados à política em foco;

3. **Análise da trajetória institucional de programas e políticas:** compreensão do grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política;

4. **Análise do espectro temporal e territorial:** corresponde à configuração temporal e territorial do percurso da política, de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política, num momento mais avançado de sistematização dos dados coletados, aberto à manipulação de instrumentos analíticos que possibilitem um maior nível de abstração, síntese

e criatividade.

Todas essas dimensões darão embasamento teórico para uma melhor compreensão das bases conceituais, das diretrizes e das leis que permeiam a política de formação continuada de professores da EI do município de Fortaleza, destacando-se a trajetória institucional da política em questão, no contexto analisado nesse estudo. A autora enfatiza que toda proposta de avaliação está informada por pressupostos e concepções sobre a ciência e sobre a própria prática científica.

Quadro 01 – Dimensões analíticas da avaliação em profundidade da Política de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Fortaleza

Análise de Conteúdo	Análise De Contexto	Análise da Trajetória Institucional de Programas e Políticas	Análise do Espectro Temporal e Territorial
<ul style="list-style-type: none"> - Portaria nº 204/2014, da Lei Complementar nº 169/2014; - Plano Municipal de Educação (PME 2014-2024). - DCRFor (2024); - Programa da Formação Continuada 2023 e 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações da rede estadual para a formação de professores da educação infantil; - Formação continuada para professores da Rede Municipal de Fortaleza; - Formação continuada da Educação Infantil no Município de Fortaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição Federal de 1988; - LDB nº 9394/96; - Plano Nacional de Educação (PME 2014-2024); - Portaria nº 204/2014, da Lei Complementar nº 169/2014; - Plano Municipal de Educação (PME 2014-2024). - DCRFor (2024). 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitação do período de investigação do estudo (2023 e 2024); - Aspectos territoriais do município de Fortaleza e do Bairro Pici, pertencente ao Distrito de Educação 3.

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em Rodrigues (2008).

É imprescindível que seja clara a definição de avaliação que acompanha a pesquisa. Conforme afirma Rodrigues (2008, p. 11): “As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma entende a avaliação como **medida** e outra que privilegia o sentido de avaliação como **compreensão**”. Neste viés, a identificação do pesquisador com uma ou outra concepção faz toda a diferença na condução da avaliação. A autora ressalta, ainda, que:

Sua avaliação só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados.

Para tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade (Rodrigues, 2008, p.13).

Numa avaliação em profundidade, propõe-se compreender toda a complexidade que envolve o processo de formação continuada dos professores da EI, numa escuta que poderá trazer anseios, angústias, insatisfação, reconhecimento, consciência dos avanços, ao passo em que poderá elencar ainda muitos desafios dentro do contexto escolar e desse processo contínuo que é a formação em efetivo exercício. Ainda segundo Rodrigues (2019), a partir dessa escuta poderão surgir “significados da política para os que as formulam, executam e vivenciam” (Rodrigues, 2019, p. 190).

2.2 Caracterização da pesquisa

2.2.1 Da abordagem da pesquisa

A abordagem desse estudo é qualitativa, por trazer uma preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas podem ser centrados na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais. Para Gerhardt e Silveira (2009), os pesquisadores utilizam os métodos qualitativos buscando o porquê das coisas, sem metrificar os dados analisados, pois se valem de diferentes abordagens. Nesse tipo de pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, já que o desenvolvimento delas é imprevisível. Uma pesquisa qualitativa se sustenta no rigor teórico-metodológico ao interpretar os dados, coletá-los, analisá-los; pesquisa qualitativa é subjetividade.

Nesse viés, a abordagem qualitativa procura analisar os problemas específicos de uma maneira mais aberta, dando origem a informações que dificilmente seriam identificadas de outra forma, pelo fato de partir de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação. Através dessa investigação, buscamos uma compreensão mais aprofundada ao avaliar os resultados decorrentes da formação continuada dos professores da educação infantil no município de Fortaleza e quais são as possíveis lacunas formativas indicadas pelos docentes. Foram analisados, assim, aspectos desse tema que não podem ser quantificados, pois pesquisas deste caráter tratam de compreender a totalidade do fenômeno em seu contexto.

Ao optar pela pesquisa qualitativa, dentro do tema escolhido, fica evidente que esse tipo de pesquisa se preocupa em aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma coletividade; não considera, pois, tão relevante, a representatividade numérica. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Minayo (2001), afirma que “A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística, apreendem dos fenômenos apenas a região *visível, ecológica, morfológica e concreta*.” Desta forma, fica evidente que a abordagem qualitativa se aprofunda dos significados das ações e relações humanas, um ângulo que não pode ser captável em equações, médias e estatísticas. Inicialmente aplicada na Antropologia e na Sociologia, contrapondo-se à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa tem ampliado seu campo de atuação, principalmente na Psicologia e na Educação. Ainda segundo Minayo (2001):

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. [...] Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001, p. 14).

Na pesquisa qualitativa o subjetivo é enfatizado para que se possa compreender a realidade e interpretar as experiências; nela, o pesquisador tenta captar o contexto em sua totalidade – as informações são organizadas, mas também são analisadas de forma intuitiva. Daí a importância de uma pesquisa qualitativa no âmbito da educação. A formação continuada de professores envolve muitos aspectos que não se pode mensurar objetivamente; a partir das observações, dos diálogos, da escuta “no chão da escola” é possível encontrar elementos que não se revelariam numa pesquisa meramente quantitativa.

2.2.2 Do objetivo da pesquisa

De acordo com Gil (2023), esta pesquisa se caracteriza como descritiva e tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a partir de um levantamento bibliográfico e de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que tiveram experiências práticas com o tema pesquisado. Assim, requer, literalmente, uma exploração sobre o assunto da pesquisa, devido a necessidade de uma base teórica como ponto de partida.

Por ser descritiva, exige do pesquisador uma série de informações sobre o tema escolhido – exemplo disso é a análise documental; por essa razão, a maioria das pesquisas descritivas trazem temas já conhecidos. Entretanto, a pesquisa busca recolher novas

informações, novos dados e detalhar os resultados. Por isso, mesmo abordando um tema bastante conhecido, trará uma nova visão e aprofundamento do assunto. É o caso do tema: Formação Continuada de Professores que, mesmo sendo amplamente discutido, poderá apresentar novas nuances diante da pesquisa realizada.

Nessa linha, mesmo sendo a formação continuada, um tema bastante comum no meio acadêmico, há sempre uma interpretação distinta sobre essa política, pois cada pesquisador tem seu jeito próprio de analisar o conteúdo e os dados obtidos. Assim, a presente pesquisa trouxe como principal objetivo avaliar o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica docente.

Dentro da perspectiva de avaliação em profundidade segundo Rodrigues (2016), pode-se destacar que as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil sempre estiveram atreladas aos interesses políticos internacionais, conforme podemos identificar na constatação de Melo (2015, p. 75): “A educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras.” Tais interesses políticos, no entanto, acabam promovendo mudanças no cenário educacional em vários aspectos: gestão, distribuição e aplicação de recursos, organização do currículo, avaliação e até mesmo na formação de professores.

2.2.3 Dos procedimentos: pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo

Em relação aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que foi desenvolvida com base em material já elaborado – principalmente livros e artigos científicos. Para Gil (2023), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações acerca de ideologias ou aquelas que se propõem à análise de diversas posições sobre um problema. Utilizamos também a pesquisa documental, que pouco se diferencia da pesquisa bibliográfica, sendo difícil distingui-las. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas de material já elaborado, a pesquisa documental busca fontes mais diversificadas dispersas, sem tratamento analítico, como por exemplo: jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, vídeos e cartas.

Para o trabalho em questão foi aplicado, de início, como procedimento metodológico para obter informação, o resgate bibliográfico, com a construção do referencial teórico, fundamentado em estudos da área educacional e de políticas públicas voltadas para esta

área. O primeiro passo diz respeito ao levantamento documental da legislação educacional, com diretrizes, leis e portarias, no âmbito federal, estadual e municipal. A leitura deste material, dentro da abordagem qualitativa, possibilitou o início da análise de conteúdo e de contexto acerca da política escolhida.

O segundo passo foi visitar a instituição a fim de contatar a gestão escolar e as professoras, num primeiro contato, para explicar a importância da pesquisa e solicitar a participação desses dois grupos. Esse procedimento também foi feito em relação às técnicas formadoras do Distrito 3 e da SME, que compõem o terceiro grupo. Foi explicado aos participantes, que ao final da pesquisa, retornaremos para apresentar o resultado do estudo.

Em seguida, foi feita a pesquisa de campo na instituição escolhida para o estudo, além das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa no CEI, no Distrito 3 e na SME, e a coleta de dados. Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009):

As técnicas a serem utilizadas podem se voltar: a) tanto para a produção primária de dados, isto é, quando o pesquisador produz o dado na interação direta com os sujeitos através de entrevistas, observações, aplicação de questionários; b) quanto para a busca de dados secundários, ou seja, a partir de acervos já existentes, tais como documentos, banco de dados, revistas, jornais, coleções de artefatos etc. (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009, p. 49).

Portanto, nosso trabalho está amparado em cinco passos básicos para a coleta de dados que irá direcionar o estudo: a pesquisa bibliográfica, a observação, a análise das propostas da SME de formação continuada para a EI, nos anos de 2023 e 2024, e a entrevista semiestruturada, os quais se consolidarão como instrumentos de investigação essenciais para a análise qualitativa dos dados, uma vez que, de acordo com o foco da pesquisa, formação docente e prática pedagógica, esses passos estão relacionados entre si.

Com vistas a compreender e interpretar melhor nossa problemática, foi iniciada a coleta de dados a partir da observação da prática pedagógica das professoras tanto nas salas de referência quanto nos demais ambientes da instituição, com o objetivo de compreender quais saberes presentes na formação continuada estão sendo aplicados ou vivenciados na prática pedagógica.

Conforme nos apresenta Gil (2009, p. 100), a observação se “apresenta como principal vantagem em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Essa observação nos coloca dentro dos vários contextos vivenciados na instituição onde, mesmo em situações consideradas corriqueiras, é possível coletar dados importantes, que podem passar despercebidos.

Dando sequência aos passos para a coleta de dados, foi feita a análise das propostas da SME de formação continuada para a EI, nos anos de 2023 e 2024, a fim de conhecer a proposta de formação, as temáticas contempladas tanto nos polos quanto no contexto escolar e, ainda, verificar como e quando ocorre a execução dessas formações oferecidas pela SME e pela própria instituição escolar, esta última acompanhada pelo Distrito de Educação.

Com o intuito de aprofundar as informações acerca dos dados coletados na observação, foi realizada, então, a entrevista semiestruturada com as professoras das turmas do Infantil II e Infantil III, com o diretor e a coordenadora pedagógica do CEI, além das técnicas formadoras – uma da SME e outra do Distrito de Educação 3. São essas técnicas que planejam, acompanham e ministram as formações em polo, além de orientar e acompanhar as formações no contexto da instituição escolar.

A formadora do Distrito de Educação 3 tem, ainda, como função, observar, durante uma visita mensal, a rotina do CEI em todos os ambientes, principalmente o planejamento das professoras e o trabalho realizado nas salas de referência, com o intuito de perceber se há ou não, relação entre a teoria estudada nas formações e a prática pedagógica docente, e para verificar, também, se as interações e vivências estão de acordo com a proposta curricular da rede municipal.

A pesquisadora considerou de suma importância entrevistar as técnicas formadoras, devido à participação delas em todo o processo de planejamento, execução e acompanhamento das formações de polo e no contexto escolar. Outrossim, o acompanhamento realizado pela técnica formadora no CEI permite, também, identificar os resultados que a formação docente traz no contexto da educação infantil, com seus avanços e seus desafios – que é outro objetivo específico dessa pesquisa.

Ainda de acordo com Gil (2009), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que nos permite uma maior interação com as pessoas, além de obter informações sobre um determinado assunto. Portanto, foi analisada a entrevista semiestruturada com a transcrição das falas dos sujeitos entrevistados. Depois, veio a fase de tratamento dos resultados obtidos, com a interpretação da pesquisadora. Assim, a entrevista nos deu melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada, a fim de nos dar mais consistência sobre o objeto de pesquisa.

Destaca-se, outrossim, que o processo de pesquisa pode apresentar riscos para o pesquisador. Ao adotar uma abordagem qualitativa, é imprescindível estar ciente desses riscos, que incluem a possibilidade de o pesquisador levar para o campo suas ideias pré-concebidas, influenciando os resultados. Os participantes podem oferecer respostas que acreditam ser mais

aceitas; além da má interpretação das respostas e/ou dados obtidos, principalmente se não forem contextualizados adequadamente; por isso, é válido considerar esses riscos, sobretudo na fundamentação teórica da pesquisa.

2.3 Coleta e análise dos dados

2.3.1 Instrumento de coleta de dados

A pesquisa foi embasada a partir da observação direta e da entrevista semiestruturada com as professoras, diretor, coordenadora pedagógica e técnicas formadoras. De modo geral, a intenção foi descrever como a formação de professores da educação infantil auxilia na relação entre a teoria e a prática pedagógica de modo eficaz, para dar maior qualidade ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

As questões abertas permitem a oportunidade de analisar os dados sob a ótica de análise de conteúdo de Bardin (2015), que conceitua a entrevista como um método de investigação específico, classificando-as como fechadas e abertas. Enfatiza, ainda que analisar o conteúdo em entrevista é bastante complexo. Muitas vezes, há mensagens implícitas nas falas dos entrevistados que revelam muito mais do que ele gostaria, e nem sempre o pesquisador dá conta dessas interpretações.

As questões foram formuladas conforme pesquisa avaliativa da política pública de formação continuada e tiveram como construto teórico as produções de Silva (2013), Bacelar (2003) e Rodrigues (2013), além de outros autores com discussões pertinentes ao tema, buscando compreender o contexto no qual se dá a formação, seus propósitos, funções, conteúdos e resultados. As informações foram organizadas a partir das falas dos entrevistados e de relatos das observações realizadas na instituição.

De acordo com Rodrigues (2011), na perspectiva avaliativa em profundidade, a avaliação não pode ser restrita à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, mesmo que estes tragam questões abertas e forneçam espaço ao entrevistado para colocar suas ideias. A apreensão de significados exige a realização de entrevistas aprofundadas e abertas:

Uma entrevista aberta e aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, na maioria das vezes sequer imaginadas pelo pesquisador. A riqueza dessa modalidade de entrevista é que ela fornece ao pesquisador os elementos importantes para a análise pelo cotejamento das ideias, informações e reflexões, também pelas interpretações, tecidas pelos próprios

entrevistados (Rodrigues, 2011, p. 57).

Também foi adotado como método, a análise documental de dispositivos jurídicos e da documentação da rede municipal de educação, que tratam da formação continuada e organização do fazer pedagógico dos professores lotados na educação infantil. Tais procedimentos foram adotados para que se possa comparar o que é dito na teoria e vivenciado na prática, a fim de saber se há de fato uma formação continuada que valorize o professor e o incentive a repensar sua prática pedagógica, em prol de melhorias no desenvolvimento das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil - CEIs.

Dentre esses dispositivos jurídicos e a documentação da rede municipal de educação, destaca-se a Portaria nº 204/2014, da Lei Complementar nº 169/2014, que estabeleceu, legalmente, a formação continuada para os professores, no período estipulado para a realização de atividades sem interação com o discente. Além desta portaria, destaca-se, também, o Plano Municipal de Fortaleza (PME 2014-2024), planejamento estratégico que propõe a organização da política de educação do município e busca assegurar a concretização de diretrizes, metas e objetivos do PNE, previsto para o mesmo período.

O DCRFor, lançado em 2024, é analisado como um documento de muita relevância em relação à organização do município no que diz respeito à elaboração de seu currículo, com identidade própria, colocando à disposição dos professores, dos gestores, dos demais profissionais e dos discentes da rede municipal de Fortaleza, um instrumento que orienta o planejamento curricular das instituições escolares, direcionando o trabalho pedagógico em busca da garantia das aprendizagens previstas para o exercício da cidadania.

2.3.2 Do local e os sujeitos da pesquisa

O campo de estudo em pesquisa qualitativa é de suma importância e exige que o pesquisador o defina criteriosamente. A pesquisa foi realizada em um CEI do Distrito de Educação 3 da Rede Municipal de Fortaleza – CE, que oferece atendimento em turmas do Berçário ao Infantil III, atendendo 104 crianças. A escolha dessa instituição ocorreu pela questão da localização, por ser de fácil acesso para a pesquisadora.

O CEI utilizado para a presente pesquisa foi construído recentemente – inaugurado em julho de 2024 – para receber o público de um CEI antigo que foi desativado. Portanto, a construção do novo equipamento era uma antiga reivindicação da comunidade, que há muito tempo esperava um centro de educação infantil que estivesse de acordo com o padrão do

Ministério da Educação e Cultura. Antes da mudança para o novo CEI, no prédio antigo eram ofertadas duas turmas de Infantil II e duas turmas do Infantil III, com 20 alunos cada, atendendo um total de 80 crianças, em regime integral – de 7 às 17h – de segunda a sexta-feira. Essas informações justificam a opção pelas professoras que atuaram nessas turmas nos anos de 2023 e 2024, e participaram das formações continuadas neste período.

É relevante esclarecer que a formação das turmas, no segmento creche e na pré-escola, na rede municipal de Fortaleza, atendem à seguinte distribuição etária:

Quadro 02 – Organização etária das turmas na EI

BERÇÁRIO	INFANTIL I	INFANTIL II	INFANTIL III	INFANTIL IV	INFANTIL V
6 a 11 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em Brasil (2018) e Fortaleza (2024).

Vale ressaltar que a data de corte etário, para a matrícula, é 31 de março, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018 - que definiu as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças, na EI e no Ensino Fundamental, que resolve:

Art. 2º A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula (Brasil, 2018).

Essa resolução foi alterada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2019, de 4 de julho de 2019, ressaltando que não há obrigatoriedade de matrícula na primeira etapa da Educação Infantil (creche). Em seu Art. 3º, o presente parecer ratifica a EI como primeira etapa da educação básica, a ser oferecida em creches e pré-escolas, em instituições públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, conforme traz em seu § 3º: “As crianças que completam 4 (quatro) anos de idade após o dia 31 de março, se forem frequentar a Educação Infantil, serão matriculadas em creche.”

Até 2020, o município de Fortaleza contava com CEIs atendendo turmas do Infantil I ao Infantil III, em regime integral – de 7 às 17h, e outros atendendo turmas de Infantil III, Infantil IV e Infantil V, em jornada parcial, no turno manhã – de 7 às 11h, e no turno tarde – de 13 às 17h. Desde 2021, a SME vem organizando os CEIs de acordo com a seguinte estrutura:

turmas na faixa etária do segmento creche – do Berçário ao Infantil III, em tempo integral; e os CEIs com atendimento às turmas de pré-escola – com Infantil IV e Infantil V, em jornada parcial. As turmas de Berçário estão presentes apenas nos CEIs de tempo integral construídos recentemente, pois exigem uma infraestrutura diferenciada, pensada para acolher melhor os bebês.

Conforme o modelo de análise proposto por Rodrigues (2008), na dimensão analítica do espectro territorial, apresentaremos a seguir, alguns dados do município de Fortaleza e do bairro Pici, pertencente ao Distrito de Educação 3, onde está situado o CEI escolhido para essa pesquisa. O levantamento desses dados contribuiu, sistematicamente, para a compreensão do contexto no qual os sujeitos participantes dessa pesquisa estão inseridos.

O município de Fortaleza é a capital e o maior município do Estado do Ceará, com 2.428.678 habitantes, de acordo com o censo de 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e configura-se como o 4º município mais populoso do país, ficando atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. No censo anterior, ocupava a 5ª posição, ficando atrás de Salvador, que agora passou a ocupar esta posição.

Em 23 de dezembro de 2019, a Lei Complementar nº 278 estabeleceu a nova organização da cidade na reestruturação das regiões que a compõem. A partir de então, a Prefeitura Municipal de Fortaleza foi subdividida em 12 Secretarias Executivas Regionais, que têm a finalidade de executar políticas públicas municipais de auxílio à população em suas respectivas áreas. São 121 bairros agrupados em 39 territórios distribuídos nessas secretarias regionais. Os critérios para a nova configuração foram o número de habitantes, a área de cada bairro, a aproximação cultural e a utilização de equipamentos públicos pelos habitantes.

A unidade escolar pesquisada está situada na Secretaria Executiva Regional 11, com abrangência de 13 bairros, com estimativa de 230 mil habitantes. O bairro em que está situada é o Pici – que faz divisa com os bairros Henrique Jorge, Dom Lustosa, Jóquei Clube, Demócrito Rocha, Panamericano e Bela Vista, num espaço geográfico que tem enfrentado situações constantes de violência e conflitos territoriais.

O bairro Pici está localizado da zona oeste de Fortaleza e é conhecido por abrigar o Campus do Pici, maior campus universitário da cidade, pertencente à Universidade Federal do Ceará, que ocupa cerca de 50% da área do bairro. A população do bairro está estimada em 45 mil habitantes e já teve seus dias de glória por ter servido de base militar norte-americana na década de 1940, o que o destaca em relação aos aspectos históricos.

Nas visitas realizadas durante a pesquisa, foi possível perceber que o bairro Pici tem elevada precariedade na oferta dos serviços básicos, num contexto de IDH baixo. De acordo com dados do site da Prefeitura de Fortaleza, o bairro ocupa o 106º lugar no índice geral, com

0,22 de desenvolvimento humano, numa lista com 121 bairros. O cálculo assume, como parâmetro, três áreas: educação, renda e longevidade. Conforme estudo divulgado, em agosto de 2025, pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, o bairro ocupa a posição 83º em relação à renda mensal média dos habitantes responsáveis por domicílios ocupados.

É um bairro com destaque recorrente nos veículos de comunicação, nas matérias de cunho policial, devido às constantes ocorrências de criminalidade. Segundo Nobre (2010), o Pici é um bairro que cresceu muito nas últimas décadas, mas esse crescimento ocorreu cercado de áreas de riscos, com favelas como a do Papoco, Feijão e Riacho Doce, onde as comunidades passaram a conviver com a violência e as disputas territoriais por facções criminosas, e faltam serviços essenciais como saneamento básico, manutenção das ruas e equipamentos públicos.

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa foram as professoras, a gestão escolar e as técnicas formadoras do Distrito 3 e da SME. Foram formados três grupos: o primeiro grupo com duas professoras lotadas nas turmas de Infantil II e duas lotadas nas turmas do Infantil III; o segundo grupo formado pela gestão escolar – diretor e coordenadora pedagógica; e o terceiro grupo com uma técnica formadora da SME e outra do Distrito de Educação 3 – totalizando oito profissionais. Os participantes dos três grupos foram convidados a participar da entrevista, cujo objetivo foi, a partir dos achados da pesquisa, fazer um estudo sobre as formações realizadas, analisando seus avanços, seus desafios e suas perspectivas para o futuro, além de avaliar a contribuição do Programa na perspectiva da formação integral dos estudantes.

Moreira (2021), analisa a função das creches, a partir do seu surgimento, em consonância com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Como os pais não tinham com quem deixar os filhos, as creches foram criadas para atender essas demandas. A autora destaca que os cuidados com os filhos vêm quase sempre relacionados à mulher, por isso, supõe-se que isto reflita nas escolas que oferecem educação infantil, onde a grande maioria é composta por mulheres. Assim, o trabalho docente possui um estereótipo de missão feminina, desde os primórdios até a atualidade.

De acordo com a SME, a formação continuada para professores ocorre em um encontro mensal – de um turno – com as técnicas formadoras de cada distrito, que é chamada “formação em polo”, abordando temas voltados para cada segmento, além de outros temas relevantes, como a diversidade e a inclusão. Os professores participam desta formação em um dos turnos destinados ao planejamento; professores lotados nas turmas do Infantil II participam às terças-feiras, e aqueles lotados nas turmas do Infantil III participam às quartas-feiras.

Paralela à formação em polo, temos também, a “formação em contexto”, ministrada

pelo coordenador pedagógico de cada centro de educação infantil. Estes recebem das técnicas formadoras do distrito as orientações para a formação mensal, e organizam os encontros formativos que ocorrem nos horários de planejamento dos professores, no ambiente escolar, alinhando-se à política de educação infantil da Prefeitura de Fortaleza.

É importante ressaltar que a participação dos entrevistados nessa pesquisa foi anônima, e que, para o acesso aos documentos, aos dados e aos entrevistados, foi solicitada a devida autorização à Secretaria Municipal da Educação, através de processo, e a autorização foi prontamente concedida.

2.3.3 Análise dos dados

O primeiro passo na organização desta pesquisa ocorreu a partir da construção do referencial teórico (pesquisa bibliográfica), com os estudos sobre políticas públicas, principalmente aquelas destinadas à educação no Brasil, sobretudo à Educação Infantil, no segmento creche – de 6 meses a 3 anos de idade, mais especificamente em relação à formação continuada de professores. Esse levantamento teórico se constituiu de livros de diversos autores, artigos científicos, revistas e periódicos, além de todo o material que a rede municipal de Fortaleza oferece como orientação para a organização curricular e as práticas pedagógicas.

No intuito de compreender as contribuições da formação continuada de professores da educação infantil no desenvolvimento das crianças, a pesquisadora considerou interessante a trajetória do processo formativo na rede municipal, a partir, principalmente, do ano de 2014, por ocasião da Portaria nº 204/2014 e pela Lei Complementar nº 169/2014, que estabelece o período estipulado para a realização de atividades sem interação com o aluno para que os professores realizem outras atividades pedagógicas, como o planejamento, a elaboração de atividades e relatórios, e, principalmente, possam participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação.

Sobre a análise de conteúdo e suas interpretações, Santos (2012) conclui que:

A análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo (Santos, 2012, p. 387).

A análise de conteúdo estabelece fases para a organização das informações coletadas no campo de pesquisa: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados obtidos. De acordo com Minayo (2001), o tratamento deste

material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulando-os com a teoria que fundamentou o projeto. A pré-análise diz respeito à organização, com objetivo de sistematizar as ideias iniciais. A exploração do material foi realizada a partir da seleção da documentação que o compõe, bem como do referencial teórico e da transcrição das falas dos sujeitos entrevistados, que subsidiaram a interpretação dos dados obtidos.

Assim, para analisar o conteúdo em questão, o contexto da política e seu recorte temporal foram considerados os objetivos desta pesquisa para identificar resultados significativos que permitissem inferências, interpretações ou mesmo, algumas descobertas que não estavam previstas inicialmente. Essa análise se deu por meio da pesquisa documental e da transcrição do conteúdo das entrevistas, permitindo à pesquisadora a interpretação das falas, em consonância com a observação e o referencial teórico que sustentou a investigação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentados, a princípio, os conceitos de política e de políticas públicas, a partir de alguns teóricos que discorrem sobre esses aspectos; em seguida, será apresentado um breve histórico das políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil, com a documentação legal que as regulamentam. Nos tópicos subsequentes, serão elencadas as principais políticas voltadas para a formação de professores em nosso país, bem como a formação continuada de professores para a educação infantil.

A dimensão política de avaliação, em consonância com o modelo de análise proposto por Rodrigues (2008) está compreendida nesta pesquisa, ao analisar as leis, portarias, planos e decretos acerca dos aspectos educacionais desde o final do século XIX, os quais culminaram nas políticas públicas que dispomos na atualidade.

3.1 Conceito de Política X Políticas Públicas

Devido ao seu desenvolvimento histórico, podemos afirmar que a política é um fenômeno social, econômico e cultural e, segundo a filósofa alemã Hannah Arendt, a chave da política está no nível de organização social, pelo fato de ser uma criação humana, uma ferramenta do homem, pelo homem e entre os homens, amparada na sua pluralidade. Isto fica evidente quando Arendt (2020, p. 62) afirma que “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos”. De acordo com esta autora, a política nasceu como um instrumento de igualação, um modo de organização do homem para assuntos em comum, tornando-se um verdadeiro fenômeno, pois o homem contemporâneo não pode, apesar de querer e pensar que pode viver sem a política.

Os problemas públicos vivenciados pela coletividade, como a violência, a fome, o analfabetismo, o desemprego, dentre outros, são fenômenos sociais que exigem debate, elaboração e implementação de políticas públicas, o que leva a sociedade a questionar as ações e os resultados dessas políticas, já que é essa mesma sociedade que legitima o poder do Estado como seu representante e regulador legal. Desta forma, os cidadãos começam, então, a perceber que não podem e não devem viver sem a política, que ela é intrínseca à vida em comunidade. Arendt (2020) traz, portanto, a ideia de que a política é a expressão da ação coletiva e da liberdade humana; viver fora da política seria viver fora do espaço público.

Secchi (2014, p. 7) ressalta a noção de problema público ao definir política pública.

Para ele, há uma diferença entre o *status quo* problemático e uma situação ideal possível: “Para que um problema seja considerado ‘público’, este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas”. Portanto, o problema deve ser considerado, pelos agentes políticos, como algo relevante e de interesse geral.

Posto isto, política pública é um conjunto de medidas adotadas pelo governo ou outros agentes visando atingir metas para atender necessidades específicas de um determinado grupo. Uma política pública é implementada através de instrumentos que concretizam as ideias em ações, tais como: programas, planos, projetos, leis, deliberações jurídicas, agenda pública, campanhas midiáticas, dentre outros. Costuma, portanto, ser analisada e discutida por cientistas políticos da esfera pública e privada, na intenção de verificar sua funcionalidade e seus impactos na resolução dos problemas propostos, que originaram sua criação.

É pertinente o raciocínio de Bacelar (2003, p. 8) quando afirma que há uma linha tênue entre o que é público e o que é governamental e, neste cenário, cabe esclarecer que uma política pública só tem real sentido quando pensada, executada e avaliada por indivíduos de todos os setores da sociedade. A autora afirma que, devido aos longos anos de ditadura militar em nosso país, o viés autoritário continua muito forte nas políticas públicas, que eram muito mais econômicas do que públicas. As políticas ainda vêm de cima para baixo, sem promover a participação da sociedade.

Mendonça (2022, p. 23) afirma que “a política pública, enquanto diretriz, segue um fim específico: a deliberação consciente e intencional, com o objetivo de responder, de forma eficaz, um problema que atinge um coletivo”. Ela pode, portanto, ser elaborada tanto pela esfera pública quanto por demanda não-estatal. Independente do autor da política pública, almeja-se que ela deve ser planejada e executada, visando o pleno atendimento da demanda pública à qual se destina, pois deve ser inerente aos governantes zelar pelos direitos da população.

Novamente de acordo com Secchi (2014, p. 4), o que determina se uma política é pública, ou não, é a sua intenção de responder a um problema “público” – não um problema político, independentemente de o tomador de decisão ter personalidade jurídica estatal ou não-estatal. Dentro do debate político sobre fazer ou não política pública, esta pode ser entendida como ação ou omissão do Estado no que concerne às demandas da sociedade, sobretudo aquelas mais urgentes? A seguir, a opinião do autor:

Com relação à pergunta “políticas públicas também se referem à omissão ou negligência?”, nosso posicionamento é não. Uma política pública deve resultar em uma diretriz intencional, seja ela uma lei, uma nova rotina administrativa, uma decisão judicial etc. Se um ator governamental ou não governamental decide não agir diante de um problema político, isso não constitui uma política pública. (...)Se todas as

omissões fossem consideradas políticas públicas, então tudo seria política pública. Ademais, seria impossível visualizar a implementação da política pública, bem como seria impossível distinguir entre impactos da política pública e o curso natural das coisas, a casualidade (Secchi, 2014, p. 08).

O autor em questão destaca, ainda, a existência de estudiosos que consideram a omissão do governo diante das necessidades da população como uma política pública, principalmente quando tal omissão resulta em consequências prejudiciais aos cidadãos. Mesmo porque, ações governamentais que reduzem ou retiram direitos, visando a diminuição dos gastos públicos, podem ser descritas como políticas regressivas e, portanto, serem interpretadas como uma forma de política pública.

Ao tratarmos sobre políticas públicas, não podemos deixar de ressaltar a educação, que, desde os primórdios, vem causando debates e exigindo ações no sentido de minimizar as desigualdades sociais – agravadas ao longo da história de nosso país. A educação está presente em todas as sociedades, sendo responsável pela disseminação e produção de conhecimentos, dando condições às pessoas para que possam interferir e transformar a realidade. Trata-se de um fenômeno social, “é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade” (Libâneo, 1994, p. 18).

3.2 Políticas Públicas voltadas para a educação infantil no Brasil

Quanto à análise de contexto da formulação da política pública em questão, de acordo com Rodrigues (2016), o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas torna-se prioridade, com atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional ou até mesmo internacional.

Para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros (Rodrigues, 2016, p. 109).

As primeiras políticas públicas voltadas para a educação, no Brasil, surgiram nos anos 1930, quando um grupo de intelectuais, liderado por Anísio Teixeira, se reuniu para deliberar sobre ações governamentais que pudessem garantir uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória – era o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Data desta época, também, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), criado para regular as políticas do livro didático.

Foi somente na Constituição Federal de 1946 que ficou estabelecida a educação como direito de todos, sendo destinado 10% do orçamento da União e 20% do Estado para

assegurar esse direito. A primeira LDB foi promulgada em 1961, dando mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no Ministério da Educação, além de regularizar a existência dos Conselhos Estaduais e do Conselho Federal de Educação.

De acordo com Melo (2015, p. 75):

A partir de 1964, a educação reduziu-se à prática de transmissão de conhecimentos pelos professores, desprovida de discussão política. No período da ditadura militar, de 1964 a 1985, o desenvolvimento econômico brasileiro centrou-se na entrada de empresas internacionais e empréstimos de capital estrangeiro. A educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras. Em virtude disso, as leis educacionais geradas, nesse período, também apresentavam esses aspectos. Para atingir objetivos imediatos e garantir a segurança nacional, foram criadas várias leis, entre elas a Lei 4.440/68, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e criou o salário-educação; a Lei 5.540/68, responsável pela Reforma Universitária; e a segunda LDB, a nº 5.692/71 (Melo, 2015, p. 75).

A ditadura militar – 1964 a 1985 – afetou profundamente a educação brasileira, visto que algumas mudanças representaram um verdadeiro retrocesso: desvalorização salarial dos professores, precarização das escolas, censura e perseguições a professores e estudantes, além de criação de disciplinas obrigatórias com o intuito de difundir a ideologia do regime. Assis (2012), afirma que:

A ditadura militar no Brasil foi um período marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, e principalmente, por lutas e repressão. No bojo deste regime autoritário, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras (Assis, 2012, p. 337).

Com o fim da ditadura militar, surgiu uma nova Constituição, em 1988, que trouxe várias mudanças na educação, dentre elas: universalização do atendimento escolar, democratização da gestão do ensino público, melhoria da qualidade do ensino, ênfase dos esforços para incluir as crianças com deficiência e a população indígena, além da redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública.

Conforme Rodrigues (2008), a proposta de análise de conteúdo permite uma compreensão da dimensão política de avaliação, com o intuito de entender as políticas educacionais no Brasil, que acabam culminando nas mudanças dos modelos de formação continuada de professores, que são constantemente modificadas para atender ao panorama econômico e político da época em que são lançadas.

Seguindo nessa análise, é possível perceber que, somente a partir da primeira metade do Séc. XX é que a criança realmente foi colocada no centro do processo de aprendizagem de forma mais lúdica e dinâmica – com a chegada do Movimento da Escola Nova

no Brasil. Anterior a isto, o processo educacional se dava de forma mais mecânica, no qual a criança não estava no centro do processo, pois não era vista como protagonista.

Posteriormente, aconteceram muitos debates e discussões entre educadores e grupos organizados da sociedade sobre a criação de uma nova LDB, que fosse coerente com a nova Constituição, atendendo aos anseios de democracia na educação da sociedade atual. É o que se pode ver pelo comentário de Vieira (2002), a seguir:

Neste período [...] alguns redirecionamentos significativos ocorrem, a exemplo da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. O debate que se trava em torno do Plano Decenal, por sua vez, articula-se com a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização. Naquela oportunidade, o País assumira um compromisso internacional, antecipado pela Constituição de 1988, de até o ano 2000 erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Como desdobramento do Plano Decenal, realizou-se a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), oportunidade em que se firma o Acordo Nacional que estabelece o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, assinado em outubro de 1994. Pelo referido Pacto, define-se, dentre outras medidas, proposta de piso salarial para docentes dos diversos sistemas de ensino fundamental. As ideias do Pacto anteriormente mencionado seriam retomadas pelo governo seguinte, através do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Vieira, 2002, p. 31).

A LDB nº 9394/96 exigiu qualificação para o docente da EI, por isso é que essa lei é considerada um marco, pois somente a partir dela, é que o termo “Educação Infantil” passou a designar essa etapa da educação. Primeiramente, a Constituição Federal de 1988, trouxe o reconhecimento de que as crianças de 0 a 5 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas. Esse direito, que deve ser assegurado pelo Poder Público, foi reafirmado, posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Anterior a essas definições legais, em todo o Brasil, segundo Haddad (1991), era comum encontrar creches e pré-escolas com diferentes denominações e sem uma definição clara da faixa etária atendida. As pessoas que se responsabilizavam pelo trabalho nessas instituições, em sua grande maioria, mulheres, também o faziam sem que tivesse evidente qual era a sua função e que papel a creche e a pré-escola deveriam desempenhar nos contextos educacional e social. Em boa parte dos casos, essas pessoas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer: cuidar e educar crianças em espaços coletivos.

As políticas públicas de educação, no Brasil, nos anos 1990 e até hoje, incluem programas de alfabetização, de formação de professores, de acesso à educação superior e de inclusão social. Portanto, as principais, nas últimas décadas, foram: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Universidade para Todos (Prouni), Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Programa para Qualificação

de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

A década de 1990 foi marcada pela redefinição do papel do Estado e instauração de uma nova ordem política, econômica e social que acarretou grandes transformações no âmbito global. Nesse cenário, foram implementadas algumas medidas governamentais para adequar o Brasil à nova ordem: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São medidas que objetivam adequar o país à nova ordem, com bases para a reforma educativa que traz a avaliação como a chave-mestra para abrir caminhos a todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização, de gestão de recursos.

Tendo como referência a avaliação em profundidade (Bardin, 2015), destacamos as informações acima para análise, culminando nas interpretações e inferências, ao refletirmos de maneira crítica, que tais mudanças atingiram com grande impacto, o estado do Ceará, que teve mudanças significativas na área educacional, acompanhando o panorama nacional que sofria influência das políticas neoliberais.

Em 1995, foi promulgada a Lei nº 12.452 – Lei de Municipalização, a qual dispõe sobre a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental no Ceará. A lei fez parte de um movimento de descentralização educativa no Ceará, que buscava o fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e os municípios na gestão educacional, com foco na melhoria dos indicadores de aprendizagem e na implementação de gestão por resultados.

De acordo com o Instituto Unibanco, através de infográfico publicado com base no cenário das políticas educacionais até 2021, essas mudanças propunham estabelecer diretrizes acerca da organização e os padrões mínimos da política, principalmente através da LDB. Seu objetivo era promover a universalização do ensino fundamental, com a expansão das matrículas pelas redes municipais e a permanência dos alunos na escola, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e de programas federais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Nesse contexto, a meta era garantir acesso à educação aos grupos mais vulneráveis.

Nos anos 2000, as mudanças no setor educacional reforçaram essa trajetória, incidindo nas mesmas dimensões da política – diretrizes e regulamentações nacionais, programas federais, sistemas de avaliação, monitoramento, informação e redistribuição de recursos. No entanto, essas ações buscaram ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação básica, incluindo, portanto, a educação infantil e o ensino médio.

Em 2006, a duração do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos; em seguida, a Emenda Constitucional nº 59/2009 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, e definiu a redistribuição de recursos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Ademais, do reconhecimento da educação como um direito da criança pequena pela Constituição de 1988 decorre, ainda, o dever público de oferecer creches até os 3 anos de idade.

Além disso, novas orientações buscaram efetivar o direito à educação e melhorar a qualidade da política para garantir maior equidade, como a criação de programas federais que visavam aumentar o tempo dos estudantes na escola, especialmente os mais vulneráveis, e promover diversidade e inclusão de grupos minoritários. Esses esforços envolveram desde o Programa Bolsa Família e o Aprender Mais à aprovação das leis que incluíram, no currículo, disciplinas voltadas à história e cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Fica evidente que o foco no público mais vulnerável e minoritário só foi concretizado com o fortalecimento dos sistemas de avaliação, monitoramento e informação já utilizados desde a década de 1990. Somente a partir do Censo Escolar e das avaliações externas, foi possível identificar grupos e territórios que exigiam políticas e ações mais específicas para reduzir as desigualdades educacionais nesse país que apresenta tamanho continental. Essas mudanças resultaram na construção de um sistema de educação mais integrado, visando a redução das desigualdades entre as regiões brasileiras, tão diferentes em tamanho, condições climáticas, estrutura e demais aspectos.

Essa série de mudanças representou a efetivação do papel da União e, principalmente, do governo federal como coordenador nacional da política que provê assistência técnica e financeira aos municípios. Houve também um avanço na construção de um sistema de educação mais coordenado e integrado, na intenção de reduzir desigualdades entre as regiões brasileiras. Analisando essas mudanças sob a ótica da avaliação em profundidade, percebe-se um conjunto de ações e circunstâncias que provocaram alterações significativas no âmbito educacional. Todavia, ainda serão necessários outros esforços para que novos avanços aconteçam, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental/anos iniciais, que garantam o fortalecimento das capacidades institucionais de estados e municípios.

3.3 A política pública de formação de professores no Brasil

Em se tratando de formação de professores, destacamos a promulgação da LDB nº 9.394/96, que projetou mudanças significativas especialmente em seu Artigo 62, estabelecendo

que a formação docente para atuar em educação básica deveria ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura. O Conselho Nacional de Educação, ao aprovar a Resolução nº 03/1997, fixando diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, acabou por contribuir para enfatizar o tecnicismo na formação docente, ao desconsiderar as limitações tanto dos Estados, quanto dos Municípios e instituições de ensino superior para que se efetivasse uma formação que melhor atendesse às necessidades das escolas e dos professores.

Decorreu, dessa forma, a abertura de diversas instituições de ensino superior para a formação “aligeirada” de professores por parte da iniciativa privada e não como política pública de responsabilidade do Estado e do poder público. Essas instituições passaram a ocupar um mercado lucrativo, com expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida num processo que, segundo Freitas (2002, p. 148), “[...] tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”. Em linhas gerais, a expansão dos cursos de formação docente no país acompanhou a expansão das oportunidades educacionais à população. O país que se caracterizava pela escolarização tardia logrou universalizar a frequência ao ensino fundamental obrigatório somente na virada do milênio.

A Lei nº 10.172/2001 aprovou o PNE com vigência de 10 anos, e este documento foi a base para os planos decenais de educação dos estados e municípios. O PNE estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todas as etapas e modalidades da educação básica. A maioria das metas previstas no Plano não foram plenamente alcançadas, sendo necessária uma nova análise, avaliação e tomada de decisão, o que ocorreu por meio dos Fóruns Nacional, Estadual e Municipal de Educação com a sociedade acadêmica, determinando novas diretrizes e metas para compor um novo plano.

Assim, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o novo PNE, substituindo o anterior devido ao fim da vigência. O novo Plano (2014-2024) teve como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, definindo diretrizes, objetivos e metas para vencer os principais desafios da educação pública, ainda persistindo com algumas diretrizes e metas que não foram executadas plenamente no plano anterior.

De acordo com a Agência Senado, o novo PNE (2014-2024) teve algumas de suas metas atingidas: Meta 1 – houve progresso na cobertura da educação infantil, embora parte disso seja reflexo da queda da população em idade pré-escolar; Meta 13 – o objetivo de atingir 75% dos docentes com mestrado ou doutorado foi alcançado; Meta 18 – todas as unidades da federação apresentaram Planos de Carreira e Remuneração (PCR) para os profissionais do

magistério. No entanto, a maioria das metas ainda não foram totalmente consolidadas, como a Meta 17 – que trata da valorização docente com equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com nível de escolaridade equivalente; e a Meta 19 – que visa assegurar o processo de gestão democrática nas escolas públicas.

O Decreto nº 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e substitui os anteriores, tendo por finalidade determinar os princípios e objetivos dos programas de formação dos profissionais da educação básica, articulando-os com os sistemas públicos de ensino, além de concretizar as Metas 15 e 16 do PNE. Ambas as metas visam a valorização e a qualificação dos professores, buscando garantir um ensino de qualidade na educação básica.

Enquanto a Meta 15 foca na formação inicial, com o objetivo de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação superior específica na área em que lecionam, a Meta 16 aborda a formação continuada e o aprofundamento dos conhecimentos, com o objetivo de formar 50% desses professores – em nível de pós-graduação, além de garantir formação continuada para todos os profissionais da educação básica. Assim, quanto à perspectiva da avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) pondera que a análise de conteúdo deve estar atenta aos documentos que institucionalizam a política em estudo e seus critérios. O PNE, tem como objetivo, em várias de suas metas, a garantia da qualidade do ensino através da qualificação docente, conforme vimos anteriormente.

A formação inicial e continuada deve considerar os aspectos sociais, culturais e regionais de cada contexto específico; deve, ainda, identificar a necessidade de cursos de formação inicial e continuada nos sistemas de ensino para atender a Meta 15 e assegurar os conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos necessários aos profissionais da educação básica. Sobre a formação inicial, a Resolução CNE nº 4/2024, em seu Capítulo 1, Art. 3º, traz:

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024, p.1).

Já no Capítulo II, que trata da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica – dos fundamentos e princípios, o Artigo 4º se refere às especificidades do exercício das atividades docentes nas diferentes etapas e modalidades, trazendo em seus fundamentos os seguintes incisos que abordam a reflexão docente sobre sua prática e formação:

II – a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;

III – a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e

IV – a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 3).

O Art. 5º ressalta um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: “O reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional” (Brasil, 2024, p. 3).

Fazendo uma relação com a pesquisa em questão, é importante ressaltar que a formação continuada traz como objetivo maior a melhoria da qualidade do ensino, garantindo aos docentes a atualização no que concerne às novas metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas, com o intuito de superar os desafios da sala de aula e do cotidiano escolar, atendendo às necessidades dos educandos no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Libâneo (2012), traz a seguinte reflexão sobre as desigualdades sociais que acabam eclodindo na escola pública, no Brasil, em discrepância com a educação privada:

O texto aborda o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (Libâneo, 2012, p. 13).

Mesmo com todos os avanços alcançados na educação brasileira nas últimas décadas, ainda observamos um quadro de negligências, principalmente com a população mais vulnerável; temos muitos desafios a enfrentar, dentre eles: o analfabetismo funcional, a ampliação de vagas para a educação infantil, a formação de profissionais para o atendimento adequado na educação inclusiva, ações de valorização e melhores condições de trabalho aos profissionais do magistério, investimento em infraestrutura escolar e na formação continuada.

É necessário, portanto, investir mais recursos e acreditar novamente na educação, visto que a polarização política no atual cenário brasileiro trouxe à tona falas que desqualificam a produção do conhecimento científico nas escolas, nas universidades, nos laboratórios; enfim, um verdadeiro descrédito na educação brasileira e uma enorme negação da produção científica. Em vista disso, é preciso rememorar que a educação é um direito de todos os cidadãos e um fator preponderante de desenvolvimento social e econômico no país.

3.4 A formação continuada de professores da educação infantil no Brasil

Na proposta de avaliação em profundidade “a atenção primeira deve ser dada ao material institucional, aos textos das políticas e dos demais documentos oficiais referidos à situação em estudo” (Rodrigues, 2016, p. 114). Assim, esta pesquisa concentrou-se nos textos e documentos da trajetória da formação continuada de professores da educação infantil no Brasil, até chegar, no próximo capítulo, à questão local, com a formação continuada desse segmento na rede municipal de Fortaleza.

A formação docente para a educação infantil no Brasil teve início no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, no sistema provinciano. A primeira delas foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro, através de um decreto, em 1835. A criação dessas escolas visava a formação de pessoas conforme a *norma*, com o intuito de consolidar a hegemonia do grupo conservador que queria direcionar a formação da sociedade.

Ao mesmo tempo, era uma instituição sem muitas aspirações: centrava-se no conteúdo a ser ensinado e formava pessoas que deveriam ensinar seguindo princípios e regras. E não era uma formação em nível superior, nem secundário, era basicamente uma formação em nível primário com uma pincelada de metodologia ou didática (o “como ensinar”) bastante rudimentares (Aratangy, 2019).

Conforme mencionado pela autora, até 1880, muitas Escolas Normais foram criadas pelo Brasil afora, mas não prosperaram. Eram criadas, funcionavam por um curto período e depois fechavam; a primeira delas, inclusive, durou apenas quatro anos e formou somente 14 alunos. A carreira docente não oferecia boa remuneração, o que despertava pouco interesse da população, além de uma estrutura curricular frágil. Desta forma, as escolas normais se extinguíam por falta de adeptos.

Destacamos então, que o Brasil da época era escravagista e predominantemente agrário, onde quase não havia investimento do Estado para garantir a educação; bastava garantir o acesso a uma pequena minoria. Nesse período, o acesso à educação era exclusivamente masculino; apenas no final do século é que foi sinalizado para as mulheres o acesso à

universidade, já que elas tinham sua educação limitada pela cultura patriarcal brasileira. Com a Proclamação da República, não houve mudanças significativas neste cenário.

Desde os últimos anos da monarquia já se delineava a participação que a mulher teria no ensino brasileiro; a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, prolongando o seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. Essa ideia começava a ser defendida por pensadores e políticos, que viam o magistério como a única profissão que se poderia conciliar com as funções domésticas da mulher. Segundo Tanuri (2000): “[...] o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”.

De acordo com Aratangy (2019), com a próspera economia do café e o eixo econômico do país sendo inclinado fortemente para o sudeste, o estado de São Paulo encabeçou mudanças na educação a partir das reformas que atingiram a Escola Normal: implantação de ensino em escolas anexas, experimentação do método Pestalozzi de ensino, além da implantação do ensino primário de 8 anos. No entanto, a fundação de uma escola em nível superior para formar professores da Escola Normal foi um projeto que não vingou.

As Escolas Normais, foram, aos poucos, se consolidando como principal caminho para formar professores. Os estados instituíram cada qual um modelo diferente e, na década de 1930, com o movimento escolanovista em seu auge, começam a acontecer reformas educacionais. A mais relevante delas foi a proposta por Anísio Teixeira que, em seu texto, faz críticas contundentes às escolas normais que, segundo ele, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Não propõe sua extinção, mas a sua transformação em Escolas ou Institutos de professores (Aratangy, 2019).

As escolas normais ainda conseguiram se sustentar até a década de 70, mais precisamente com a Lei 5.692/71, que introduziu mudanças relevantes em todo o sistema de educação; a partir de então, a Escola Normal tornou-se apenas uma das habilitações profissionais do 2º grau – em 1977, passou a se chamar Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Em 1972, com o Parecer nº 349/72, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de 3 anos (2.200 horas), que habilitaria o professor a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de 4 anos (2.900 horas), que habilitaria o professor a lecionar até a 6ª série do 1º grau.

Em meio a esse ordenamento legal, a partir de 1980, surgiu um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotasse o princípio da docência como a base da identidade dos profissionais da educação. Por essa razão, grande parte das instituições situou como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental).

Segundo Kramer (1995), a Educação Infantil, no Brasil, surgiu a partir das lutas sociais de movimentos feministas e operários pela criação de creches e pela valorização docente dos profissionais das instituições pré-escolares – creches e jardins de infância. Na Europa, essas instituições surgiram no final do século XVIII e início do século XIX; enquanto, no Brasil, isso só ocorreu de forma efetiva no século XX. A primeira creche popular dirigida a filhos de operários, em solo brasileiro, teve início em 1908 e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Sales, no Rio de Janeiro. Durante mais de um século não houve uma política consolidada de atendimento educacional às crianças menores de 7 anos de idade.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/96, as creches e pré-escolas foram reconhecidas como parte integrante do sistema educacional e, conseqüentemente, houve uma maior valorização do profissional que atuava nesses espaços, levando a formação docente a um novo patamar. Entretanto, somente em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi que os espaços destinados às crianças até 6 anos de idade passaram a ser reconhecidos como um lugar de educação.

Mesmo diante da formalização das diretrizes e bases para a Educação Infantil ao longo das décadas, a educação e o cuidado com as crianças – embora ainda não fosse suficiente – já estavam presentes anteriormente a essas normatizações legais. O assistencialismo em torno das crianças de famílias desfavorecidas abriu caminhos para políticas públicas mais inclusivas, sempre refletindo o contexto social e político em que o país se encontrava. Exemplos disso são as “rodas dos expostos” das casas de caridade do século XVIII e entidades de amparo à infância no século seguinte. Segundo Lima e Castro (2024):

Essas instituições, entretanto, foram estabelecidas carregadas de preconceitos, estigmas e valores que se cristalizaram ao longo de muitas décadas no imaginário social. Perpetuou-se, assim, a ideia de que as creches eram locais destinados ao acolhimento de crianças pobres, com o objetivo de protegê-las dos perigos da rua ou dos ambientes domésticos precários, enquanto os pais trabalhavam, ou como um espaço para salvar a criança abandonada do desamparo (Lima; Castro, 2024, p. 5).

Essas instituições eram carregadas de preconceitos e estigmas que se mantiveram durante muitas décadas, perpetuando a ideia de que as creches eram locais destinados ao acolhimento de crianças pobres, com o objetivo de protegê-las dos perigos das ruas ou de ambientes domésticos precários, ou ainda para evitar que elas fossem abandonadas. Nessa perspectiva, Guimarães (2017) completa:

Na sua raiz, a creche foi uma instituição para asilar e salvar crianças pobres e desamparadas; o seu funcionamento tinha por base atividades de higiene, consideradas arriscadas entre as camadas populares, e a preocupação com a saúde,

tendo em vista o elevado coeficiente de mortalidade infantil durante décadas no país (Guimarães, 2017, p. 135).

Mais adiante, com o intuito de atender à elite brasileira, foram criados os jardins de infância públicos, com um programa pedagógico definido, voltado para o desenvolvimento educativo das crianças, consolidando assim, a existência de uma educação voltada para os mais abastados e outra para a classe desfavorecida. Essa visão assistencialista na Educação Infantil perdurou ao longo do século XX. Conforme afirma Oliveira (2011):

Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observava-se, outrossim, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos (Oliveira, 2011, p. 93).

Durante muito tempo, as instituições de ensino destinadas às crianças pequenas foram vistas como uma extensão do lar, talvez por estarem relacionadas à trajetória da profissionalização feminina. O avanço da industrialização e urbanização das cidades favoreceram a contratação de um maior número de mulheres para as fábricas, o que impactou a estrutura familiar. Esse período histórico provou como, em meio às transformações sociais, as instituições de Educação Infantil desenvolveram-se, passando de locais de cuidado a espaços com intencionalidade pedagógica, embora carregando, por muito tempo, os estigmas da desigualdade social e dos preconceitos associados à sua origem. Guimarães (2017) afirma:

Nos tempos atuais, a legislação sinaliza na direção de um atendimento que observe o direito constitucional da criança, integrando cuidados e educação para todo segmento que compreende as crianças menores de seis anos de idade. Hoje, não atende aos direitos infantis apenas abrigar, é preciso cuidar e educar sem retroceder à antiga dicotomia (Guimarães, 2017, p. 135).

Quanto à formação de professores para a educação infantil, não existiam, até então, cursos específicos em solo brasileiro que preparassem profissionais para a educação de crianças pequenas; apenas os cuidados com a alimentação e a higiene corporal seriam suficientes. Todavia, ainda na primeira metade do século XX, surgiu um movimento educacional forte na Europa e na América do Norte, que depois chegaria ao Brasil: o movimento da Escola Nova – que trouxe um novo pensamento acerca do ensinar e aprender, e começou a ser implantado nos jardins-de-infância para atender aos filhos da elite nacional.

Esse movimento pedagógico valorizava a criança e o seu jeito de aprender, colocando-a como centro de um processo de aprendizagem mais lúdico e dinâmico. Nesse cenário, começaram a ser criados também os cursos de formação de professores voltados para

as classes burguesas. Um dos maiores difusores do escolanovismo no Brasil foi Lourenço Filho, educador e escritor que defendia uma educação renovada, com os avanços da psicologia, da sociologia e da pedagogia, que estimulasse a iniciativa, a curiosidade e a criatividade das crianças. Mendes (2015) traz a seguinte afirmação acerca das instituições de educação infantil:

Os parques infantis, ambiente onde frequentavam as crianças das classes populares, continuaram com propostas de trabalhos educacionais diferenciados do que havia sido proposto pelos escolanovistas. Neste contexto, foram criados novos jardins-de-infância e curso de formação de professores, voltado para o atendimento das classes burguesas (Mendes, 2015, p. 10).

Após esse período, a LDB nº 4.024/61, propôs a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino: “Art. 23: A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. Vale destacar, que durante a ditadura militar, a Educação Infantil continuou com seu caráter assistencialista, destinada a suprir as deficiências de saúde e nutrição das crianças carentes. Na década de 1970, permanecia esse pensamento compensatório, na intenção de superar os problemas sociais aos quais essas crianças estavam expostas, embora a raiz desses problemas não estivesse apenas na educação. Esse olhar assistencialista continua sendo, até hoje, um desafio a ser superado no Brasil.

Havia, nesse contexto, uma pressão da sociedade para que a mulher pudesse trabalhar fora e ajudar no sustento da família, o que exigia o aumento do número de creches, sob a tutela do estado. Surgia, então, novos centros vinculados à administração pública ou particular – muitas destas conveniadas com o estado, município ou governo federal, embora ainda não fossem considerados escola. Apesar da Constituição de 1988 definindo a educação da primeira infância como parte do processo educativo, ainda havia, segundo Oliveira (2011):

[...] a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo (Oliveira, 2011, p. 113).

Somente na década de 1990 é que o professor da educação infantil finalmente obteve destaque no cenário educacional, quando a Educação Infantil passou a ser parte integrante da educação básica – a partir da aprovação da LDB nº 9394/96. Daquele momento em diante, a legislação exigiu que o professor desse segmento fosse habilitado em pedagogia ou nível médio em magistério e normal (a título de transição) e não somente uma espécie de estagiário ou auxiliar, sem a qualificação profissional necessária. Por essa razão, as creches e pré-escolas começaram, mesmo paulatinamente, a se consolidar enquanto espaços onde as

crianças iriam receber muito mais do que cuidado e assistência; espaços de ensino e desenvolvimento, experimentação, vivências e integração.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, e a nova LDB de 1996 pode-se constatar mudanças nas concepções e no atendimento dessas instituições, apesar de ainda hoje ser perceptível ideias e práticas que ainda menosprezam o caráter educacional e favorecem o assistencialismo, principalmente nas creches, onde ocorre o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. O ECA reafirmou a obrigação legal que o Poder Público tem de assegurar a educação da classe infantil em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Importante destacarmos que a Emenda Constitucional nº 053/2006 modificou o artigo 208, em seu inciso IV, determinando a educação infantil de 0 a 5 anos de idade, o que deu origem à Lei nº 11.274/2006 – que modificou o ensino fundamental obrigatório de oito para nove anos, etapa na qual a criança passa a ser inserida com seis anos de idade.

Segundo Guedes (2011), a partir dos anos 1990, vivemos um contexto econômico, político e social marcado por mudanças significativas; a exemplo disso temos a globalização da economia, introdução de novas tecnologias no processo produtivo, além de crescentes níveis de pobreza. Paralelo a isso tudo, foram consolidadas reformas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade na educação básica, com base em acordos entre os países da América Latina e agências internacionais. Vale frisar que essas reformas eram orientadas pelo Banco Mundial, o que conferia uma descaracterização da realidade brasileira.

Fica evidente que as legislações são frutos de negociações sociais e políticas, que podem gerar iniciativas de formação continuada, de acordo com a época e o contexto ao qual pertencem. Conforme Brzezinski (1999, p. 81) “o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.” A autora aponta, ainda, que decretos, resoluções e leis podem se caracterizar como manifestações de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real dos profissionais que atuam na educação básica, desconsiderando suas particularidades.

Voltando à sequência cronológica das regulamentações, a Educação Infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Anteriormente, tal obrigatoriedade se dava somente a partir dos 7 anos. Essa extensão da obrigatoriedade e a exigência da formação especializada do professor são duas grandes mudanças que culminam até hoje com o pensamento de que a educação para crianças pequenas

é relevante, e acabou contribuindo também para a criação de vários instrumentos de orientação para os sistemas de ensino e para a formação docente.

Na proposta de avaliação em profundidade, o conteúdo de uma política pública deve ter seus estudos a partir dos “conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação.” (Rodrigues, 2016, p.109) Neste caso, foi feito o estudo das leis, emendas e regulamentações citadas acima e de suas implicações na política pública da formação continuada dos professores da EI, visto que, a partir do momento em que este segmento obteve maior destaque e obrigatoriedade na oferta, houve uma maior preocupação do poder público em investir na formação docente – isto ocorreu a nível federal, estadual e municipal.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentaram a natureza e a identidade da Educação Infantil. Segundo esse documento, a busca seria pela promoção de um currículo capaz de vincular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de prática pedagógica intencional e planejada, que seja constantemente avaliada, norteadando o cotidiano das entidades educacionais.

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a formação de professores para a Educação Infantil precisava ser fortalecida para superar a histórica carência de formação para essa etapa, assegurando uma formação sólida, que permita uma educação infantil de qualidade, com respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a construção da competência docente dos professores para atuar nessa etapa da Educação Básica deve considerar as especificidades das crianças pequenas, suas características e necessidades de desenvolvimento, bem como a importância da interação entre os professores, as famílias e a comunidade escolar.

Em 2017, foi aprovado o texto da BNCC, englobando todos os segmentos da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, voltada para a garantia ao acesso e permanência dos educandos, trazendo maiores detalhamentos em relação às maneiras de ensinar e promover o desenvolvimento integral das crianças, tornando-se o principal documento para guiar os currículos da Educação Básica. Na EI, vem se consolidando a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Em uma nova organização curricular, os Campos de Experiência para a EI, estabelecidos na BNCC, colocam a criança como centro do processo educativo.

A trajetória da EI no Brasil, desde as primeiras iniciativas assistenciais até as regulamentações prevista na LDB de 1996, mostra a evolução de uma compreensão mais ampla

sobre a relevância da qualificação docente nesse segmento. Em seus artigos 61, 62 e 67 a LDB prevê que a instrução acadêmica dos professores da EI ocorra em nível superior, contemplando uma base nacional comum curricular ao passo em que seja incentivada a qualificação continuada para aperfeiçoamento desses profissionais. Essa formação deve considerar as especificidades das crianças pequenas, suas características e necessidades de desenvolvimento, assim como a importância da interação entre os professores, as famílias e a comunidade escolar.

Vale destacar os avanços significativos na legislação e nas diretrizes para a formação docente no Brasil nas últimas décadas, embora ainda persistam desafios para garantir uma formação que realmente atenda às demandas específicas da primeira infância e às expectativas dos professores que atuam nessa faixa etária. Fica evidente que a construção da profissionalização docente para esses professores não ocorreu, historicamente, da mesma maneira como para os demais professores da educação básica. Para este grupo, as formações chegaram bem mais tarde, paralelas à inclusão desta etapa escolar na obrigatoriedade do ensino. Conforme mencionado por Agrellos *et al.* (2015), fica evidente que:

Em busca de um *status* de profissionalização, é na década de 1990 que o/a professor/a da primeira infância finalmente ocupa um lugar de destaque no cenário educacional, e a Educação Infantil passa a ser oficialmente integrada à educação básica. A partir desse momento, a legislação exige que o profissional para atuar nesse segmento seja um professor/a habilitado em magistério/pedagogia e não apenas um auxiliar ou estagiário sem construção da competência pedagógica necessária (Agrellos *et al.*, 2015, p.10).

A educação infantil que temos hoje foi uma conquista social, pois somente com a Constituição Federal de 1988 é que esta etapa da educação se tornou parte integrante do sistema educacional básico e não apenas de cunho assistencialista. Segundo Medeiros e Rodrigues (2020): “A creche, com tudo o que ela comporta de cuidado para crianças de 0 a 3 anos, adquire um novo lugar: a educação. A Constituição coloca-a no capítulo da Educação. Isso significa que o cuidado que envolve a atenção às crianças mais novas é atividade educativa”.

A formação profissional e a construção da identidade dos professores da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Segundo Silva (2013), essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação. Neste viés, não basta apenas oferecer a qualificação docente, é preciso garantir condições satisfatórias de trabalho.

“A definição da professora como profissional adequado para atuar com bebês e crianças é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é suficiente” (Silva, 2013, p. 29). A docência junto aos bebês e crianças bem pequenas

requer conteúdo, fundamentação, por se tratar de uma atividade educacional. No entanto, esse atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos em período integral ainda é bastante associado ao assistencialismo, embora seja reconhecido o caráter educativo desse contexto.

A formação continuada de professores da educação infantil no Brasil está prevista na LDB nº 9394/96, e em programas do Ministério da Educação. A LDB estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que deve desenvolver integralmente a criança até os cinco anos de idade, exigindo formação mínima aos docentes que atuarão nesta etapa. Determina também que a educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, com uma carga horária mínima anual de 800 horas. Nos artigos 29 e 30 podemos constatar:

SEÇÃO II – Da Educação Infantil Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 22).

Assim, esses artigos tratam da finalidade da EI, da idade das crianças que são atendidas por essa etapa, bem como os aspectos necessários para o seu desenvolvimento. Por essa razão, tudo o que é trabalhado na educação infantil precisa ser feito para promover o desenvolvimento integral da criança, ou seja, para prepará-la em todos os seus processos formativos, complementando as ações da família, que também são de extrema importância.

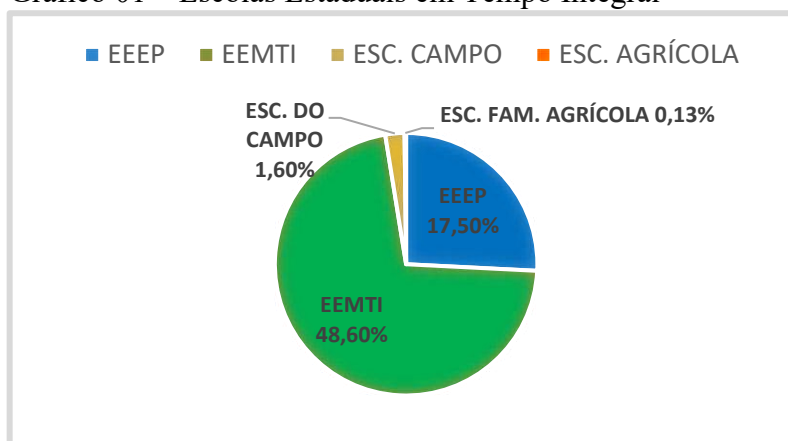
3.5 Políticas e Ações do Governo do Ceará para a Educação Infantil

A partir da análise proposta por Rodrigues (2008), esta seção procura descrever as ações implementadas pelo governo do estado do Ceará, que possam contribuir com a qualidade da EI, assim como a formação continuada de professores, mesmo que este segmento educacional não seja diretamente responsabilidade dos estados, conforme estabelece a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 211, que a educação infantil é responsabilidade prioritária dos municípios, com cooperação dos estados e da União, organizada em regime de colaboração, visando a garantia do acesso e a qualidade da educação e a equidade do ensino obrigatório. Com base nisso, o estado do Ceará vem implementando, nas últimas décadas, diversas políticas e programas com foco na primeira infância.

De acordo com dados da Secretaria da Educação (SEDUC), o Ceará ainda oferece Educação para Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e ensino médio com formação de

professores (Magistério). O estado possui uma rede de ensino médio com 755 escolas – deste total, são 512 escolas em tempo integral, sendo 132 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e 367 de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), 12 Escolas do Campo e 1 Escola Família Agrícola. O Estado é referência nacional no ensino médio em tempo integral, com mais de 75% das escolas estaduais ofertando essa modalidade, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Escolas Estaduais em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em dados da SEDUC.

Embora a responsabilidade maior da rede estadual seja o ensino médio, a SEDUC desenvolve diversas ações e programas para oferecer, aos profissionais da educação infantil, oportunidades de atualização e aperfeiçoamento. Por meio da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), promove formações continuadas, visando a troca de experiências e o desenvolvimento profissional docente. Essa coordenadoria é responsável por ações direcionadas à primeira infância e pela integração entre escola, família, comunidade e rede de proteção, além de apoiar técnica e pedagogicamente os municípios na construção e na implementação de políticas municipais e de ações educativas voltadas para o desenvolvimento integral na primeira infância, articulada ao Programa MAIS PAIC e ao Programa Mais Infância Ceará.

Em 2011, a SEDUC entregou a todos os municípios cearenses as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, documento elaborado numa parceria entre a própria SEDUC e a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação a partir das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação. A elaboração desse documento ocorreu através de uma metodologia participativa, que contou com representantes da UFC, da UNDIME – Ceará e do Fórum de Educação Infantil do Ceará,

assim como de representantes de professores de redes municipais. O objetivo era servir para consulta e orientação de diretores, coordenadores e professores na construção das propostas pedagógicas direcionadas ao pleno desenvolvimento das crianças.

O documento em questão se desenvolveu como ação no eixo Educação Infantil do PAIC, programa inserido no âmbito da cooperação federativa. Estado e municípios vêm se mobilizando para avançar nessa política e garantir os direitos das crianças a uma educação de qualidade, através do cumprimento destas três metas básicas: universalizar o atendimento de 4 a 5 anos, expandir em 100% o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e elevar os níveis de qualificação dos profissionais da educação infantil.

O MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa – foi lançado em 2015 como ampliação do antigo PAIC, projeto piloto transformado em política pública prioritária do Ceará em 2007, com o objetivo de garantir a alfabetização de crianças até os sete anos na rede pública municipal, através de um regime de colaboração entre estado e municípios. O MAIS PAIC chegou com a finalidade de ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano. O Programa oferece formação continuada aos professores e apoio à gestão escolar, e juntamente com outras experiências, contribuiu para a estruturação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por parte do Ministério da Educação.

Em 2015, também foi criado o Programa Mais Infância Ceará, defendendo a necessidade de um olhar mais dedicado à infância, com abrangência nos 184 municípios cearenses. O Programa, de natureza multissetorial, tem a missão de gerar possibilidades para o desenvolvimento integral da criança e está estruturado em quatro pilares: Tempo de Nascer, Tempo de Crescer, Tempo de Aprender e Tempo de Brincar. Em 2021, foi sancionada a lei que o atualizou como política pública de Estado. O novo documento substituiu o anterior, desde 2019, quando o Programa foi instituído como uma lei estadual, promovendo e desenvolvendo ações intersetoriais para a promoção do desenvolvimento infantil.

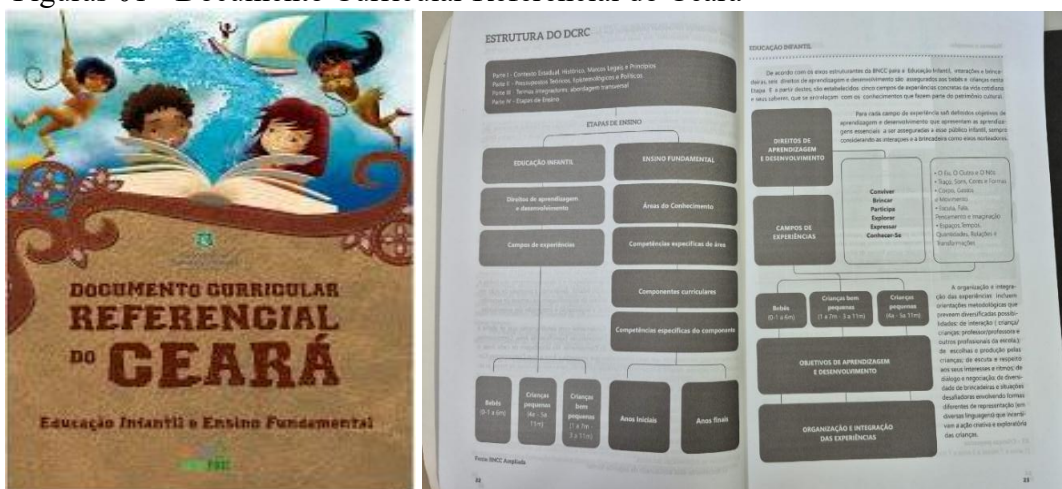
Vale frisar que o foco da avaliação, na educação infantil, apresenta um caráter diferenciado devido às especificidades dessa faixa etária; a avaliação é feita através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento integral da criança, sem classificá-la por metas ou notas, sem o objetivo de promover ou reter essa criança, conforme prevê a LDB nº 9394/96. Portanto, nos CEIs que atendem crianças do Berçário ao Infantil III, na rede municipal de Fortaleza, não há o Programa MAIS PAIC nem a aplicação de avaliações externas, pois a mensuração tradicional não se aplica, visto que essa etapa escolar não estabelece aprovação, classificação ou notas.

Em relação à infraestrutura, o governo do estado do Ceará tem investido nos últimos anos na construção de CEIs em diversos municípios do interior – principalmente naqueles onde ainda não havia uma boa estrutura – visando a universalização do atendimento e a oferta de espaços adequados para o desenvolvimento integral das crianças. São CEIs com uma estrutura moderna e adequada para receber crianças de 0 a 5 anos, em regime de cooperação técnica entre o governo do estado e as prefeituras municipais, com acompanhamento e fiscalização da Superintendência de Obras Públicas.

Os municípios de Barro, Capistrano e Tauá são exemplos dessa parceria; até o primeiro semestre de 2025 foram entregues 166 CEIs, e o estado pretende alcançar essa universalização em todos os 184 municípios cearenses, já que a atenção à primeira infância é considerada essencial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, e os CEIs desempenham um papel crucial nesse processo, contribuindo também para a inclusão social, oferecendo oportunidades de aprendizado e convívio para crianças de diferentes realidades.

Em 2020, a SEDUC divulgou o DCRC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, disponibilizando-o para as redes de ensino municipais e estaduais públicas e particulares. Trata-se de uma ação referente à implementação da BNCC/DCRC, uma estratégia do Programa ProBNCC, previsto ela equipe de Gestão da BNCC e da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM). O DCRC é um documento que estabelece diretrizes e orientações para a construção de aprendizagens essenciais, estruturado em diferentes partes, incluindo contexto estadual, histórico, marcos legais, princípios, pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos, além de temas integradores e abordagens transversais.

Figuras 01 - Documento Curricular Referencial do Ceará

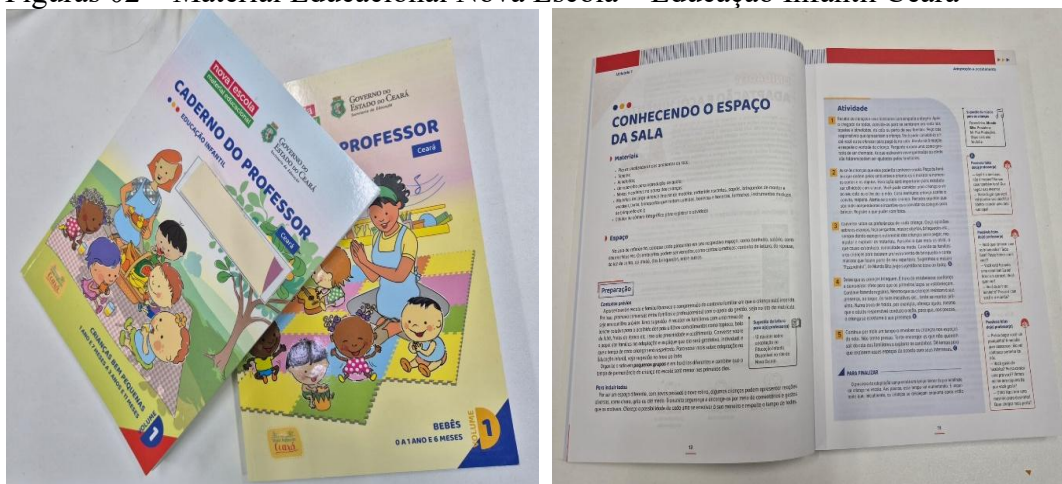


Fonte: Acervo da pesquisa.

Outra ação do Governo do Ceará para a educação infantil, foi o lançamento, em 2021, por meio do Programa Mais Infância, de uma coletânea de livros para a formação de professores dessa etapa nas redes municipais. Embora não seja do Estado a responsabilidade direta sobre a educação infantil, o regime de pactuação com os municípios permite que materiais como esse sejam construídos colaborativamente em benefício comum. Para a construção do material, chamado de “material estruturado”, o Governo investiu cerca de R\$ 5,8 milhões e contou com a consultoria de professores das redes pública e privada. Categorizados por faixa etária, os livros abordam, principalmente, as cinco competências socioemocionais descritas na BNCC: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

O Material Educacional Nova Escola – Educação Infantil Ceará está dividido em dois volumes com três unidades, que ofertam conteúdos diferenciados, de acordo com as faixas etárias das crianças: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Cada unidade do material está organizada em atividades recorrentes com sequências didáticas, situações do cotidiano e jogos de aprendizagem, que têm como referência a imersão dos bebês e das crianças em práticas sociais da cultura cearense. Os volumes foram distribuídos pela SEDUC para todos os 184 municípios cearenses.

Figuras 02 – Material Educacional Nova Escola – Educação Infantil Ceará



Fonte: Acervo da pesquisa.

Desde 2022, a SEDUC realiza ciclos de Formações Continuadas em Rede para Professores e Gestores da EI, por intermédio do Regime de Colaboração Estado-Municípios, e já atenderam aproximadamente, 23.500 professores e gestores escolares em todo o Ceará. Essa ação tem o apoio do Programa Mais Infância Ceará, no pilar Tempo de Aprender, com o

objetivo de implementar a BNCC e o DCRC. Cada ciclo tem 4 módulos semipresenciais, com carga horária total de 120h. O público das formações é constituído pelas equipes técnicas das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), por coordenadores municipais da EI, gerentes regionais do Programa MAIS PAIC, professores e gestores escolares.

Embora o foco da Rede Estadual seja o Ensino Médio, fica evidente, por todas as ações descritas, o apoio prestado aos municípios quanto às formações e à elaboração de material pedagógico para os professores da EI, o que contribui efetivamente para a qualidade do trabalho desenvolvido. Ademais, essas ações fortalecem a gestão no desenvolvimento dos programas e das políticas públicas implementadas e acompanhadas pela SEDUC, em regime de cooperação com a esfera municipal, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Uma métrica importante para mensurar a educação do município de Fortaleza está nos dados do 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada, do Ministério da Educação (MEC), amplamente divulgado no site da Prefeitura (Fortaleza, 2024a). A cidade é líder entre as capitais brasileiras, com 74,03% das crianças do 2º ano alfabetizadas na idade certa em 2023. A eficácia do MAIS PAIC levou Fortaleza a ser premiada com o Selo Nacional de Compromisso com a Alfabetização, em 2024. As ações da política educacional na capital incluem a formação continuada e em contexto, avaliação diagnóstica censitária e o monitoramento dos resultados pelo Comitê de Aprendizagem. Outras ações estruturantes englobam ainda a intensificação da jornada ampliada, aquisição de materiais didáticos, formação para professores e melhorias no parque escolar.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Neste capítulo, será apresentada a trajetória da formação continuada para professores da Rede Municipal de Fortaleza nas últimas décadas, traçando uma breve retrospectiva das mudanças ocorridas a partir da Portaria nº 204/2014, da Lei Complementar nº 169/2014 e do Plano Municipal de Educação (PME 2014-2024), os quais trouxeram mudanças significativas no planejamento e na configuração das formações continuadas, principalmente no que diz respeito à educação infantil. Assim, este capítulo responde ao segundo objetivo específico da presente pesquisa, que busca contextualizar a política de formação continuada de professores da EI na Rede Municipal de Fortaleza; e às análises de conteúdo, de contexto e de trajetória institucional da política.

4.1 Formação continuada para professores da Rede Municipal de Fortaleza

Esta seção tem como finalidade analisar aspectos que evidenciam o percurso da política de formação continuada para professores desenvolvida pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza.

[...] o acompanhamento da trajetória da política, é considerado um dos mais importantes para o entendimento sobre como, localmente, no ato da implementação de ações concernentes a políticas gestadas em esferas superiores, as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas; principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais (Rodrigues, 2016, p. 109).

A chamada revolução científico-tecnológica, nas últimas décadas, está mudando o modo de produzir. Não é à toa que a discussão em torno da educação é tão presente em todo o mundo. O novo modelo produtivo requer produção de conhecimento e inovação contínua no processo produtivo; esses padrões estão mudando as áreas do conhecimento e da educação. Como afirma Bacelar (2003, p. 6), “Quanto menos Estado e quanto mais mercado, melhor; quanto mais individualidade e quanto menos coletividade, melhor”. Esta é a perspectiva de grande parte dos dirigentes mundiais. Assim, haverá menos políticas públicas e mais mercadorias e serviços, facilitando a circulação do capital globalizado em todo o mundo.

Entretanto, é necessário um amplo espaço para a implementação de políticas públicas essenciais, com um Estado que patrocine saúde, educação, segurança, através de políticas sociais integradas, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Posto isto, A política pública de formação docente com as diretrizes e o formato que temos atualmente, também

traduz uma antiga relação de forças do Estado com este segmento de profissionais, sobretudo no que tange à educação infantil. A partir dos anos 90, essa política pública passou por uma reestruturação, fazendo referência a uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, possibilitada pelas tecnologias da informação.

Para consolidar o aprendizado, é preciso construir sólidas bases para a construção da cognição afetiva, auxiliando as crianças a administrarem suas emoções e sentimentos, almejando a formação de indivíduos emocionalmente e intelectualmente preparados para a vida, capazes de enfrentar desafios com resiliência. A escola não é um espaço destinado apenas a atividades pedagógicas e acadêmicas, mas também possui papel fundamental para a construção da inteligência emocional das crianças.

Pode-se constatar, assim, uma aproximação dessas afirmações com o pensamento de Piaget (1953-54/2014), que argumenta sobre uma constante interação entre a inteligência e a afetividade, afirmando que a afetividade e a inteligência são indissociáveis. Afirma, ainda, ser impossível encontrar condutas procedentes apenas das operações da inteligência, sem elementos afetivos e vice-versa.

Essa constatação nos remete, também, a Freire, quando este destaca que o ato de ensinar é “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2019), trazendo, assim, uma reflexão acerca dos saberes que demandam a prática educativa. Nesse processo social e cultural, os sujeitos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, numa ação dialógica que pode elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos envolvidos.

Em consonância com estas tendências, a profissão docente foi ressignificada e renovada além dos conhecimentos técnicos, que se tornaram insuficientes para enfrentar os desafios que se desdobram. Em busca da efetivação deste processo, versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, p. 1).

Almejando uma atuação pedagógica dentro de um espectro mais próximo à realidade, considera-se a formação continuada como possibilidade de mudança desse cenário da educação. Assim:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar

espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2011).

Sem o ato de refletir sobre a docência, é impossível refazê-la às práticas; sem reflexão, não há mudança. Magalhães e Azevedo (2015), destacam que “centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do *como fazer o ensino*”. As autoras salientam que a demanda pela continuidade de formação durante o exercício docente só tem sentido se esta alcançar a autonomia defendida por Freire, pois “de outra forma, como dar continuidade ao que não existe?” (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 21).

No município de Fortaleza, em 2014 foi estabelecida, legalmente, a formação continuada para os profissionais da rede municipal através da Portaria nº 204/2014 e pela Lei Complementar nº 169/2014. Lê-se:

No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação (Fortaleza, 2014, p. 22).

O município de Fortaleza tem investido na formação de professores por meio de programas e iniciativas, como: formação continuada dos docentes – que acontecem mensalmente; Projeto Professor Autor – que incentiva a troca de experiências e a produção de relatos dos docentes; Programa Professores sem Fronteiras – que permite que os docentes da rede municipal façam intercâmbios em países de referência na educação; além do financiamento de programas de pós-graduação – através do qual a prefeitura regulamentou a concessão de financiamento para servidores do magistério em nível de mestrado e doutorado. Ou seja, nossa cidade tem se posicionado como um polo emergente nesse campo.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através da Portaria nº 204/2014 estabeleceu a formação continuada de professores como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, propondo uma articulação Formação, Currículo e Avaliação – que compõem o tripé da atuação da gestão municipal de educação. No art. 2º, ressalta que essa formação será ofertada ao longo do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, respeitando o período de férias coletivas dos profissionais da educação. Em seu art. 3º trata da obrigatoriedade da participação desses

profissionais nos eventos de formação continuada oferecidos pela referida secretaria, sendo esta atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais.

Há, também, o PME (2014-2024), que é um planejamento estratégico que se propõe organizar a política educação do município e busca assegurar a concretização de diretrizes, metas e objetivos do PNE, também estruturado para o mesmo período. Desta forma, o PME cumpre a diretriz dos planos decenais dos estados e municípios, garantindo o compromisso de promover a qualidade na educação pública. De acordo com o PME, é necessário levar em conta, nas formações continuadas, o protagonismo dos professores, ouvindo-os e dando espaço para que haja debates e troca de experiências, vivenciando assim a formação em contexto. Esta ocorre na própria instituição, sob a organização dos coordenadores pedagógicos, durante os horários de planejamento dos professores; e, justamente por ser realizada nos contextos escolares, possibilita certa autonomia formativa aos coordenadores e professores, permitindo uma relação entre a teoria e a experiência docente.

Conforme o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), lançado em 2024, atuar como formador no ambiente da instituição escolar é algo inerente à função do coordenador pedagógico. Dessa maneira, apropriar-se dos fundamentos, princípios e concepções de cada etapa ofertada pela escola é tarefa imprescindível para que esse profissional possa contribuir com o trabalho do professor e dos demais profissionais que atuam na instituição; fortalecendo, assim, a proposta pedagógica da instituição que coordena.

No entanto, o coordenador só poderá se apropriar das especificidades da etapa em que atua se for continuamente formado, também, em uma perspectiva participativa, pois segundo Leite (2013, p. 36) “[...] vislumbramos um conjunto de competências atribuídas ao coordenador pedagógico, mas é preciso compreender que este não é um sujeito que sabe todas as coisas; portanto, precisará estar em formação permanente assim como os professores”.

Nessa conjuntura, Placco (2010) reforça que uma rotina desorganizada do coordenador pedagógico não ajuda na delimitação de sua função, o que exige uma quebra de ciclo para que ele consiga definir suas metas e contribuir para a formação docente:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola (Placco, 2010, p. 47).

A afirmativa acima nos remete ao fato de que os coordenadores de CEI da rede

municipal de Fortaleza atuam como uma espécie de diretores, pelo fato de estarem, muitas vezes num prédio que está atrelado financeiramente e hierarquicamente a uma escola, porém, num espaço à parte ou até mesmo distante geograficamente. Posto isto, trabalham em um dinamismo cotidiano com o acúmulo de diversas funções com as quais não estariam lidando se estivessem lotados na escola: diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo financeiro, orientador, agente administrativo e secretário escolar.

Esse acúmulo de funções dificultam o acompanhamento pedagógico do coordenador ao grupo docente e o acompanhamento das atividades realizadas nas salas de referência. Compromete também a organização e a realização do cronograma de estudos junto à sua equipe para atualização da proposta pedagógica da instituição e dos momentos de estudo individual ou com outros coordenadores, no intuito de se aprofundar acerca da documentação da rede municipal, seus programas e projetos, e das publicações mais recentes sobre diversos temas pertinentes ao contexto da educação infantil.

A proposta curricular para a educação infantil da rede municipal destaca a importância da qualidade nas relações para a efetivação de uma gestão democrática, além do projeto formativo para o fortalecimento e a efetivação da proposta pedagógica das IEI.

4.2 Formação Continuada da Educação Infantil no Município de Fortaleza

A formação continuada na rede municipal de Fortaleza contempla os diretores escolares, os coordenadores pedagógicos, os secretários escolares, os professores e assistentes, mesmo que os encontros formativos aconteçam em formatos e momentos distintos. Alguns temas abordados são comuns a todos esses grupos, como por exemplo: a educação na perspectiva da inclusão; outros temas são mais específicos a cada grupo: prestação de contas para os diretores escolares, sistema de matrícula para os secretários escolares, o papel formativo do coordenador pedagógico para este profissional, além dos registros e da documentação pedagógica para coordenadores, professores e assistentes.

As formações destinadas ao coordenador pedagógico devem partir das suas necessidades formativas enquanto gestores das Instituições de Educação Infantil - IEIs, incentivando-o a realizar formações nas instituições, com temas relevantes para a educação infantil e situações específicas de trabalho que emergem de cada espaço educativo. Para que esse trabalho se desenvolva de forma proveitosa, a coordenação pedagógica deve contar com a parceria do diretor, valorizando e legitimando seu trabalho, bem como o apoio dos técnicos-formadores da Rede.

A partir dessa concepção, os formadores desenvolvem um papel importante, tanto de acompanhar as formações realizadas no ambiente escolar, como de contribuir para o coordenador pedagógico enxergar as necessidades formativas da instituição. Assim, há um trabalho de corresponsabilidade entre esses profissionais, no sentido de potencializar a efetivação de um olhar mais voltado para a instituição como lócus de formação continuada.

É imprescindível, também, que sejam pensadas variadas estratégias de formação que viabilizem uma cultura reflexiva na instituição, o que culminará com reflexões e mudanças de práticas pedagógicas. E, embora seja necessário organizar espaços formais para essas formações, é preciso compreendermos que espaços mais informais também podem ser considerados formativos, potencializadores de reflexão, ou seja, o somatório de espaços formais e informais efetivam uma cultura reflexiva sobre a prática docente.

Conforme está descrito no DCRFor (2024, v. 2), a identidade de formador de professores do coordenador pedagógico se revela nas diversas estratégias formativas que ocorrem no cotidiano da instituição, a saber: encontros pedagógicos, tempo de planejamento dos professores, reuniões coletivas, reuniões individuais, observação da prática pedagógica do professor, devolutiva das observações realizadas, leitura e devolutiva do planejamento, utilização de aplicativos *on-line* para troca de experiências entre profissionais, e partilha de materiais de estudo e estudos de textos com temas de interesse do grupo.

Sendo assim, para que o coordenador ajude o professor a aprender com a sua prática, de modo a analisá-la, problematizá-la e ressignificá-la, é primordial que compreenda as especificidades da educação infantil e conheça a legislação, somando-se a isso o entendimento do papel dos eixos estruturantes – as interações e a brincadeira. Aliás, cuidar e educar são ações indissociáveis que devem ser consideradas pelo coordenador, além dos princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam as práticas pedagógicas da EI.

O entendimento da concepção de currículo presente nessa etapa e a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitam ao coordenador o entendimento das múltiplas linguagens com as quais a criança atribui sentido ao mundo, caracterizando a identidade dessa fase educativa, para que seja capaz de analisar e subsidiar o trabalho docente na EI.

Por conseguinte, é fundamental que a efetivação das discussões nas instituições educacionais esteja atrelada ao que é vivido no cotidiano educativo e perpassa pelo desenvolvimento de situações formativas reflexivas e não apenas transmissivas; formações meramente teóricas não provocam mudanças reais na prática dos profissionais que compõem a instituição. Pinazza (2013, p. 56) diz: “a compreensão da práxis como lócus da pedagogia

remete à admissão de que as situações de trabalho são potencialmente formativas, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional [...]”.

Ainda segundo o DCRFor, quanto ao valor identitário da proposta pedagógica das instituições, é necessário que o coordenador pedagógico faça a mediação junto ao grupo, na intenção de garantir os princípios defendidos neste documento. Portanto, para uma melhor reflexão sobre a efetivação dos preceitos perpassa pelo fortalecimento da comunicação, do diálogo e do sentimento de coletividade no cotidiano dos profissionais, de modo que possam (re)pensar suas práticas.

Compreendendo seu papel enquanto formador de professores, o coordenador pedagógico percebe-se como um dos responsáveis pelo desenvolvimento da profissionalidade dos docentes da EI, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da identidade destes e da sua própria identidade enquanto profissional que também está inserido na instituição.

Em 2017, a formação continuada de professores e coordenadores foi ampliada para assistentes e auxiliares educacionais que atuavam no segmento creche, nas turmas de 1 a 3 anos. É importante destacar que assistentes educacionais são os profissionais lotados nos CEIs, e auxiliares educacionais são lotados nas creches parceiras – aquelas cujos prédios não pertencem à rede municipal e funcionam sob a gestão de associações, cooperativas ou ONGs, com quem a SME estabelece uma parceria através de um termo de colaboração, fornecendo merenda escolar, verba para pagamento de pessoal e aquisição de material. Todos os profissionais que atuam nas creches parceiras são selecionados pelas associações que as administram.

A partir de 2018, a formação continuada na EI da Rede Municipal de Fortaleza trouxe, como diferencial, a formação em contexto, dentro do ambiente escolar, tendo como principais articuladores os coordenadores pedagógicos. Vale salientar que esse momento foi muito aclamado pelos docentes, pois finalmente teriam mais espaço para reflexão com seus pares, no local de trabalho, em torno das questões específicas pertinentes àquele ambiente. Essas formações são organizadas pela SME, com temáticas mensais, repassadas aos distritos, que as repassam aos coordenadores pedagógicos para que sejam realizadas nas instituições, com os professores e assistentes.

Até 2023, os formadores eram professores que participavam de uma seleção e, ao serem aprovados, atuavam nesta função nos dois turnos, ficando lotados integralmente como formadores nos seus referidos distritos de educação, ministrando as formações para os professores e acompanhando os CEIs para os quais eram designados. Em 2023 e 2024 os formadores da rede municipal passaram a atuar nesta função apenas em um turno, tendo o outro turno lotado em uma sala de referência; portanto, em um turno ele estava exercendo o cargo de

professor e, no outro turno, o cargo de formador.

Esse formato de lotação mostrou-se positivo pelo fato de que o professor formador estaria vivendo paralelamente no dia a dia da escola, mais próximo das situações relatadas pelos professores, nas formações, “sentindo na pele” toda a dinâmica do contexto da EI. Todavia, tornou-se, de certa forma, mais cansativo para o formador, devido ao deslocamento diário deste profissional, do CEI no qual ele está lotado como professor para o distrito de educação ou para a Academia do Professor, na semana em que a formação continuada de professores acontece neste espaço.

Além desse modelo de formação continuada, há também os encontros pedagógicos que são realizados no início de cada semestre letivo, em todas as unidades escolares, durante os dois turnos, no dia que antecede o início das aulas, quando os professores retornam das férias. Esses dois dias são contabilizados como momentos formativos, para certificação, totalizando 16 h/a, ministrados pelos diretores e coordenadores pedagógicos, orientados pela COEI/SME e pelos Distritos de Educação aos quais pertencem.

A formação de polo para os coordenadores pedagógicos da EI acontece sempre na segunda semana de cada mês, durante um turno, na Academia do Professor. Para os professores lotados nos CEIs e na pré-escola, a formação ocorre na 3ª semana, conforme calendário elaborado pela SME, também na Academia do Professor, no turno matutino ou vespertino; a organização dessas turmas é dividida por segmentos de lotação dos professores, e ocorrem em determinados dias da semana, de acordo com a seguinte distribuição:

Quadro 03 – Organização das turmas para formação de professores

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Professor Regente de Maior Carga Horária - Sala dos Bebês (Berçário) - Infantil I	Professor Regente de Maior Carga Horária - Infantil II - Infantil III	Professor Regente de Maior Carga - Horária - Infantil IV	Professor Regente de Maior Carga Horária - Infantil V	Professor Regente de Menor Carga Horária de todas as turmas

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em Diretrizes Curriculares de Fortaleza (2025).

Voltando à discussão acerca da documentação que nos orienta enquanto rede, temos ainda o Plano Fortaleza 2040, que é um instrumento de planejamento participativo com estratégias a serem implementadas a curto, médio e longo prazo. Para a EI, na linha de ação *Reconceptualização das Instituições Educacionais Municipais de Fortaleza*, tem-se como meta contemplar 100% dos professores da EI com formação continuada até o ano de 2024, em todas

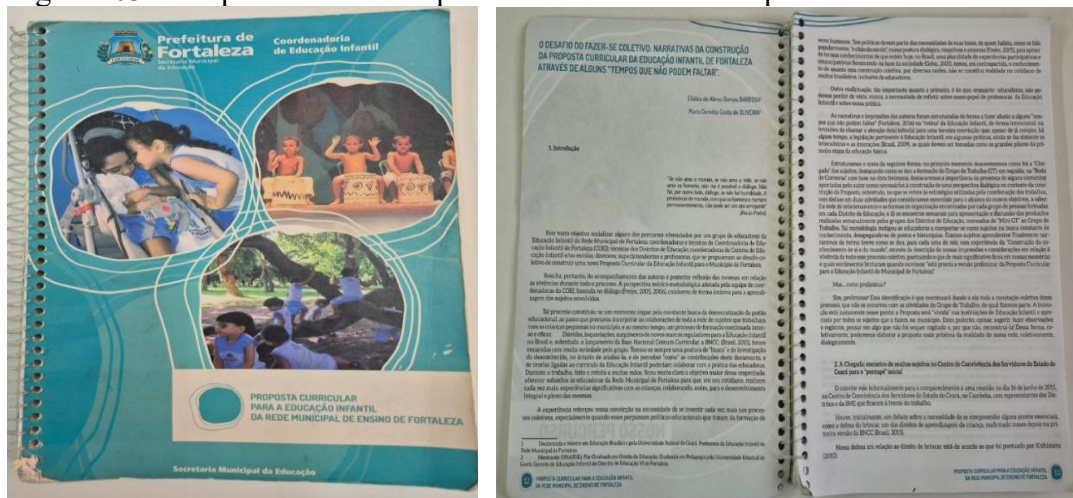
as regionais da cidade. Dentre as formações desejadas, constam: Perspectiva Inclusiva; Educação Especial em Formação e Uso de Tecnologias nas Unidades Escolares (Fortaleza, 2020, p. 20).

O aumento do número de matrículas de crianças com deficiências na EI, tem se apresentado como um desafio aos professores que, por muitas vezes, se consideram despreparados para tal conjuntura. Esse trabalho, muitas vezes sentido como “solitário”, produz no professor uma sensação de desamparo, o que o impede de realizar as ações pedagógicas mais acertadas; daí a importância da formação docente com caráter articulador entre a inclusão na EI e a construção da autonomia docente, e que vem sendo reivindicada, constantemente, pelos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Em 2016, a Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) iniciou movimentos de proposição curricular com a publicação de documentos orientadores das práticas pedagógicas dessa etapa, que foram: “Experiências de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil” e “Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”; já em 2017, no mesmo sentido, a COEI apresentou um trabalho de pesquisa e reflexão para fundamentar as melhores práticas em torno do aprendizado do nome próprio na educação infantil, com o título “A criança e seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil.” Esses documentos foram amplamente utilizados nas formações em polo oferecidas aos professores da rede.

No mesmo período, outras publicações demarcaram a preocupação assumida, na rede municipal, de coordenar ações e orientações aos profissionais da educação, fundamentando-se no princípio de fortalecer a formação continuada e em serviço dos seus docentes. Em 2020, no âmbito do Conselho Municipal de Educação, foi aprovada a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, configurando-se como um marco para este segmento, o que colocou o município de Fortaleza em um local de destaque diante dos outros municípios, pela qualidade do documento e pelo movimento realizado durante sua elaboração – com participação de profissionais da rede, com debates e seminários para sua efetiva aplicação.

Figuras 03 – Proposta Curricular para a EI da Rede Municipal de Fortaleza



Fonte: Acervo da pesquisa.

Juntamente à Proposta Curricular, foi iniciado o Projeto Ateliê, diante da publicação de um documento orientador intitulado Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança, cujo objetivo é implementar ações e espaços nas instituições de EI, nomeados por valores – *valor da diferença, da subjetividade, da participação/democracia; do cuidado das relações* – que favorecem o percurso criador das crianças e potencializam suas múltiplas linguagens, legitimando a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador.

Assim, inaugurava-se uma intencionalidade pedagógica, a partir da perspectiva de Loris Malaguzzi, pedagogo e professor italiano, criador da abordagem Reggio Emília, que valoriza a criança como protagonista, com suas múltiplas “100 linguagens”, focada na escuta atenta dos educadores e na construção colaborativa do conhecimento através das relações sociais significativas entre crianças, famílias e professores.

Portanto, o Projeto Ateliê foi pensando nas diferentes linguagens das crianças e no desenvolvimento sensível, artístico e plural nessa etapa da Educação Básica. A partir do Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, por meio da Lei nº 11.070, de 29 de dezembro de 2020, o Projeto passou a ser Programa Ateliê, previsto no Plano Fortaleza 2040, objetivando implementar ações e espaços de ateliês, por adesão, nas unidades escolares que ofertam a EI. Aliás, todos os CEIs, inaugurados recentemente, já fazem parte desse Programa, através do qual os coordenadores pedagógicos recebem formação e participam de encontros mensais de estudo, para socializar experiências e alinhar ações. O coordenador é responsável por repassar as formações ao grupo de profissionais que atuam na instituição.

Figuras 04 – Documento Orientador – PROGRAMA ATELIE



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A partir dessa dinâmica, a rede passou também a adotar “práticas de documentação pedagógica e formação docente” – com vistas às inspirações cada vez mais construtivistas, o que veio fortalecer a autonomia docente e a formação para a pesquisa. Conforme as orientações pedagógicas da Prefeitura de Fortaleza (2019), a formação continuada de professores é um processo contínuo de melhorias para a detenção dos saberes pertinentes à prática docente, sendo realizada após a formação inicial, tornando o professor apto a lidar com adversidades e desafios desencadeados pelas mudanças ocorridas no campo social e educacional.

Apesar do inegável valor do Programa Ateliê, inspirado na abordagem Reggio Emília, a sua transposição para a realidade estrutural de Fortaleza exige uma análise crítica. Autores como Freire (2019) e Frigotto (2018) alertam que modelos pedagógicos desenvolvidos em contextos de abundância socioeconômica podem se tornar ineficazes ou mesmo gerar frustração quando aplicados em escolas com restrições de infraestrutura, de materiais e alta densidade de alunos. Freire (2019), inclusive, insiste que não existe prática pedagógica sem considerar o contexto, as condições materiais e a realidade dos alunos.

Nesse sentido, a adoção do Programa Ateliê deve ser examinada para verificar se não se configura em mais um “modelo” externo, pronto e fechado (Magalhães; Azevedo, 2015), que chega à escola sem a devida mediação crítica, transformando-se em uma prescrição que se desvincula das práticas e dos saberes autônomos dos professores, em vez de ser um instrumento de reflexão contextualizada, em consonância com o ambiente no qual estão inseridos.

Ainda em 2020, a COEI também publicou o documento “Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocionais na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza” – apresentando perspectivas reflexivas e de trabalho pedagógico com as habilidades

socioemocionais apresentadas na BNCC, como forma de subsidiar o trabalho dos profissionais, oferecendo conhecimento sobre a importância de desenvolver as competências/habilidades socioemocionais. A base para o desenvolvimento dessas aprendizagens, assim como de todas, são os eixos norteadores – as interações e a brincadeira – tendo como premissa aliar cognição e emoção para proporcionar o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Em 2022, foi publicado o documento “Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza” – com foco no trabalho desenvolvido no contexto das creches. No ano de 2023, a COEI publicou um outro documento, voltado à organização do trabalho pedagógico e de seu planejamento: “Orientações para a organização de rotinas na Educação Infantil.” Esses documentos são pautados no apoio ao trabalho docente, buscando conduzir, nesse processo, intencionalidades pedagógicas mais inclusivas e de atendimento ao direito à educação de qualidade para todos.

Anualmente, no início do ano letivo, a COEI divulga as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil, com orientações para os profissionais lotados nas unidades escolares, o qual é compartilhado pela gestão durante o encontro pedagógico. Esses documentos orientadores, além do suporte pedagógico, trazem uma compreensão do objetivo do trabalho do professor, visando a melhoria das aprendizagens.

Figuras 05 – Orientações para o trabalho na EI



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em 2024, foi lançado o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor, documento que traz, além dos dados institucionais da rede municipal, a caracterização da Educação Pública Municipal de Fortaleza e orienta, também, sobre os princípios, os fundamentos, as concepções pedagógicas e o currículo da Rede. “O DCRFor nasce considerando as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas, alinhado aos desafios

contemporâneos e às mudanças globais de um mundo cada vez mais interligado. Ele observa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (DCRFor, 2024, vol. 1, p. 12).

Figuras 06 – Apresentação - DCRFor - 2º Encontro Pedagógico/2024



Fonte: Acervo da pesquisa.

Segundo o DCRFor, Fortaleza é o maior município do Ceará em população e o 5º do Brasil; é a cidade nordestina com a maior área de influência regional e possui a terceira maior rede urbana do Brasil em população. Possui uma rede educacional organizada através da Secretaria Municipal da Educação, com 581 escolas sob sua jurisdição, distribuídas em 6 Distritos de Educação, vinculados a 12 secretarias executivas regionais.

Em relação à educação infantil, dados de 2024 mostram que Fortaleza possui 24.793 matrículas em creches municipais; 31.472 matrículas em pré-escola; 21.091 matrículas em tempo integral em nível de creche e 547 matrículas em tempo integral em nível de pré-escola. Possui, ainda, 3.702 matrículas em tempo parcial em creche e 30.925 matrículas em tempo parcial na pré-escola. Na Educação Especial, a rede possui oferta apenas em classes comuns, em um total de 11.522 matrículas. A rede municipal possui 9.434 docentes, deste total 2.012 atuam exclusivamente em creches e 2.108 na pré-escola. E 7.714 docentes da rede municipal atuam em classes comuns da Educação Especial (DCRFor, 2024, vol. 1).

O maior percentual de docentes em nível de adequação da formação – com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na disciplina que leciona – concentra-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. De acordo com o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – IOEB, Fortaleza está no quadrante “otimizado” na variação de 16,3% entre os anos de 2015 e 2021. A cidade apresenta também melhor nível de oportunidades educativas para crianças e jovens,

classificada na terceira posição entre as capitais brasileiras com melhor IOEB, equiparando-se, portanto, a Curitiba – capital do Paraná.

Os dados evidenciam o quanto a rede municipal é ampla e complexa, e tem desenvolvido políticas públicas de educação em tempo integral; ampliação de matrículas da educação especial e promovido, nas unidades escolares, políticas públicas de combate ao racismo. Todavia, apesar dos avanços mencionados, é intrigante o fato de que o maior número de professores atua em caráter temporário, sem vínculo empregatício – são os chamados “professores substitutos”; isto demonstra a necessidade de realizar concurso público com mais frequência e com maior número de vagas, além de qualificar o regime de contratação desses profissionais, garantindo mais oportunidades e direitos.

Ao aprofundarmos a pesquisa aqui proposta, eis que surgem algumas questões: quais os resultados decorrentes da formação continuada de professores no contexto da educação infantil da Rede Municipal de Fortaleza? As concepções e os saberes que estão sendo aperfeiçoados nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação estão sendo aplicados no fazer pedagógico dos professores? Essas formações têm repercutido na qualidade da educação infantil ou a educação proposta continua reproduzindo valores de uma história marcada pelas desigualdades sociais?

Esses questionamentos estão presentes no contexto escolar, diante da identificação de possíveis falhas no processo formativo em questão, no tocante à abordagem da saúde psicológica dos profissionais da educação, conforme citado por alguns sujeitos entrevistados, e formações mais específicas no âmbito da educação inclusiva, por exemplo. As respostas para essas questões são desenvolvidas ao longo do Capítulo 5, que traz o resultado da pesquisa, e nas considerações finais, com as conclusões obtidas ao final do estudo.

Ainda se faz necessário, inclusive, um maior investimento no aprofundamento teórico e político das formações docentes ofertadas pelas redes de ensino, durante o exercício do magistério. Deve-se investir muito mais no tempo para estudos e na aquisição de livros e outros materiais que possibilitem uma formação também voltada para a tecnologia – a pandemia da Covid-19 nos mostrou a precariedade das formações nesse aspecto, além de enfatizar sobre um número significativo de professores que ainda não dominam recursos tecnológicos.

Além do mais, podemos buscar uma otimização da qualificação em serviço e abrir possibilidades para uma formação docente mais profunda e reflexiva; de acordo com o DCRFor (2024, p. 49): “a concepção de educação proposta pela rede municipal pressupõe um processo consciente e contínuo de livre adesão dos sujeitos, cuja ação educativa da escola construa e reconstrua o conhecimento”. O professor ainda encontra dificuldades em atuar como agente

social, pois as políticas educacionais chegam prontas, muitas vezes fragmentadas e divergentes da realidade escolar onde ele está inserido.

No contexto atual, passamos por mudanças estruturais na sociedade em vários aspectos: os meios de comunicação, os avanços tecnológicos, a globalização, novos formatos de estrutura familiar, que acabam por interferir na prática educativa. As políticas públicas voltadas para a educação também estão no rol das mudanças que permeiam a sociedade. A partir dos anos 90, citando como exemplo a rede municipal de Fortaleza, em relação à educação infantil, essas políticas foram ampliadas, através dos textos legais das reformas, com diretrizes que tratam essa qualificação docente como prioridade, o que nos permite reconhecer a influência dos discursos internacionais.

A formação continuada, inerente a qualquer profissional, é parte do processo de formação ao longo de sua carreira, pois é necessário acompanhar avanços, produções teóricas, pesquisas, realizar cursos, inovar práticas pedagógicas, o que vem complementar a formação docente inicial, e não a suprir. Para Mendonça (2022), a cultura informativa e tecnológica desafia a escola a adotar procedimentos que estejam em consonância com o novo contexto político, histórico, cultural e social, o que exige do profissional docente novas competências e saberes para desenvolver e potencializar sua ação pedagógica.

É possível constatar, através de informações publicadas no site da SME, a ampliação de matrículas na Rede Municipal de Fortaleza – em 2025 foram mais de 240 mil matrículas, com um acréscimo de 2.500 vagas em relação ao ano de 2024. É possível, ainda, vivenciar a implementação de políticas públicas que garantem o acesso e a permanência das crianças nas escolas, além da efetivação da formação continuada para todos os docentes – embora ainda com lacunas a serem preenchidas – o que nos faz acreditar num futuro bem mais favorável para a educação pública municipal.

5 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEÚDO E ESTRUTURA (2023 E 2024)

Esta pesquisa avaliou o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica dos docentes das turmas do Infantil II e Infantil III, no período de 2023 e 2024, a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados. Além das quatro professoras – duas de cada turma, participaram da pesquisa: o diretor e a coordenadora pedagógica do CEI, e as duas técnicas formadoras da SME e do Distrito de Educação 3, totalizando oito pessoas.

O objeto da pesquisa é um estudo qualitativo, com análise crítica sobre as concepções da formação continuada na prática docente com as crianças de 2 e 3 anos do CEI supracitado. Como metodologia, foi utilizada a entrevista semiestruturada, após a análise documental de leis, resoluções e publicações acerca do tema em questão, além de toda a documentação da rede municipal de Fortaleza para a Educação Infantil. Todo o processo de pesquisa foi realizado de maneira presencial, com observação do trabalho das pessoas entrevistadas, e com a gravação das entrevistas.

O instrumental utilizado – entrevista semiestruturada – foi organizado de acordo com as especificidades de cada segmento profissional que participou da pesquisa, considerando o seu lócus de atuação, visando a percepção de diferentes visões sobre os objetivos propostos no programa de formação continuada da Rede Pública Municipal de Fortaleza (Apêndices B, C e D). As perguntas da entrevista foram divididas em dois grupos, com questões objetivas e subjetivas para todos os sujeitos: o primeiro, identificando dados gerais sobre o entrevistado – idade, gênero, formação, estado civil, tempo de atuação no magistério e na rede pública municipal; e o segundo, com questões abertas sobre o trabalho desenvolvido e sobre presença das concepções e dos valores vistos na formação continuada, na prática pedagógica das professoras.

5.1 Objetivos e Estrutura: A Base Curricular e Modalidades da Formação (2023-2024)

O Programa de Formação Continuada da rede municipal no ano de 2023 apresentou, como objetivo principal, o fortalecimento das práticas inclusivas e da diversidade. Atualmente, diante dos avanços na compreensão da importância da educação inclusiva, educadores têm o desafio de promover a aprendizagem baseada em valores humanos, éticos, solidários e afetivos,

dialógicos e respeitosos a fim de combater práticas de discriminação e de exclusão presentes tradicionalmente no cotidiano. Para alcançar tal objetivo, essa temática precisa estar presente tanto na formação continuada de polo quanto na formação realizada no contexto das unidades escolares. Conforme o DCRC (2019):

O princípio fundamental da inclusão em educação é o de que todas as pessoas devem aprender juntas, colaborativamente, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades de seus alunos, tendo a diversidade como elemento pedagógico, no qual os distintos estilos, ritmos e canais de aprendizagem são atendidos e assegurados (Ceará, 2019, p. 40).

Com base nessa afirmação, o programa de formação continuada e o acompanhamento por parte das técnicas formadoras buscaram contribuir, para qualificar e aprimorar, o trabalho pedagógico desenvolvido nas IEI, com ações sistemáticas que contemplaram momentos de estudo com seus pares e reflexão sobre a prática docente, norteadas pelos princípios políticos, éticos e estéticos contidos nas DCNEI.

O Artigo 6º da Resolução nº 05/2009, enfatiza a importância das propostas pedagógicas da EI observarem os seguintes princípios:

I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 19).

A formação ocorreu em contextos formativos diferenciados – polos de formação e no próprio contexto da unidade escolar. Os contextos formativos tinham a função de ação complementar, articulando a teoria com os saberes da prática docente, enquanto as formações de polo priorizavam uma reflexão mais aprofundada sobre os estudos teóricos. As metodologias utilizadas elencavam estudos de situações vivenciadas no cotidiano, estudos de texto em grupos e apresentações, além de reflexões a partir de vídeos e relatos de experiências.

As formações em contexto foram articuladas pelos coordenadores pedagógicos, que possibilitaram discussões entre os educadores, no chão da instituição, com temáticas pertinentes às necessidades específicas de cada unidade escolar, fomentando boas práticas em função do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês e das crianças. O grande diferencial da formação no contexto escolar é permitir, aos docentes, o debate, a reflexão, de forma autônoma e responsável, possibilitando discussões sobre a dinâmica do cotidiano da instituição de ensino.

À vista disso, Tardif (2014) faz uma importante reflexão sobre a necessidade que

os professores sentem em trocar experiências e informações com seus pares, seja nas reuniões pedagógicas ou nos congressos e seminários:

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. [...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência (Tardif, 2014, p. 53).

O autor destaca, ainda, que a formação é, antes de tudo, um estado de espírito, pois o professor ou coordenador devem desejá-la para seu crescimento pessoal. É essa primazia que deve vir primeiro e, mesmo que benefícios salariais possam ser incorporados, não se pode esquecer de favorecer a reflexão sobre a prática docente e a produção de saberes.

Nessa perspectiva, esse tipo de formação é situado numa concepção pedagógica concreta ancorada nas pedagogias participativas. Segundo Formosinho (2018), a formação em contexto está relacionada às interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos presentes na instituição, a partir de finalidades comuns, numa relação de reciprocidade e confiança:

O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o locus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal. [...] A formação em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança (Formosinho, 2018, p. 21).

Assim, de acordo com esses autores, aprender na formação uma pedagogia participativa, permite a criação da interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para pensar e fazer formação em contexto, visto que a pedagogia tradicional precisa ser refletida criticamente por aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. Benachio e Placco (2012) destacam que esse não é o único espaço disponível, mas é o espaço que, intencionalmente, é oferecido pela instituição escolar:

Assim inserido em um processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição (Benachio; Placco, 2012, p. 58).

Entretanto, entre as grandes dificuldades de exercer este espaço de formação no contexto das unidades educacionais, destacam-se as demandas da rotina escolar que, na maioria das

vezes, acabam por atropelar este processo formativo imprescindível tanto para o professorado quanto para a gestão escolar. Conforme afirma Libâneo (2003):

A formação contínua é função da organização escolar – atualmente denominada gestão escolar – e tarefa de todos os trabalhadores da escola. O que significa que o coordenador pedagógico, numa perspectiva democrática e coletiva, tem como tarefa, apoiando-se no projeto político pedagógico coletivamente construído, envolver os educadores não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo, na sua análise e na proposição de soluções locais via projeto formativo, referenciando-se nas teorias pedagógicas (Libâneo, 2003, p. 29).

Nas instituições de EI da rede municipal de Fortaleza, o acompanhamento pedagógico se configura como uma ação complementar à formação continuada, no decorrer do ano letivo, realizado, mensalmente, pelas técnicas formadoras lotadas nos distritos de educação, com a intenção de observar a articulação entre teoria e prática. As diretrizes desse acompanhamento são estabelecidas pela COEI, executadas pela coordenadoria de educação de cada distrito. Em 2024, devido ao encerramento do contrato das técnicas formadoras e o lançamento de um novo edital para o processo de seleção – que não poderia culminar com o período eleitoral – não houve o acompanhamento técnico mensal nos CEIs.

5.1.1 Programa de Formação 2023: Ênfase na Inclusão e na Diversidade

Esta subseção vem apresentar o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil do ano de 2023, cujo tema geral foi *Interações e brincadeira: eixos norteadores do currículo da Educação Infantil - fortalecendo práticas inclusivas e a diversidade*, tendo como público-alvo os profissionais lotados nessa etapa, no período de 26 de janeiro a 30 de novembro, de acordo com as informações descritas no quadro a seguir:

Quadro 04 – Formação dos Profissionais da EI - 2023

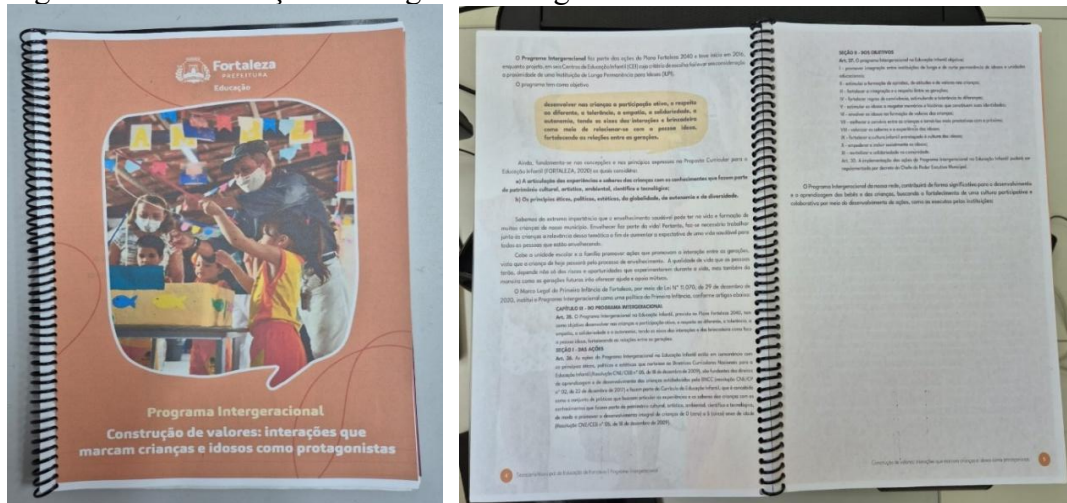
FORMAÇÃO DE POLO		
TEMAS	PERÍODO/ CARGA HORÁRIA	PROFISSIONAL
Os saberes necessários ao coordenador pedagógico da educação infantil: fortalecendo práticas inclusivas / Plano de Ação / Estratégias de ações formativas / O papel do coordenador na construção de ambientes inclusivos / O planejamento pedagógico – ações de reflexão e intervenção / Compartilhando Experiências das unidades escolares	Março a novembro: 32h	Coordenador
<u>Programa Intergeracional:</u> - Seminário: Valorizando e construindo memórias –	Abril: 4h Setembro: 4h	Coordenador

interações entre crianças e idosos - Festival: Construção de valores – interações que marcam crianças e idosos como protagonistas		
Os eixos estruturantes da Educação Infantil: Interações e brincadeira / Planejamento em foco / A importância do brincar / Os processos de aprendizagem e a documentação pedagógica / Tempos e espaços para brincar e conviver / Compartilhando experiências das unidades escolares	Março a novembro: 32h	Professores
Saberes e práticas inclusivas na Educação Infantil: o papel da/o assistente da Educação Infantil no acolhimento e escuta às crianças	Janeiro: 16h	Assistentes
Mostra da Educação Infantil - As relações étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: Dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças	Agosto: 4h	Coordenador Professores Assistentes
FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES ESCOLARES		
TEMAS	PERÍODO/ CARGA HORÁRIA	PROFISSIONAL
Encontro Pedagógico - Protagonismo na Educação de Fortaleza: todos por uma escola conectada com o nosso tempo	Janeiro: 8h	Professores Assistentes
Interações e brincadeiras na Educação Infantil: organização das rotinas para a garantia dos direitos de aprendizagens de bebês e crianças que fortaleça práticas inclusivas e da diversidade	Abril/junho/ outubro (mesma temática): 12h	Professores Assistentes
Encontro Pedagógico - Cuidar, Proteger e Educar os Estudantes: um compromisso de todos nós!	Agosto: 8h	Professores Assistentes
CARGA HORÁRIA TOTAL - PROFESSORES	64h	
CARGA HORÁRIA TOTAL - ASSISTENTES	48h	
CARGA HORÁRIA TOTAL - COORDENADOR	44h	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados da COEI – SME.

A partir de 2023, o Programa Intergeracional passou a fazer parte dos encontros formativos dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Fortaleza, que repassam a temática para os docentes durante os momentos de estudo nas escolas e CEIs. Trata-se de um programa que está presente em todos os centros educativos, e tem como objetivo incentivar o convívio das crianças com os idosos, possibilitando a inclusão deles nas experiências vividas nas unidades escolares, facilitando a aproximação de ambas as gerações, considerando as necessidades dos idosos, das famílias e das crianças.

Figuras 07 – Orientações – Programa Intergeracional



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O Programa Intergeracional, que faz parte do Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, por meio da Lei nº 11070, de 29 de dezembro de 2020, que o instituiu como uma política da Primeira Infância e, como tal, precisa ser um programa que se mantenha vivo em todas as unidades educativas. Esse programa pretende desenvolver nas crianças a participação ativa, o respeito ao diferente, a tolerância, a empatia, a solidariedade, a autonomia, tendo os eixos das interações e brincadeira como meio de relacionar-se com a pessoa idosa, fortalecendo as relações entre as gerações.

Cada unidade escolar deve programar ações com sua comunidade escolar que considerem as habilidades, os conhecimentos recíprocos, ou seja, os saberes e fazeres das crianças e dos idosos das instituições de longa permanência, os idosos das famílias ou da vizinhança. O ideal é que sejam ações com certa frequência (quinzenal/mensal ou bimestral) para que o convívio com os idosos seja fortalecido. O Programa Intergeracional tem um significativo valor no processo de aceitação dos idosos e das crianças coo pessoas capazes e potentes, para a construção de uma sociedade sem discriminações etárias, com vista à evolução da cultura do respeito, da fraternidade e união entre as gerações.

Além dos temas acima citados, A SME firmou parceria também com o Centro de Desenvolvimento Humano Relacional – ÍNTEGRA, para a *Formação Inclusão e Diversidade: o cuidado socioemocional do educador com a metodologia da Psicomotricidade Relacional para fortalecimento de práticas pedagógicas qualificadas*, ofertada aos coordenadores pedagógicos e aos professores, com encontros presenciais mensais de um turno, com carga horária total de 40h.

A partir desses dados, a somatória da carga horária da formação de professores,

assistentes educacionais e coordenadores pedagógicos são contabilizados para certificação, emitida pela SME ao final do ano letivo, podendo ser utilizada para fins de comprovação de participação ou para a promoção sem titulação, que ocorre, a cada dois anos, para os profissionais do grupo magistério da rede municipal.

5.1.2 Programa de Formação 2024: Foco na Oralidade, na Leitura e na Escrita

Esta subseção pretende apresentar o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil do ano de 2024, cujo tema geral foi *Oralidade, leitura e escrita na educação infantil: as múltiplas linguagens de bebês e crianças e a relação com a inclusão e a diversidade*, tendo como público-alvo os profissionais lotados nessa etapa, no período de 26 de janeiro a 28 de novembro, de acordo com as informações descritas no quadro a seguir:

Quadro 05 – Formação dos Profissionais da EI - 2024

FORMAÇÃO DE POLO		
TEMAS	PERÍODO/ CARGA HORÁRIA	PROFISSIONAL
O papel formativo do coordenador pedagógico: formação das especificidades do ser docente da Educação Infantil e a relação com a inclusão e a diversidade / Diálogo entre cultura e escrita / Práticas e interações com a linguagem oral e escrita / A organização do trabalho coletivo na Educação Infantil / A organização dos ambientes como propulsores das práticas de oralidade, leitura e escrita / Leitura e escrita na perspectiva da parceria família e escola	Março a novembro: 32h	Coordenador
<u>Programa Intergeracional:</u> - A relação do Programa Intergeracional com a natureza: ações e vivências sustentáveis - Ações do Programa Intergeracional desenvolvidas nas unidades escolares	Abril a setembro: 12h	Coordenador
<u>Programa Ateliê:</u> - Reflexão e discussão sobre a Linha de Base do Programa e Plano de Ação – Casa Prosa - Plano de ação: arte e natureza como uma inspiração mútua – Distritos de Educação - Intercâmbio entre as unidades escolares - Avaliação do Plano de Ação e das metas das unidades escolares – Distritos de Educação	Março a setembro: 16h	Coordenador
<u>Salas de Inovação e Tecnologias:</u> - Plano de Ação de todas as unidades escolares - Avaliação das ações realizadas e Apresentação:	Fevereiro a outubro: 24h	Coordenador

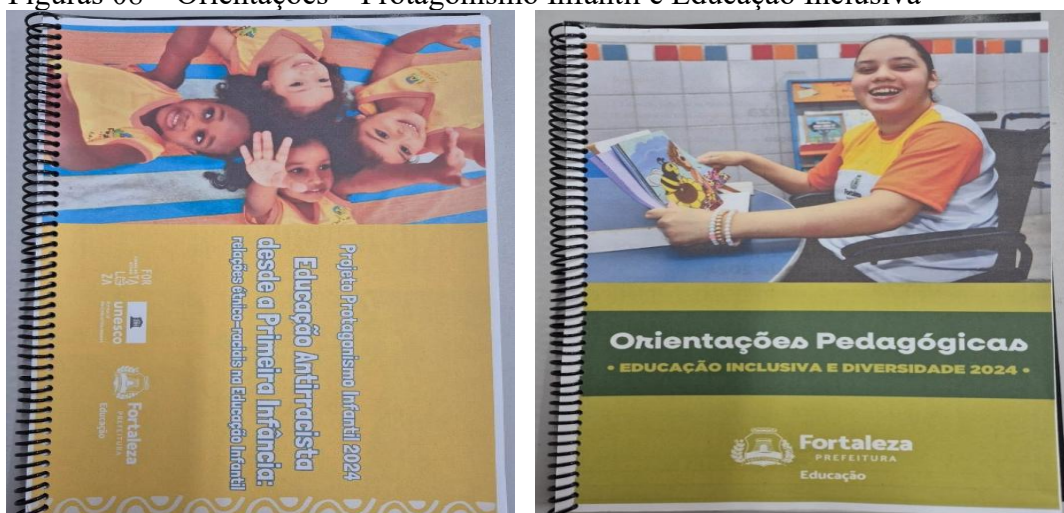
unidades representantes – Distritos de Educação		
As especificidades do ser docente da Educação Infantil e a relação com a inclusão e a diversidade / Diálogo entre cultura e escrita / Práticas e interações com a linguagem oral e escrita / A organização do trabalho coletivo na Educação Infantil / A organização dos ambientes como propulsores das práticas de oralidade, leitura e escrita / Leitura e escrita na perspectiva da parceria família e escola	Março a novembro: 32h	Professores
Saberes e práticas inclusivas na Educação Infantil: o papel da/o assistente da Educação Infantil no acolhimento e escuta às crianças	Janeiro: 16h	Assistentes
Mostra da Educação Infantil - As relações étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: Dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças	Agosto: 4h	Coordenador Professores Assistentes
FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES ESCOLARES		
TEMAS	PERÍODO/ CARGA HORÁRIA	PROFISSIONAL
Encontro Pedagógico - Inclusão e equidade: Caminhos para a redução das desigualdades	Janeiro: 16h	Professores Assistentes
Encontro Pedagógico - Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar	Julho: 8h	Professores Assistentes
CARGA HORÁRIA TOTAL - PROFESSORES	60h	
CARGA HORÁRIA TOTAL - ASSISTENTES	44h	
CARGA HORÁRIA TOTAL - COORDENADOR	88h	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados da COEI – SME.

De acordo com as diretrizes publicadas no início de cada ano letivo, pela SME, o encontro pedagógico, realizado duas vezes por ano, conforme descrito no quadro acima, objetiva promover oportunidade de estudo e reflexão sobre as práticas e sobre a organização do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais da educação, visando a integração e o fortalecimento da equipe para a efetivação das ações expressas na proposta pedagógica de cada unidade escolar.

Para isso, o encontro deve ser organizado de modo a possibilitar a participação e a integração entre todos os profissionais que fazem parte da instituição, sob as orientações da SME e acompanhamento dos Distritos de Educação, por meio de reuniões e formações que venham subsidiar os diretores e os coordenadores pedagógicos/supervisores escolares no desenvolvimento desse trabalho.

Figuras 08 – Orientações – Protagonismo Infantil e Educação Inclusiva



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Além das formações de polo e da formação em contexto, no período de março a dezembro de 2024, a SME estabeleceu uma parceria com o Instituto da Primeira Infância – IPREDE, para a oferta do Curso de Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão, na modalidade EaD, para professores e coordenadores da EI, com carga horária de 180h. Essa formação é uma reivindicação antiga dos professores e coordenadores pedagógicos: a oferta de cursos voltados para o tema da inclusão. Entretanto, as assistentes não foram contempladas e seguem cobrando cursos que contribuam para o seu trabalho em parceria com as professoras.

A formação no contexto da unidade escolar foi pensada a partir do resultado de observações, acompanhamentos, diálogos, leituras e discussões realizadas pela SME/COEI, no sentido de se aproximar das demandas formativas específicas de cada unidade escolar. Trata-se de uma das atribuições do coordenador pedagógico/supervisor escolar e, por este motivo, a SME/COEI busca fortalecer o papel destes profissionais no desenvolvimento dessa ação.

A formação realizada no contexto da unidade escolar tem como ponto de partida as reflexões das práticas cotidianas vividas no espaço escolar, fundamentando-se nos estudos e discussões teóricas promovidas nas formações dos polos. Esse momento, realizado no contexto, favorece momentos de colaboração entre os envolvidos no processo, assim como a interlocução e reflexão sobre suas práticas, suas dificuldades e seus êxitos. Tardif (2014), traz uma reflexão pertinente acerca da formação no próprio exercício do magistério, fincada no “chão” da escola:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de

trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Tardif, 2014, p. 70).

Partindo dessa reflexão, é válido ressaltar que as temáticas a serem trabalhadas na formação em contexto da rede municipal são sugeridas pela COEI, a partir do que é observado como necessidade e interesse dos profissionais; assim, cabe ao coordenador pedagógico privilegiar metodologias que promovam a resolução de problemas reais, vividos na própria unidade escolar, de forma colaborativa.

O CEI onde foi realizada a pesquisa passou a integrar o grupo das instituições com o Programa Ateliê e com a Sala de Inovação e Tecnologias, a partir da inauguração do novo prédio, em julho de 2024, construído para atender às crianças do antigo CEI, cujo prédio foi desativado e demolido para dar lugar a uma praça que será construída no bairro. Por este motivo, esses dois aspectos da formação continuada dos coordenadores pedagógicos não estão descritos no quadro da formação do ano de 2023.

O Programa Ateliê tem como objetivo a implementação de ações e espaços nas instituições de EI, nomeados por valores – da diferença, da subjetividade, da participação/democracia; do cuidado das relações – e pelo tripé escola, família e crianças, que potencializam suas múltiplas linguagens, legitimam a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garantem seus direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer-se e conviver) previstos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2020) e estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2017).

Conforme citado anteriormente, no ano de 2020, foi instruído o Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, por meio da Lei Nº 11.070, de 29 de dezembro de 2020, que trouxe o Programa Ateliê como uma política da Primeira Infância, prevista no Plano Fortaleza 2040, objetivando a implementação de ações e espaços de ateliês nas unidades escolares que ofertam Educação Infantil para crianças 0 a 5 anos de idade.

Nessa perspectiva, compreendendo o percurso criador das crianças e suas múltiplas linguagens, faz-se necessário que a unidade escolar potencialize os espaços de Ateliê com materiais potentes, visando ampliar as possibilidades de pesquisa e investigação das crianças. Como forma de atender às especificidades do Programa Ateliê, é destinado um recurso anual, do Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – PMDE, no valor de R\$ 3.000,00 (Três mil reais), dividido em duas parcelas, para a aquisição desses materiais.

O Programa Ateliê fomenta a busca por uma proximidade com a linguagem artística, levando os profissionais a investirem em sua formação pessoal estética e na ampliação do conhecimento sobre a arte. O desenvolvimento pessoal e profissional tem sido potencializado por meio de várias ações, como visitas a exposições, a eventos e a equipamentos culturais, formações em oficinas e aquisição de material de estudo, além das ricas partilhas durante essas ações.

Sua premissa é a educação estética, que tem como base a Arte como atividade livre e criadora, possibilitando o desenvolvimento das diferentes linguagens, estimulando a percepção sensorial e cultural das crianças. Vecchi (2017, p. 180) afirma que é possível entender que “o que é definido como arte está, em alguns aspectos, em sintonia com o modo de fazer das crianças, que olham o mundo com grande intensidade e voracidade, procurando entendê-lo e habitá-lo.” Assim, os espaços das instituições dialogam com a nova proposta.

Outro espaço criado recentemente em algumas unidades escolares da rede municipal é a Sala de Inovação e Tecnologias, que se constitui como um espaço de referência nas instituições, organizado em contextos de tecnologias diversificadas, e objetiva apoiar o desenvolvimento e o interesse dos bebês e das crianças, a partir de um currículo para a primeira infância, fundamentado nos documentos que regem a EI (Brasil, 2009; 2017; Ceará, 2019; Fortaleza, 2020; Fortaleza, 2024), os quais apresentam um currículo sistematizado a partir das experiências dos bebês e das crianças, considerando que eles são ricos de potencialidades, e que se expressam através de suas múltiplas linguagens.

Portanto, configura-se como um ambiente que reafirma a concepção curricular da Educação Infantil, a qual “deve articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009). Assim, essa sala não se limita aos recursos midiáticos, pois faz parte de uma proposta que traz uma perspectiva ampla, utilizando recursos tecnológicos em experiências e atividades diversas com os bebês e as crianças, contribuindo para a construção de um currículo que potencializa as descobertas, as explorações e as teorias provisórias das crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, a Sala de Inovação e Tecnologias possui uma configuração considerada propícia ao atendimento das necessidades dos bebês e das crianças de explorar, investigar, criar, construir e descobrir. Por isso, deve ser organizada em contextos de tecnologias diversificadas que visam uma articulação e complementaridade entre si.

Figuras 09 – Orientações – Sala de Inovação e Tecnologias



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nos CEIs, essa sala é organizada em quatro contextos de Tecnologias Diversificadas: Mídias Digitais, Natureza e Sustentabilidade, Construção, Arte e Grafismo, os quais devem apoiar o desenvolvimento e os interesses dos bebês e das crianças e têm como propósito democratizar e ampliar o acesso delas a diversos ambientes, partindo de uma concepção que entende a necessidade de espaços e tempos diferentes para potencializar suas expressões e manifestações.

Segundo Ferreira, 2016, p. 3: “quando falamos de tecnologia estamos nos referindo a todo o esforço humano de produção de suas ferramentas de intervenção no mundo e que modifica, em maior ou menor amplitude, a ação humana”. Essa concepção corrobora com as imagens de criança e de infância em que bebês e crianças são produtores de cultura e, como tais, ressignificam, criam e recriam o mundo e seus modos de estar nele.

Além da formação ofertada pelo IPREDE, os coordenadores pedagógicos também foram contemplados com a Formação de Implementação do DCRFor, em parceria da SME com a Fundação Getúlio Vargas, com carga horária de 60h; e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, oferecido pela UFC, com carga horária de 90h, ambos realizados no período de setembro a dezembro de 2024.

Dentro das dimensões analíticas da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), retomamos um dos pontos da *Análise da Trajetória da Política*, que é o PNE (2014-2024). A Meta 16 do PNE aborda a formação continuada, visando garanti-la a todos os profissionais da educação básica, o que ainda não acontece na prática. As formações para as assistentes e para os profissionais de apoio na EI, por exemplo, ocorrem esporadicamente se comparadas às que são ofertadas aos coordenadores e aos professores, conforme foi descrito nesta subseção.

5.2 Análise e Discussão das Narrativas

5.2.1 O Lócus da Prática: Função e Perfil dos Sujeitos no CEI

O objeto dessa pesquisa foi avaliar o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica docente, a partir das narrativas dos sujeitos e da pesquisa de campo. A política de formação docente reflete a complexidade do magistério, sobretudo na EI, com ações comprometidas com a valorização profissional em função de atender às especificidades deste segmento, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A análise documental considerou as orientações da legislação nacional: a LDBEN (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2009), o PNE 2014, a BNCC (Brasil, 2017), o DCRC (Ceará, 2019), o Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015-2025 (Fortaleza, 2025), a Proposta Curricular do Município de Fortaleza (2020), o Programa de Formação Continuada da PMF (2023-2024) e o Decreto nº 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016), além do DCRFor (Fortaleza, 2024d).

O Programa de formação continuada de professores da EI realizado em 2023, teve como tema geral *As Interações e brincadeira: eixos norteadores do currículo da Educação Infantil - fortalecendo práticas inclusivas e a diversidade*. As diretrizes curriculares da EI expressam que as instituições de ensino devem possibilitar à criança bem-estar e o direito de aprender por meio das ações indissociáveis de “cuidar e educar”, para garantir os direitos estabelecidos no ECA (Brasil, 1990) e os direitos de aprendizagem contidos na BNCC (Brasil, 2017).

Acerca do referido tema, Queiroz, Maciel e Branco (2006) traz uma reflexão bastante significativa sobre a importância do ato de brincar nas interações entre as crianças, na contribuição para o seu desenvolvimento:

A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida, contribuirão para o seu desenvolvimento (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p.178).

No ano de 2024, o tema geral da formação continuada foi *Oralidade, leitura e escrita na educação infantil: as múltiplas linguagens de bebês e crianças e a relação com a*

inclusão e a diversidade, dando continuidade ao tema abordado no ano anterior. As DCNEI (CNE/CEB, 2009) afirmam que a proposta pedagógica das instituições de EI deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Além disso, no art. 9º do mesmo documento, são descritas as práticas pedagógicas que devem compor essa proposta curricular, trazendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de forma a garantir experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2009, p. 26).

Portanto, ao considerar a oralidade, a leitura e a escrita como bens culturais disponíveis, em nossa sociedade, aos quais todos devem ter acesso, acredita-se que as crianças devem ampliar suas habilidades de uso da linguagem verbal nas práticas discursivas de seu cotidiano e podem começar a aprender, por meio das interações e brincadeiras, sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. No currículo da EI, a garantia da promoção de práticas de oralidade, de leitura e de escrita devem ser pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, voltados para a inserção das crianças na cultura letrada, considerando suas necessidades e interesses.

A BNCC propõe que, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, as crianças possam explorar saberes e conhecimentos da linguagem oral e escrita, por meio de gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens, letras, identificação de palavras em contextos significativos - como em poesias, parlendas, canções, da escuta e interpretação de histórias e da antecipação na produção de textos escritos; pois, ao se apropriar desses elementos, elas criam novas falas, enredos, histórias e escritas, convencionais ou não. Dessa forma, diferentes contextos de experiências com a linguagem oral e escrita se fazem necessárias na EI.

Nessa perspectiva, para a participação na pesquisa, todos os sujeitos foram entrevistados pessoalmente, no seu ambiente de trabalho, em horários agendados previamente. As perguntas da entrevista semiestruturada tinham como intuito responder ao objeto da pesquisa, a partir da experiência e da narrativa de cada um deles. A pesquisa documental foi

realizada por meio da documentação presente no próprio CEI, além de pesquisa na internet, em documentos oficiais da legislação nacional que trata da formação continuada de professores, da documentação da rede municipal de Fortaleza, além dos teóricos que abordam essa temática.

Esta seção apresenta a análise das informações coletadas durante a pesquisa de campo, realizada entre os meses de abril a junho de 2025, na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, no Distrito de Educação 3 e em um centro de educação infantil. A primeira análise refere-se às entrevistas com as técnicas formadoras da SME e do Distrito 3; a segunda parte trata-se das entrevistas com o diretor e a coordenadora pedagógica; e a terceira parte diz respeito às entrevistas com as professoras lotadas nas turmas do Infantil II e do Infantil III, no período de 2023 a 2024.

De acordo com a seção 2.3.1. denominada “Instrumento de Coleta dos Dados”, os instrumentos utilizados visam atender aos objetivos específicos delineados na pesquisa, a fim de possibilitar a análise das questões que foram indicadas no objetivo geral, que consiste em avaliar o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza em um centro de educação infantil do Distrito 3, analisando a manifestação dos saberes e concepções previstos por esta Política na prática pedagógica docente. Assim, as análises se referem aos objetivos específicos: traçar a evolução das políticas de formação continuada de professores, previstos nas legislações educacionais vigentes no Brasil; contextualizar a política de formação continuada de professores da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; compreender, a partir do ponto de vista dos professores, da gestão escolar e das técnicas formadoras, a relação entre a teoria vista na formação continuada e a prática pedagógica docente; e, por último, identificar os resultados que a formação docente traz no contexto da educação infantil, destacando seus avanços e desafios.

As quatro professoras do Infantil II e do Infantil III – duas de cada turma, assim como as técnicas formadoras da SME e do Distrito 3 – uma de cada órgão, o diretor e a coordenadora pedagógica foram selecionados para participar da pesquisa constituindo três grupos distintos de sujeitos: o grupo que recebe a formação e que está atuando nas salas de referência; outro grupo que também recebe formação e deve acompanhar o trabalho das técnicas formadoras junto às professoras e o grupo gestor; e o próprio grupo gestor da instituição, que também tem a função de orientar, acompanhar e avaliar a efetivação do planejamento realizado pela equipe da sala de referência.

Vale destacar a presença feminina em maioria nas instituições de educação, principalmente nos centros de educação infantil. De acordo com os dados do MEC, no último censo escolar, em 2024, foram contabilizados 2,4 milhões de professores e 163.987 diretores

na educação básica. Quem exerce cargo de direção, em sua maioria, tem formação superior (91,5%) e é mulher (80,6%). No caso do CEI onde foi realizada a pesquisa, a presença feminina é quase unânime: todo o quadro de servidores é do sexo feminino, as únicas exceções são o diretor e os vigilantes.

Diferente do ensino fundamental, na educação infantil não ocorre reprovação das crianças por infrequência, mesmo que, em alguma instituição, esse índice seja elevado. No caso de alta infrequência nessa etapa, o conselho tutelar deve acompanhar as faltas, assim como o Ministério Público poderá ser acionado, diante de casos mais graves, os quais possam configurar negligência.

Desde o retorno às aulas presenciais, em 2022, após o período da pandemia da Covid-19, a SME permitiu a contratação de dois agentes escolares, em regime de voluntariado, para a realização de busca ativa diária dos alunos infrequentes – através de ligações, mensagens ou visitas domiciliares – em todas as instituições de educação da rede municipal de Fortaleza, com o intuito de garantir a frequência dos alunos e evitar maiores índices de evasão e repetência.

De acordo com as diretrizes pedagógicas para a EI da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024c), as ações realizadas no cotidiano das unidades escolares necessitam ser construídas por profissionais de forma colaborativa, dialógica e democrática, objetivando promover uma educação de boa qualidade e de acordo com os documentos normativos. No entanto, mesmo defendendo uma perspectiva colaborativa no cotidiano das Unidades de Educação Infantil, cada profissional desempenha funções específicas e fundamentais para que o trabalho seja desenvolvido com ética, sensibilidade e compromisso.

Ao diretor escolar são atribuídas muitas funções, por ser responsável direto pelo bom funcionamento da instituição e pela liderança da equipe. Dentre essas muitas funções, destacamos algumas que estão relacionadas à formação continuada docente: acompanhar sistematicamente os CEIs e as creches parceiras, de forma articulada com o coordenador pedagógico, apropriando-se das especificidades do trabalho pedagógico na EI; incentivar e acompanhar a participação do coordenador na formação continuada oferecida pela rede municipal, bem como dos professores, assistentes e profissionais de apoio; participar das reuniões, formação continuada, seminários e encontros promovidos pela SME e pelos Distritos de Educação, além de acompanhar, junto ao coordenador, as práticas pedagógicas que garantam a inclusão e a diversidade, tanto nas salas de referência quanto nos demais ambientes.

O coordenador pedagógico é o profissional responsável por promover encontros regulares de formação no contexto escolar, incluindo os encontros pedagógicos previstos no calendário escolar, com toda a equipe do CEI. Deve participar, ativamente, das formações

oferecidas pela rede municipal, bem como estimular e acompanhar a participação de todos os demais profissionais. Cabe, também, ao coordenador, a função de apropriar-se dos documentos publicados pela SME, socializando-os com os professores e assistentes da EI, além de acompanhá-los pedagogicamente nas vivências junto aos bebês e às crianças, sempre em parceria com o diretor da escola à qual está vinculado.

Às professoras compete a função de conhecer as especificidades do trabalho pedagógico na EI, o processo de documentação pedagógica e a legislação vigente, além dos documentos publicados pela SME e efetivá-los em suas práticas pedagógicas. Devem registrar o desenvolvimento dos bebês e crianças e, implementar, no cotidiano com as crianças e as famílias, as concepções expressas na proposta pedagógica da unidade escolar, a partir dos documentos normativos da educação infantil, garantindo a inclusão e a diversidade.

Quanto à formação docente, é imprescindível que as professoras participem dos encontros formativos nos polos e no contexto da unidade escolar, dos estudos e das reuniões pedagógicas e de avaliação desenvolvidas pela SME, conforme a Lei nº 11.738/2008, que institui 1/3 da jornada de trabalho docente às atividades extraclasse, e a Portaria 204/2014 publicada no Diário Oficial do Município de Fortaleza em 03 de julho de 2014.

A Lei nº 11.738/2008 institui a jornada de trabalho do professor em, no máximo, 40h semanais e determina em seu artigo 2º, § 4º que na composição da jornada de trabalho seja observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os bebês e as crianças. Desta forma, 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse, relacionadas às demais atividades docentes: estudos, participação em formação continuada (polo e contexto), reuniões pedagógicas na instituição, encontros com as famílias e atividades de planejamento e de avaliação (relatórios e registros do desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

Quanto ao papel das técnicas formadoras da SME e dos Distritos de Educação, elas são responsáveis por pesquisar, estudar a pauta elaborada pela COEI, planejar e organizar as formações a serem ofertadas nos polos, aos coordenadores, aos professores e aos assistentes, e ainda selecionar e organizar o material a ser utilizado nos encontros formativos de polo. Além disto, também é responsabilidade delas, o acompanhamento às formações em contexto, ministradas pelos coordenadores pedagógicos, no espaço das instituições de ensino, com a devolutiva dos *feedbacks* recebidos tanto nesses encontros quanto nos encontros de polo, para a equipe da SME.

Considerando a pesquisa de campo e com a intenção de garantir o anonimato das pessoas entrevistadas, utilizaremos os seguintes pseudônimos: **Formadora 1** para a técnica

formadora da SME e **Formadora 2** para a técnica formadora do D3; **Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4** para as professoras. Diretor e Coordenadora Pedagógica, por serem únicos em sua categoria na pesquisa, serão tratados pelo nome do cargo que ocupam. Assim, podemos identificar os sujeitos interlocutores das entrevistas a partir das seguintes características:

Quadro 06 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	VÍNCULO/ INGRESSO	CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA/ ATUAÇÃO	IDADE
Formadora 1 (SME)	Efetiva/2010	200h	Pedagogia (UFC)	Rede particular até 2010 - EI	41
Formadora 2 (Distrito 3)	Efetiva/2010	200h	Pedagogia (UFC)	Rede municipal - EI	43
Diretor	Efetivo/2001	200h	Pedagogia (UECE)	Rede municipal – EF/EJA	60
Coordenadora	Efetiva/2010	200h	Pedagogia (UECE)	Rede municipal - EI	43
Prof-1	Efetiva/2015	200h PRA Inf. III	Pedagogia (UECE)	Rede particular até 2014 - EI	35
Prof-2	Efetiva/2010	200h PRA Inf. II	Pedagogia (UECE)	Rede municipal – EI e EF	39
Prof-3	Efetiva/2015	200h PRA Inf. II	Pedagogia (UVA)	Rede particular e municipal - EI	39
Prof-4	Substituta/2018	200h PRB Inf. III	Pedagogia (UECE)	Rede particular até 2017 – EI	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados coletados nas entrevistas.

5.2.2 O Olhar das Formadoras: Avanços e o Desafio da Transposição Teoria-Prática

As entrevistas semiestruturadas aplicadas às técnicas formadoras – da SME e do Distrito de Educação 3 – estão no Apêndice B deste trabalho. São instrumentais que trazem a percepção destas profissionais acerca do processo de organização da formação continuada na rede municipal de educação, além do acompanhamento dessa formação em si e da devolutiva dos docentes ao realizarem a avaliação dos encontros formativos.

Nesta subseção, serão apresentadas as percepções destes sujeitos sobre a aplicação

ou não, na prática pedagógica dos professores, dos saberes vivenciados nas formações continuadas, a partir dos depoimentos, do acompanhamento realizado por elas nas salas de referência, e dos estudos realizados nas formações em polo e nas formações em contexto.

A Formadora 1 ingressou na rede municipal em 2010, depois de trabalhar 8 anos numa conceituada escola particular, a qual considera sua grande escola, pois foi lá que surgiu o encantamento pela EI, onde foi muito bem acolhida e orientada pela coordenação pedagógica. Ela relata que sofreu um grande impacto ao migrar para a rede pública municipal, principalmente em relação à estrutura física e ao apoio pedagógico, conforme seu próprio relato:

Eu sabia que havia de ter diferenças, mas a escola na qual eu fui lotada tinha condições muito precárias, de estrutura, de gestão, de apoio, com uma diretora muito ausente e eu vim de um lugar onde eu era amparada de todas as formas. Isso em 2010. Até a sala tinha um buraco no chão, a turma era bem difícil, eu já era a 7ª professora desta turma naquele ano. Então, isso tudo foi um enorme desafio – foi um divisor de águas na minha profissão porque eu amadureci, cresci, aprendi muito, comecei a lidar com dificuldades diferentes da escola particular, inclusive em relação à vida daquelas crianças que vinham de um contexto muito difícil. Eu achava que ia ter ali o apoio da diretora, da coordenadora, e quando eu chegava lá não havia ninguém; era só eu e meus alunos. Terminei o ano nessa turma, eles melhoraram na aprendizagem, mas foi difícil, eu chorei, quis desistir, quis voltar para a minha zona de conforto que era a escola particular (Formadora 1, 2025).

Essa fala traduz uma realidade bastante presente, na década passada, em várias escolas públicas municipais: a péssima estrutura física e a falta de acompanhamento pedagógico. Atualmente, houve melhorias, tanto em relação ao fazer pedagógico quanto em relação ao espaço físico. Acerca da estrutura, Libâneo (1994) pondera que o professor não deve atuar como um improvisador, uma vez que sua prática pedagógica exige planejamento e condições físicas de trabalho que a escola deve garantir. Todavia, sabemos que a ausência dessas condições ainda é um dos aspectos mais citados pelos professores quando abordados sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

É evidente que ainda há escolas com estrutura física inadequada, mas houve um avanço significativo em reformas, requalificações e construções de novos prédios nos últimos anos. A política pública para a educação é feita a partir de diversas frentes de atuação; uma delas é a ampliação e a melhoria do parque escolar municipal. De acordo com o site da Prefeitura de Fortaleza, houve um investimento de quase 500 milhões nos últimos anos, para garantir uma melhor infraestrutura na educação:

Desde 2021, foram entregues 34 Centros de Educação Infantil (CEIs); 10 Escolas de Tempo Integral (ETIs); 7 Escolas de Tempo Parcial; 14 Escolas Areninhas; 48 unidades requalificadas; 48 quadras poliesportivas requalificadas, além de quadras poliesportivas nas novas escolas e em unidades que ainda não contavam com uma. Outras 34 obras estão sendo concluídas e ainda não estão inauguradas. Além destas, atualmente, há 77 obras da

Educação em andamento [...] estão em execução 10 CEIs; 2 ETIs; 3 Escolas de Tempo Parcial; 2 Escolas Areninhas; 35 requalificações de escolas e 25 requalificações de quadras esportivas (Fortaleza, 2024b).

Ao ser abordada sobre como funciona a equipe da COEI, em relação à preparação da formação continuada, a Formadora 1 explicou que, dentro da coordenadoria, há a célula da EI, e que há uma preparação da pauta para coordenadores e para professores. O grupo se reúne, faz estudos de acordo com o programa de formação da equipe da sede, composta pelos técnicos formadores que acompanham cada distrito. A equipe se reúne, no final do ano, para planejar como vai ser a formação continuada do ano seguinte, que é pensada por essa equipe.

No final de cada ano, é solicitado que os professores preencham um instrumental e, a partir deste, serão consolidadas as temáticas sugeridas por eles. Depois dessa elaboração, a coordenadora geral analisa a pauta, debate com o grupo e a apresenta aos formadores dos distritos, para depois chegar aos professores. A Formadora 1 afirma: “o que dificulta essa questão da formação é a dificuldade no acompanhamento, pois a gente precisava estar mais perto desses professores, acompanhar mais, não basta só formar; a gente tem que formar e acompanhar”.

A segunda entrevistada, a Formadora 2, diz que acredita ter escolhido ser professora porque, na infância, brincava bastante de escolinha, embora tenha prestado vestibular para engenharia, curso com o qual não se identificou. Depois, foi cursar Pedagogia e teve a certeza de que gostaria mesmo de ser professora. Antes de ingressar na rede pública municipal, ela afirma que nunca tinha atuado na escola pública nem na rede privada, e enfrentou dificuldades:

Eu tinha uma expectativa, sabia que era difícil, mas como era onde eu queria estar então eu fui vencendo esses desafios tentando fazer o meu trabalho com todas as dificuldades, e a maior delas é a questão da estrutura das escolas, os materiais, a gestão. A formação também porque a formação inicial da gente é pouca para conseguir usar isso na realidade. Quando a gente chega na rede, a gente se depara com uma formação mensal, uma formação contínua e aí você percebe que ainda precisa caminhar para aliar essa questão da sua teoria da formação inicial e sua formação contínua com a sua prática pedagógica (Formadora 2, 2025).

Atualmente, a Formadora 2 é professora no Infantil IV no turno da manhã e atua como formadora no turno da tarde, no Distrito de Educação 3, neste formato que vem sendo aplicado desde 2023, com os professores da rede. No caso dos professores externos à rede, eles são lotados como formadores nos dois turnos. Ela ressalta que a formação ainda é muito frágil, que a rede precisa investir em outros formatos, que possam atender às expectativas docentes.

Sobre sua função na formação, ela relatou que há um grupo de formadores com um momento para estudo, acerca da pauta elaborada e planejada pela COEI. Há mais de um encontro por mês, a depender da pauta e da necessidade do grupo. Os formadores se reúnem,

analisam a temática e a melhor forma de organizá-la, assim como os materiais a serem utilizados. A participação da Formadora 2 vai além da formação em polo, pois acompanha, também, a formação em contexto, que acontece nos CEIs:

Há também o acompanhamento da formação em contexto, que é um momento em que o coordenador está nesse estudo, nesse momento de reflexão com sua equipe, na própria instituição e, nós como técnicas formadoras, acompanhamos essa organização e execução com os coordenadores, no intuito de colaborar e de levar também isso para as formações continuadas de polo. (Formadora 2, 2025).

A Formadora 1 destacou uma formação realizada sobre os contextos da EI, na qual as professoras tinham que construir esses contextos, e quando a equipe foi acompanhar esse processo nos CEIs, verificou que as professoras estavam nesse movimento a partir do que tinham visto na formação. Por isso, assim como a Formadora 1, ela considera importante formar e, também, acompanhar. Essa evidência é um processo, muitas vezes lento, no qual o professor vai trazendo, aos poucos, para a sua prática, as contribuições dessas formações.

Segundo essa entrevistada, outra formação que causou bastante reflexão nas professoras foi a que tratou da documentação pedagógica, pois fez com que elas percebessem a necessidade da observação e dos registros, o que vem facilitar o planejamento e o trabalho com as crianças. Tanto os contextos quanto a documentação pedagógica deram visibilidade a essas práticas, a essas experiências com as crianças nas salas de referência.

Ao longo desses anos atuando como formadora da EI na rede municipal, a Formadora 2 concorda com a Formadora 1 quando reconhece que os documentos norteadores tenham contribuído na qualidade do atendimento. Cada vez mais, esses documentos elaborados e colocados à disposição dos professores, vêm fortalecendo o trabalho do professor nas salas de referência, reverberando na sua prática e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças. Essa observação se deu de forma mais efetiva por estar atuando em um turno como formadora e, no outro, em sala de aula, junto com os professores, planejando, organizando sua prática pedagógica, vivendo as mesmas dificuldades; esse novo formato de lotação dos técnicos formadores foi implementado a partir do ano de 2023.

A Formadora 1 traz essa mesma compreensão quando reconhece que, nestes 15 anos como servidora, houve muitos avanços na formação continuada ofertada pela rede municipal. Ela evidencia que a principal contribuição que a formação traz para a EI é o aprimoramento da prática pedagógica. É a partir da formação que recebe, que o professor vai melhorando sua prática, se atualizando com diferentes tipos de temáticas, vai se qualificando para ampliar seu planejamento, sua escuta atenta junto às crianças.

De acordo com a Formadora 2, os encontros formativos contribuem com o fazer pedagógico docente, embora ainda sejam frágeis e a rede municipal seja grande. É perceptível, nas visitas, o professor levando elementos vistos na formação para a sua prática, quando está planejando, mesmo que essa prática seja aquém do esperado. Para ela, falta algum elemento para que essa teoria estudada, ampliada nas formações, chegue na sala de referência. Ela traz a seguinte análise:

O que contribuiu bastante para essa questão do alinhamento da formação e do professor nas salas de referência foi a documentação, não só a proposta da rede, mas a gente teve um grande número de documentos orientadores para quem trabalha com bebês e crianças bem pequenas. Nós tivemos orientações da própria proposta que já é refeita anualmente, que era algo que não tinha. As instituições até tinham o documento, mas era algo feito como que para cumprir uma obrigação, algo mais burocrático, não chegava nem próximo da sala nem do professor (Formadora 2, 2025).

Fica evidente, neste depoimento, que, apesar de toda a documentação que a rede municipal sistematizou, publicou e disponibilizou aos profissionais da EI, na última década – com destaque para a Proposta Curricular, o DCRFor, diretrizes e orientações para os programas e projetos da rede – ainda há lacunas no processo de formação continuada ofertada. Pelo relato da Formadora 2, há algum elemento impedindo que essa teoria chegue às salas de referência.

Essas constatações das Formadoras 1 e 2 validam o quarto objetivo específico desta pesquisa: *Identificar os resultados que a formação docente traz no contexto da educação infantil, destacando seus avanços e desafios*, por certificar que, mesmo a formação continuada apresentando lacunas, é a partir dela que grande parte do professorado repensa sua prática, refletindo e transformando sua intencionalidade pedagógica, contribuindo, assim, para o pleno desenvolvimento das crianças.

A Formadora 1 destaca, ainda, o fato de o docente buscar na formação continuada a famosa “receita de bolo” quando, na verdade, essa receita não existe. Os professores precisam ler, estudar, se apropriar da literatura disponível e essa prática precisa ser constante. Portanto, o planejamento deve estar alinhado à sua sala de referência, à realidade das suas crianças. Por isso, na formação, a teoria vem junto com a prática, apresentando a documentação da rede, motivando o docente a estudar, a se atualizar.

São trabalhados, nesses encontros formativos, estudos de caso, relatos de experiências, relatórios escritos pelos professores da própria rede, na intenção de aproximar o máximo possível, a teoria da realidade. Outra dificuldade apontada pela Formadora 1 é a falta de motivação de alguns professores em comparecer à formação continuada, pois apresentam uma certa resistência ao se deslocarem para longe do bairro de origem.

A Formadora 2 conclui que é difícil mudar a realidade de alguém no seu modo de pensar, nos princípios, na credibilidade daquilo que é visto nas formações. Muitas vezes, o que o docente acreditava ser certo ou o que ele vivenciou em sua vida escolar, não é mais aplicado na atualidade, visto que ele foi educado dentro de um currículo totalmente diferente do que temos hoje nas instituições; e não é fácil mudar esses conceitos pré-estabelecidos.

Conforme aponta Imbernón (2009, p. 13), estamos em um novo século e isso pede mudanças na educação e, também, na formação docente: “Porém, já não estamos no último terço do século XX, no qual se avançou tanto. Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação. E com a chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a ter impulso.” Para esse autor, há uma desmobilização do setor educativo, uma falta de interesse em ler textos de caráter pedagógico, nos levando a crer que aqueles que se dedicam ao ofício de ensinar não leem, ou leem menos do que deveriam. Ele traz mais uma reflexão:

Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação. [...] Aparece a crise institucional da formação, pois se considera que o sistema educativo do século anterior é obsoleto. É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato (Imbernón, 2009, p. 15).

A Formadora 2 acredita que muitos professores são motivados a participar das formações continuadas porque querem aprender mais, e isso é mais perceptível no segmento creche do que na pré-escola. Ela percebe os professores dos CEIs mais abertos ao novo; talvez pelo funcionamento ser em turno integral e os professores vivenciarem mais essa rotina, demonstrando maior interesse em trocar ideias com seus pares, em buscar referenciais teóricos:

Eles se aproximam mais do material que a gente leva para as formações como referencial e como sugestão, a nossa fala é muito mais ouvida, percebemos um interesse maior nesses profissionais em ampliar o seu trabalho, em melhorar o que já vêm fazendo, isso é notório até quando eles se aproximam para mostrar fotografias, vídeos ou fazer relatos de experiências. Tem professores da pré-escola que vão porque se sentem na obrigação de ir, e não veem a formação continuada como um direito que adquiriu através de uma luta bem grande, já que antigamente as formações eram esporádicas, e muitas vezes eram formações que ocorriam em momentos bem distintos, de forma generalizada (Formadora 2, 2025).

Para ela, é importante que o professor veja os encontros formativos como um espaço que se complementa ao planejamento, como um espaço de troca com seus colegas, com diferentes pares de outras instituições, que ele passa a conhecer através dos relatos, das dinâmicas e dos trabalhos em grupo. A Formadora 2 destaca que a formação continuada é uma conquista dos professores, realizada enquanto estão em serviço, no dia do seu planejamento.

Conforme Pimenta (2005), a formação permanente do professor deve ajudar os sujeitos a reverem os contextos nos quais estão inseridos e que estão na base de sua prática:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (Pimenta, 2005, p. 26).

Ao serem indagadas sobre as temáticas mais sugeridas pelos professores, tanto a Formadora 1 quanto a Formadora 2 relataram eles têm muita “sede” acerca da temática da inclusão, e trazem isso para as formações; também é bastante mencionada a questão das relações étnico raciais. Desde 2022 essa temática da diversidade vem sendo abordada, e foi ampliada em 2024, com materiais recentes e dicas de livros, com uma metodologia mais dinâmica e trabalhos em grupos, de modo que o professor possa colocar seu ponto de vista durante os encontros formativos.

A Formadora 2 aponta que sempre é necessário revisitar algo para o desenvolvimento do currículo na EI: os princípios básicos que movimentam todos os outros e que são necessários para o atendimento dos bebês, das crianças bem pequenas, que são os alicerces. A reorganização dos espaços, a rotina da EI, os tempos, as microtransições, são temáticas básicas que devem estar sempre em pauta. A inclusão também precisa ser trabalhada de forma mais articulada com os conhecimentos iniciais dos professores.

As duas formadoras destacam, como dificuldade, uma rotatividade de professores substitutos na rede municipal e na EI, já que, além dos efetivos, a rede conta com um grande número de professores substitutos, e isso vem impactando a sequência dos encontros formativos. Professores substitutos são aqueles que não são concursados na rede municipal; portanto, são contratados a partir de uma seleção com prova escrita e prova de títulos, com contrato de, no máximo dois anos, para preencher vagas de carências temporárias (licenças) ou de carências definitivas, para as quais o número de efetivos/concursados ainda não é suficiente.

De acordo com o site da Prefeitura de Fortaleza, foi aberto em 2024, através dos Editais 86/2024 e 87/2024, um cadastro de reserva com 4914 vagas para a seleção de professores substitutos; sendo 2895 vagas para professores pedagogos e 2019 vagas para áreas específicas. As convocações para essa seleção costumam ocorrer ao longo do ano letivo, com a divulgação de diferentes chamadas, indicando que o número de professores substitutos em atuação varia conforme as necessidades da rede municipal (Fortaleza, 2024c).

Muitos desses professores substitutos são contratados com o processo de formação continuada já em andamento, enquanto aqueles que saem da EI, não concluem o ciclo de

formação. Esse fenômeno também impacta no formador, pois o distancia do professor, dificultando o estabelecimento do vínculo; inviabilizando o acompanhamento. E essa rotatividade ocorre, inclusive, com o grupo de formadores:

Há uma rotatividade que vem acontecendo, recentemente, também no grupo de formadores, pois quando este grupo vem trabalhando de forma consolidada, num ritmo de estudo, já conhece o grupo de professores, inclusive suas dificuldades, há uma quebra em relação aos formadores que eram da rede e passaram a ser terceirizados. Então a gente tem que começar todo o processo formativo novamente – isso foi um grande desafio nos anos de 2023 e 2024, quando o grupo de professores formadores da rede precisou voltar para as salas de aula (Formadora 1, 2025).

Segundo a Formadora 1, os professores, em sua maioria, trazem em sua prática pedagógica os saberes que vivenciam na formação continuada, mesmo que de forma inconsciente. Isso ocorre de maneira distinta em cada CEI, devido aos contextos nos quais estão inseridos, visto que cada um tem sua especificidade, suas necessidades formativas e suas próprias demandas. Imbernón (2009, p. 22) pondera sobre esse efeito da formação: “A introdução, embora lenta, da capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, o dotará de maior dignidade e autonomia profissional, já que lhe permite gerar inovações com seus colegas.”

Outro desafio que a Formadora 2 destaca diz respeito à logística para a realização das formações de polo: há uma grande dificuldade em relação a materiais básicos para a realização de dinâmicas, para os trabalhos em grupo com os professores, além de espaço físico. Mesmo que a Academia do Professor seja o local destinado a esses encontros, devido à necessidade de o prédio abrigar toda a rede, com vários eventos ao mesmo tempo, fica difícil organizar e acomodar todas as turmas quando as datas e os horários coincidem.

Apesar dessas dificuldades, a Formadora 2 é consciente de que outras redes tão grandes quanto Fortaleza ainda não alcançaram o mesmo patamar nesse formato de encontro mensal, tanto nos polos quanto nas formações em contexto. Ela pontua que ainda não é o ideal, mas já foram conquistados, ao longo desses anos, muitos avanços esse trabalho da equipe da SME em parceria com os professores.

Na visão da pesquisadora, esse posicionamento atesta que nem todos os saberes vistos na formação continuada estão presentes na prática pedagógica dos docentes da rede municipal; sendo que é esta análise o objetivo principal desse estudo. É unânime entre as duas formadoras entrevistadas, os avanços obtidos na intencionalidade pedagógica do professorado da rede, mas a 2ª formadora entrevistada, que é justamente aquela que visita e acompanha as

unidades escolares, traz a percepção de que esses avanços ainda não são suficientes e não estão chegando ao “chão da escola” conforme esperado.

Nessa perspectiva de avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), a análise da Formadora 2 faz parte da dimensão analítica *Análise de Contexto*, quando ela insiste no fato de que a prática não está sendo transformada tanto quanto deveria, apesar das ações contínuas da rede municipal; e *Trajetória Institucional da Política*, diante da constatação de que há uma vasta documentação que vem se aprimorando desde 2017, para nortear os professores, mas que não está sendo suficiente ou as estratégias de trabalho formativo não estão sendo eficazes.

A partir desses depoimentos, é visível a sintonia das técnicas formadoras acerca de toda a organização das formações de polo; elas concordam plenamente ao afirmarem que a rede municipal avançou sistematicamente em relação à formação continuada da EI, e que a documentação pedagógica se efetivou e tem contribuído para a melhoria do trabalho pedagógico. Não se pode negar que a qualidade do trabalho realizado no município de Fortaleza, a partir desses aspectos, tem um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, com aprendizagens consolidadas na EI. Afinal, o sucesso do Programa MAIS PAIC, no ensino fundamental, começa no trabalho realizado na EI, desde o segmento creche até a pré-escola.

Foi possível perceber, ao longo das observações e entrevistas, que as técnicas formadoras lotadas nos distritos de educação têm uma percepção bem mais próxima do cotidiano das instituições e dos problemas vivenciados pela comunidade escolar do que as técnicas formadoras lotadas na SME. Essa proximidade no acompanhamento aos CEIs se faz bastante necessária, tanto para dar um suporte maior aos coordenadores pedagógicos na condução da formação em contexto, quanto para estabelecer uma ponte entre os CEIs, os Distritos e a SME.

5.2.3 Os Desafios e as Percepções dos Gestores Escolares frente à Formação Continuada

As entrevistas semiestruturadas aplicadas ao núcleo gestor – diretor e coordenadora pedagógica – de um CEI do Distrito 3 estão no Apêndice D, e trazem a percepção destes profissionais acerca da formação continuada na rede municipal de educação, além do acompanhamento da formação em contexto e da devolutiva dos docentes ao realizarem a avaliação dos encontros formativos.

O diretor da escola à qual está subordinado o CEI onde foi realizada a pesquisa, está na rede municipal há 25 anos e, para ele, a carreira pedagógica é uma oportunidade de fazer a diferença na vida das pessoas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. Optou por essa carreira devido à admiração que tinha pelos seus professores, e por influência de alguns familiares que tinham essa profissão. Ao concluir o curso de Pedagogia, ingressou imediatamente no curso de especialização em Administração Escolar; antes mesmo de iniciar a vida como professor.

Suas expectativas antes de ingressar na educação demonstravam um forte desejo de ser um bom professor e obter um diploma para melhorar a situação profissional, mas confessa que enfrentou dificuldades na adaptação ao ambiente escolar, à gestão disciplinar na sala de aula e na organização pedagógica, pois precisava trabalhar pedagogicamente com alunos de níveis muito diversificados, numa mesma sala de aula. Atualmente, suas maiores dificuldades enquanto gestor são as limitações orçamentárias, a infraestrutura inadequada da escola e a falta de apoio das famílias no acompanhamento dos alunos.

A coordenadora está no CEI há 8 anos, e relatou que ingressou no magistério por influência das irmãs, que já eram professoras; e o que a levou à gestão foi a oportunidade de poder contribuir com a sua equipe, ajudar as crianças, ter um apoio maior no trabalho realizado no cotidiano; mas, infelizmente, algumas dessas expectativas foram frustradas. Para ela, as dificuldades com as famílias, com os professores e a ausência de recursos tem dificultado demasiadamente o trabalho na instituição:

Minhas maiores dificuldades no início da profissão foi ver que a faculdade não prepara nem um pouco para a realidade, a gente vê muita teoria e quando chega realmente no chão da escola a gente vai aprendendo no dia a dia. Hoje, o que dificulta meu trabalho enquanto coordenadora é a parte financeira, pois o recurso é pouco e não permite realizar tudo o que eu gostaria na instituição (Coordenadora, 2025).

A coordenadora afirma que costuma ser assídua às formações e gosta de participar, pois é uma oportunidade também de “descansar” do dinamismo do CEI. Ela ressalta a dinâmica da formação e do grupo de estudos do Programa Ateliê, as formações do Programa Intergeracional, do Protagonismo Infantil e sobre os selos que a instituição recebe anualmente, como o Selo Escola Antirracista e Selo Escola Amiga do Meio Ambiente.

Enquanto gestor, o diretor também afirma que participa de formações ofertadas pela SME, que envolvem inovação pedagógica, desenvolvimento de liderança, gestão de conflitos, educação inclusiva, planejamento estratégico e comunicação assertiva. Ele compreende que essas formações agregam melhorias no desempenho da gestão escolar, como na mediação de conflitos, por exemplo.

A formação continuada para gestores escolares tem uma importância significativa tanto nos resultados alcançados pelas escolas quanto na melhoria da qualidade do ensino. Baseada no princípio da gestão democrática, essa formação deve dar embasamento teórico que

possibilite aos gestores um trabalho de liderança dentro das escolas, pois é ele que disponibiliza o acesso e a participação da comunidade aos bens educacionais (Brasil, 2010).

Para o diretor, a maior motivação dos professores em participar das formações continuadas propostas pela SME é o desenvolvimento profissional, a atualização pedagógica, a melhoria do desempenho e o compartilhamento de experiências:

Em relação à época em que iniciei esse trabalho, participando das formações continuadas da SME, acho que foram muitos os avanços: o desenvolvimento de competências inclusivas, as políticas públicas voltadas para a educação, o uso de tecnologia digital, as práticas pedagógicas a partir da documentação que nos orienta enquanto escola pública e enquanto rede. Vejo mudanças no CEI quando realizo as visitas, o cuidado da equipe com as crianças, as vivências realizadas (Diretor, 2025).

Sempre que visita o CEI, o diretor destaca a qualidade no atendimento e na organização, por reconhecer que a equipe segue as orientações da SME e por perceber a equipe engajada, comprometida com um trabalho de qualidade e o desenvolvimento das crianças. Ele ressalta, ainda, que as vivências vistas nas salas de referência ou nos outros ambientes do CEI são bastante lúdicas e interessantes.

Para a coordenadora, alguns professores procuram seguir o que é visto nas formações e incorporam os saberes no seu planejamento; outros acham que as formações são sempre iguais e que não acrescentam nada à sua prática; mas é perceptível, mesmo que não sejam tantas as contribuições, uma mudança na postura durante os planejamentos. Ela analisa, entretanto, que em um passado bem recente, os professores demonstravam maior entusiasmo ao se apropriar dos documentos. Destaca, também, que já participou das formações como professora e agora participa como coordenadora, e afirma que os professores do segmento creche – até 3 anos de idade – participam melhor e com maior interesse do que alguns professores da pré-escola, validando a mesma impressão que a Formadora 2, reconhecendo que o atendimento de forma parcial pode favorecer uma quebra na identificação destes profissionais com as instituições nas quais atuam.

Quanto às temáticas relevantes a serem abordadas na formação continuada, o diretor destaca o desenvolvimento de habilidades emocionais, a gestão da sala de aula, a educação inclusiva, a saúde mental e o bem-estar no ambiente escolar. Em relação à EI, ele afirma não estar muito informado sobre as necessidades de formação continuada do grupo, pois não consegue acompanhar de perto o cotidiano dos CEIs, deixando essa missão a cargo das coordenadoras. Ele relata, ainda, que faz visitas esporádicas aos CEIs e consegue observar alguns momentos da rotina, embora não sejam suficientes para emitir um parecer mais aprofundado sobre o planejamento e as necessidades pedagógicas.

Devido ao aumento no número de matrículas de crianças com deficiência, a coordenadora argumenta que deveria haver mais formações sobre a educação inclusiva, para que se possa avançar mais no trabalho com essas crianças. Afirmo, também, que a metodologia poderia ser mais diversificada, com material além dos textos que os cursistas recebem, mas nem sempre ficam com eles, pois as formadoras os recolhem para utilizá-los em outras turmas.

De acordo com a observação da pesquisadora, a constatação da importância destas temáticas, pelo diretor e pela coordenadora, ocorre a partir de situações vivenciadas no cotidiano escolar, que apresentam vários desafios: resolução de conflitos entre colaboradores, entre alunos, problemas relacionados à indisciplina, à falta de gestão da sala de aula de alguns professores, e ao próprio estresse emocional do grupo.

Para o diretor, os maiores desafios enfrentados no seu cotidiano enquanto gestor de um CEI é liderar uma equipe de professores e funcionários tendo o ambiente da EI em outro espaço, distante da escola patrimonial, localizado em outro bairro. Ele evidencia que, manter a qualidade do serviço oferecido, gerenciar conflitos e garantir a segurança e o bem-estar das crianças, também se configuram como desafios de um gestor que tem vários CEIs subordinados hierarquicamente à escola patrimonial na qual atua.

A partir das visitas e observações da pesquisadora, foi possível constatar a dificuldade relatada pelo diretor em acompanhar os CEIs que estão sob sua responsabilidade: a escola da qual ele é gestor tem dois CEIs e uma creche parceira que são subordinados hierarquicamente a ela, todos funcionando em prédios diferentes. O dinamismo cotidiano da escola e os vários compromissos e demandas que o cargo dele dispõe, nem sempre permitem um acompanhamento mais efetivo nas unidades da EI, já que, ao todo, são quatro prédios diferentes – contando com a escola – em um total de quase 1.200 alunos.

Acerca das dificuldades, a coordenadora reflete que, além da falta de recursos, da falta de parceria de algumas famílias e das falhas na formação inicial docente, outra dificuldade enfrentada no trabalho da gestão nos CEIs é o fato de a coordenadora ser tão “solitária” – ela atua no papel de diretora, coordenadora, secretária, agente administrativo, orientadora, coordenador administrativo financeiro, e também substitui professoras e assistentes quando estas precisam se ausentar de suas funções.

Segundo ela pontua, a formação continuada contribui sistematicamente para o desenvolvimento das crianças, apesar da falta de entusiasmo de alguns docentes, sendo este aspecto bastante mencionado em suas falas. O trabalho pedagógico no CEI pesquisado segue o fluxo das orientações da SME, em consonância com as diretrizes da EI. De maneira geral, ela

menção a qualidade do trabalho com as crianças, desde que a formação passou a acontecer mensalmente, no formato que se configurou a partir de 2017 na rede municipal.

Em suma, percebe-se que esse modelo de formação continuada ofertada pela rede municipal conseguiu oferecer aos gestores escolares, uma visão mais ampla e significativa acerca da documentação que rege a EI na rede municipal e da prática pedagógica de qualidade que favorece o desenvolvimento das crianças, o que ficou evidente para a pesquisadora nas observações feitas *in loco* e a partir das entrevistas realizadas.

No entanto, é perceptível a preocupação dos gestores com a saúde psicológica dos professores e com a educação inclusiva, que já faz parte da pauta da formação continuada da rede, mas que, na ótica dos entrevistados, ainda não conseguiu alcançar a prática pedagógica nas salas de referência. Segundo a pesquisadora, essas temáticas são colocadas, por eles, como urgentes e precisam de estratégias metodológicas que alcancem o professorado.

5.2.4 Entre a Teoria e a Prática: Percepções Docentes sobre a Formação Continuada

Através das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras foi possível consolidar informações sobre a visão de cada uma delas sobre a formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza, na Educação Infantil, e a incorporação de seus saberes na prática pedagógica das mesmas nos anos de 2023 e 2024. Os instrumentais das entrevistas com as professoras estão no Apêndice B, as entrevistas foram gravadas pela pesquisadora através de aparelho celular e transcritos na íntegra.

Segundo as narrativas das professoras, todas elas compreendem as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas, e são conscientes do quanto o planejamento deve considerar as necessidades e os interesses deles. Elas estão dispostas a acompanhar as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, observando e mediando situações inusitadas que possam surgir, a partir da experiência que detêm e dos estudos realizados ao longo das formações. Sobre isto, Proença (2018), traz a seguinte reflexão:

O que é ser professor da infância? Um sujeito capaz de ensinar e aprender a encantar-se com o “curiosismo” infantil que o move, em busca de novos caminhos promotores de aprendizagens significativas para si mesmo e para as crianças, com a paixão de quem se maravilha com as descobertas transformadoras da docência (Proença, 2018, p. 149).

Observa-se, na fala delas, uma responsabilidade profissional e social nas ações diárias, visando tanto a melhoria da ação pedagógica quanto o desenvolvimento das crianças. Foi unânime elas considerarem necessário gostar da EI, de bebês e crianças pequenas para,

então, conseguirem uma atuação que atenda aos objetivos propostos nesta etapa da educação. A propósito, a Prof-1 pontuou: “Não mudaria de profissão, não me vejo fazendo outra coisa, apesar de todas as dificuldades, amo estar com as crianças, amo proporcionar momentos diferentes para elas e não me vejo fora da sala de aula, longe delas.”

As professoras reconhecem o valor da formação continuada, mas destacam que poderia ser mais inovadora, com materiais e estratégias diversificadas, pois consideram o material muito simples e as dinâmicas repetitivas. Acerca disso, a Prof-1 afirmou:

Não tenho motivação para ir a essas formações continuadas, vou porque preciso cumprir carga horária, estar ali. Se fosse de livre escolha, eu não iria. Considero os temas repetitivos, ministrados com outras palavras, as dinâmicas infantilizadas, dispensáveis e não vejo a formação como algo que vá acrescentar na minha prática, nos meus planejamentos. Talvez se mudassem o formato, ficassem mais interessantes (Prof-1, 2025).

A Prof-1 escolheu ser professora por influência da família, pois sua mãe e sua tia são professoras; ela foi alfabetizada pela própria mãe, que a ensinou a ler, com atividades diversificadas e criativas. A EI surgiu em sua vida após ter feito um estágio numa instituição particular – começou no ensino fundamental, não se adaptou e, no ano seguinte, foi para a EI, e foi aí que se apaixonou pela proposta da escola, que era de vivências fora do tradicional, com propostas mais concretas, em contato com objetos lúdicos para as crianças apreciarem.

Suas expectativas eram as melhores, pois acreditou que ia chegar numa sala de aula e encontrar uma turma de 20 crianças, todas iguais, educadas da mesma maneira, e suas famílias com as mesmas convicções; não pensou que ia ter tantas dificuldades em lidar com o comportamento das crianças. Ela afirma ter aprendido, depois de 10 anos na EI, que cada criança tem uma maneira de se comportar, de agir, de se interessar pelas coisas.

Sobre essa dificuldade no início da docência, Imbernón (2011) é categórico quando afirma que a formação inicial deve proporcionar um conhecimento válido, gerando uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se apresentam, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação e reflexão. É preciso aprender a conviver com as próprias limitações, frustrações e condicionantes produzidos no entorno. O autor vai ainda mais além:

Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instruções “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (Imbernón, 2011, p. 64).

Sobre o comportamento das crianças, a Prof-1 considera esta como uma das maiores dificuldades enfrentadas; ela acreditava que com as crianças pequenas, fosse mais fácil trabalhar, mas infelizmente não é o que acontece na prática. Ela relata que, a cada dia, fica mais difícil educar essas crianças, estabelecendo os limites e a rotina que deveriam ser estabelecidos em casa, pelas famílias. Outro aspecto que dificulta seu trabalho é a falta de material; pois, muitas vezes, precisa adquirir algo com recursos próprios, caso queira trabalhar com materiais diversificados. Isso já vem melhorando nos últimos anos, mas ainda é insuficiente.

Com relação ao comportamento e/ou desenvolvimento das crianças, a pesquisadora considera que seu desenvolvimento se dá por meio das relações com as outras crianças de sua faixa etária, com as crianças maiores e com os adultos com quem convive no contexto familiar e no contexto escolar. A diferença entre os adultos destes dois contextos é que, no caso dos professores, pressupomos que estes possuem formação para lidar com as crianças, o que não ocorre com os familiares. Portanto, a formação do educador infantil é essencial no intuito de promover experiências significativas para o desenvolvimento global das crianças:

A aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. Deste ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky *apud* Oliveira, 2011, p. 132).

Assim, a ação do professor da EI requer bastante conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as práticas que o favorecem, e esses saberes se formam e se transformam no exercício dessa prática. Nesta lógica, a formação docente ajuda o professor a compreender e intervir de forma mais eficaz no desenvolvimento das crianças (Tardif, 2014).

A Prof-2, que atua no CEI desde 2010, afirma que não ingressou no magistério por opção; morava no interior, e Pedagogia era o único curso de que dispunha na época. Atuar na EI foi da mesma forma: começou trabalhando nos anos iniciais do ensino fundamental, como professora substituta e, durante o processo de lotação, após a aprovação no concurso público, só tinha vaga para a EI – segmento pelo qual se identificou.

Ela conta que a maior dificuldade encontrada no início da carreira foi a falta de experiência e de apoio pedagógico quando começou a trabalhar, sem experiência, sem conhecer a rotina, nem tampouco o material didático, e sem saber, inclusive, como lidar com os alunos:

Nunca achei que fosse fácil trabalhar com educação porque lidar com pessoas não é fácil; eu pensei que a faculdade estava me dando todas as ferramentas que eu precisava para atuar em sala de aula, mas quando fui para a realidade, vi que não era assim. Comecei a ensinar no mesmo ano que eu terminei a faculdade, comecei a dar aula no

meio do ano, numa turma de crianças de idades variadas; alguns estavam fora de faixa de idade, alguns com deficiência, eles eram difíceis e eu, ainda muito “verde”, não sabia nem como fazer um plano de aula. Quando eu cheguei, não tive orientação nenhuma, eu “caí de paraquedas” numa turma sem conhecer o material didático, sem conhecer a escola, nem como funcionava o regime de aulas (Prof-2, 2025).

Quando questionada sobre a participação nas formações de polo, a Prof-1 considera essa participação “mediana”, pois reconhece que não participa tão ativamente como deveria: fala pouco, não se expõe durante as apresentações, participa porque tem que participar. Ela afirma não gostar das dinâmicas, e confessa que não se sente à vontade porque considera algumas delas bem infantilizadas e desnecessárias para planejar e propor algo interessante para as crianças. Afirma que as formações pouco contribuem para a sua prática pedagógica e, quando sai de lá, não considera ter aprendido muita coisa nova:

As temáticas são repetitivas, o material é muito simples, são só os livros expostos, canetinha, papel, imagens e multimídia. As formadoras são maravilhosas, vejo o esforço delas de querer tornar aquele momento mais agradável, mas acredito que, pelo formato, elas acabam ficando engessadas naquilo. Seria bem mais rico se a gente tivesse contato com outras realidades, com outras experiências, com visitas às escolas, com relatos de professoras da rede. Lembro que bem no início da minha carreira na rede municipal, participei de uma formação onde teve um relato de experiências e isso foi muito rico. Essa troca de ideias nos inspira a colocar em prática outras vivências. Se pudéssemos ter contato, conhecer outras instituições que trabalham o Ateliê por exemplo, que é algo novo no nosso CEI, isso acrescentaria bastante. Esse formato de ler texto, fazer dinâmica, é muito chato (Prof-1, 2025).

No entanto, a pesquisadora observou, na prática pedagógica da Prof-1, uma aplicabilidade, tanto dos saberes vivenciados nas formações quanto da documentação da rede municipal para a EI. É uma professora dinâmica, que utiliza, em sua prática, materiais diversificados; na maioria das vezes, não-estruturados. É uma das docentes que mais trabalha o Programa Ateliê e o Protagonismo Infantil; suas vivências destoam bastante do tradicional. Ela traz a seguinte fala sobre o planejamento: “Amo planejar cada detalhe das vivências que serão realizadas, dá trabalho, mas amo esse movimento da educação infantil” (Prof-1, 2025).

A pesquisadora constatou, ao observar o trabalho da Prof-1 no cotidiano com as crianças, que os conceitos e saberes vistos nas formações e na documentação da rede estão presentes em sua prática, mesmo que seja de maneira inconsciente. A influência de sua primeira experiência como professora, numa escola com uma filosofia voltada para esse tipo de vivência, também deve estar presente em suas ações, pelo entusiasmo com que ela exalta o trabalho realizado naquela instituição.

Assim, a formação está baseada numa reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, permitindo que examinem suas teorias implícitas, suas atitudes, realizando um

processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Kramer (1994) traz, acerca desse assunto, a seguinte afirmação:

Se se pretende, de fato, qualificar profissionais, há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar sua paixão pelo conhecimento. Pois quem além do ser humano conhece? Quem além dele cria linguagem e nela se cria? Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem e, se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho e só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto (Kramer, 1994, p. 24).

A Prof-2 diz que, na atualidade, sua maior dificuldade é a quantidade de alunos na sala de referência, são muitas crianças e, como a cada dia aumenta o número de crianças com deficiência, mais se faz necessário um maior apoio na sala de referência. Quanto às formações, a Prof-2 afirma que participa, mas às vezes se torna um pouco cansativo porque são sempre os mesmos temas dos anos anteriores, mudando, às vezes, apenas a didática: “Você sempre vai para formação em busca de conhecimentos novos, na esperança de conseguir elementos novos para utilizar na sua sala de aula e melhorar o seu trabalho. Muitas vezes, você não encontra o ‘novo’ lá, encontra mais do mesmo, e isso gera uma desmotivação” (Prof-2, 2025).

Nos encontros formativos de polo, ela ressalta que ouve muito sobre as experiências dos colegas e, a partir delas, surgem ideias para fazer na própria sala de referência, o que é positivo. Ela diz que, em algumas ocasiões, ouve um relato de alguma dificuldade que está vivenciando com sua turma também e, ao retornar ao CEI, tenta aplicar em seu planejamento o que ouviu dos colegas, o que nem sempre funciona, pois as turmas não são iguais, isto é fato.

Nesse aspecto, é importante destacar o diálogo como um dos princípios da formação, e este não deve ser considerado como uma simples troca de ideias entre sujeitos e nem tampouco estratégia para depositar as ideias de um sujeito no outro. Freire (2019) diz que o diálogo é uma exigência existencial, o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos. Portanto, é relevante a presença do diálogo na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, na perspectiva do compartilhamento de saberes, do pensar a prática e problematizá-la.

A Prof-3 declarou que escolheu atuar na docência porque gostava de brincar de escolinha quando criança, desde que ganhou uma lousa da madrinha e juntava as crianças da rua para “dar aulas”. Ela conta que, na sua família, há muitas professoras, então ela via o trabalho delas e se encantava. Ressalta, ainda, que nunca desejou trabalhar com turmas do ensino fundamental ou do médio, sempre almejou a EI, para trabalhar com crianças pequenas.

Ela considera satisfatória sua participação na formação continuada, vai para os encontros formativos com a intenção de participar e tenta incorporar as contribuições da formação de maneira que as experiências sejam importantes para o desenvolvimento das crianças.

A maior dificuldade da Prof-3 no início da carreira foi a falta de experiência; ela confessa que perdeu oportunidades de trabalho por isso, e pensou em desistir da profissão:

No início da minha carreira eu pensei em mudar de profissão, principalmente naqueles dias bem cansativos, cheguei em casa algumas vezes chorando, muitas vezes me perguntei se não estava na profissão errada, mas hoje, depois de tantos anos, não penso mais. Penso em melhorar meu trabalho com as crianças, em estudar, fazer um mestrado, mas mudar de profissão, não! (Prof-3, 2025).

Atualmente, o que dificulta muito o seu trabalho é a falta de material pois, às vezes, quer fazer uma vivência mais criativa com as crianças e não dispõe do material; precisando, então, comprar do próprio bolso para que a vivência seja realizada. O diálogo com as famílias é outra dificuldade apontada, pois nem sempre é fácil; algumas até colaboram para o crescimento das crianças e reconhecem o trabalho docente, mas ainda há aquelas com as quais o diálogo é muito difícil.

A Prof-4 descreve que sua primeira experiência profissional ocorreu na escola onde cursou o ensino médio. À época, a diretora da escola percebeu que ela tinha perfil para o magistério e a convidou para ser auxiliar de turma na EI, no contraturno; ela costumava fazer esse convite a algumas alunas que pareciam ter perfil para a docência. A Prof-4 diz que sua primeira turma foi Infantil III e se identificou imediatamente com aquele universo, pois ser professora era a sua brincadeira preferida na infância.

Segundo a Prof-4, o que tem dificultado o seu trabalho na EI, é a falta de parceria das famílias em todos os aspectos: cuidar da alimentação das crianças, da higiene pessoal, das doenças, falta a busca por um atendimento que possa melhorar a saúde delas e, posteriormente, o desenvolvimento dessas crianças, o que melhoraria, também, o trabalho pedagógico com elas. Ela destaca que não mudaria de profissão:

Não mudaria de profissão porque amo o que faço, todos os dias me sinto realizada nessa profissão, apesar dos desafios, mas é aqui que eu sou feliz, não me imagino num escritório, não me imagino num hospital. Eu sinto que faço um trabalho de excelência, faço o melhor todos os dias, apesar das dificuldades (Prof-4, 2025).

Quanto aos encontros formativos no polo, ela afirma que participa, expõe suas opiniões no grupo, levando contribuições. Para ela, as formações contribuem com boas referências bibliográficas, ela vê o que consegue extrair desse material, adaptando-as à sua

rotina com as crianças. Ressalta, ainda, que usa muito essas referências bibliográficas nos planejamentos, para nortear seu trabalho, de acordo com a realidade na qual está inserida. Sua maior motivação para participar das formações é a vontade de adquirir mais conhecimento através das referências e das trocas de experiências com os colegas. Acerca desses aspectos, temos a seguinte fala:

Nos anos de 2023 e 2024 foi bastante trabalhada a questão da oralidade das crianças, de uma forma mais voltada para o lúdico, com bastante naturalidade, com um vasto material formativo e um leque de documentos atualizados, a partir da BNCC e de outros documentos nacionais, além de documentos aqui do estado e também a nível municipal. Em relação à metodologia, são profissionais bastante qualificadas que atuaram nesse período, com um formato em que a mesma profissional que está ministrando a formação, está lotada 100h em sala de aula. Considero isso muito válido, acho importante elas estarem no “chão da escola”, pois antes elas ficavam muito no campo da teoria, longe da realidade. Agora não, elas estão passando praticamente pelas mesmas dificuldades que nós, estão vendo essa realidade de perto (Prof-4, 2025).

Tanto a Prof-1, quanto a Prof-3 e a Prof-4 trazem a experiência do magistério como exemplos do contexto familiar, como influência para a docência. Percebe-se, em seus depoimentos, uma grande admiração pela figura docente, a partir do que vivenciaram com a mãe, com as tias; trazendo, inclusive, uma certa nostalgia de um tempo em que ser professor talvez não tivesse uma valorização efetiva em termos salariais, mas havia um *status* em torno dessa profissão. Sobre essa influência anterior à docência, Tardif (2014) argumenta:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-se que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida [...] (Tardif, 2014, p. 69).

De acordo com a Prof-1, a formação em contexto vem seguindo o mesmo formato da formação continuada de polo: leitura de textos e dinâmicas. Ela considera essa formação mais agradável por ser no próprio ambiente de trabalho, com pessoas do seu convívio diário, e por não ter o estresse do deslocamento para o polo. A Prof-2 considera esse momento muito importante por ser uma das poucas ocasiões em que todo o grupo se reúne. É quando a equipe aprende através dos textos estudados, mas é também um momento de interação, quando todos conversam e riem, saindo da pressão do dia-a-dia. Ela argumenta que poderia haver mais encontros de formação em contexto durante o ano. A Prof-3 considera as formações em contexto mais satisfatórias do que as de polo, e afirma:

As formações em contexto na instituição estão sendo bem melhores do que as de polo, a explanação, a meu ver, é melhor e contribui bastante. Seria muito bom se todos pudessem participar juntos, no mesmo momento, sem os grupos divididos. Sei que é difícil porque não dá para parar o atendimento para a realização deste momento, mas seria muito bom para que tomassem consciência de que todas as crianças são da responsabilidade de todos nós, não só das profissionais que entram naquela sala, que estão responsáveis por aquela turma (Prof-3, 2025).

A Prof-4 também considera satisfatórias as formações em contexto, pois destaca a oportunidade de reunir professoras e assistentes num só grupo, para estudo sobre temas diversificados, além de ser uma oportunidade para discutir as dificuldades da própria instituição, o que não dá para fazer cotidianamente. Para ela, que veio da rede particular, quando compara as duas redes, vê que a rede municipal de Fortaleza, apesar de ainda apresentar falhas, traz para a formação continuada uma documentação de qualidade, com um aparato de material tanto humano quanto concreto, para que seja feito um trabalho de excelência com as crianças.

Fica evidente, assim, a contextualização como algo imprescindível no processo formativo, influenciando em suas práticas, potencializando a formação na própria instituição, onde são produzidas as situações problemáticas cotidianas, as quais afetam a instituição e os profissionais que nela atuam. É possível constatar, então, o quanto esse tipo de formação une a equipe, permitindo uma reflexão sobre sua prática docente e suas atitudes cotidianas, potencializando um processo constante de autoavaliação, que pode ajudar a romper o individualismo e favorecer a mudança coletiva.

A Prof-1 reflete o quanto gostaria que a organização dos encontros formativos fosse repensada, reorganizada, com mudanças positivas para evitar esse sentimento de obrigatoriedade em sua participação, que esses momentos fossem prazerosos e não somente para cumprir horário. Pela sua compreensão, mesmo o município de Fortaleza tendo uma rede de educação enorme, é possível haver mais intercâmbios para troca de experiências e relatos.

Todas as professoras concordam que a formação de polo deveria ser mais atraente, que a SME deveria investir mais, não só em recursos, mas em parcerias, trazendo profissionais das outras áreas para dar palestras, realizar oficinas práticas materiais concretos que possam ser usados na sala de referência. A Prof-2 sugere, inclusive, que o tempo destinado à formação de polo poderia ser usado também para realizar momentos de bem-estar e interação para os professores, que já estão cansados da rotina e da burocracia da profissão. A Prof-3 acha que esses encontros deveriam ser mais voltados para a prática, não ficarem tão presos à teoria.

Sobre as temáticas abordadas, todas elas as consideram um pouco repetitivas, pois, algumas vezes, são trabalhados exaustivamente os mesmos assuntos – oralidade, leitura e escrita, por exemplo – quando outros temas seriam mais interessantes: primeiros socorros e

estratégias para a atuação com crianças atípicas em momentos de instabilidade emocional. Elas consideram os materiais formativos muito importantes, como os documentos que orientam a prática pedagógica; a metodologia é que se repete: realização de dinâmica, exibição de slides, leitura de textos em grupos e apresentação.

Retornando ao nosso referencial teórico, Nóvoa (1995) aborda o trabalho colaborativo, especialmente no contexto da formação de professores, como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal docente. Ele destaca a reflexão crítica e a troca de experiências entre os docentes como fatores preponderantes na construção de uma identidade profissional sólida e autônoma, e defende que a formação docente deve ocorrer por meio dessa reflexão crítica contínua, fortalecida pelo trabalho coletivo.

Segundo este autor, formar-se implica ao professor um investimento pessoal na construção de uma identidade tanto pessoal quanto profissional, no desenvolvimento de um trabalho livre e criativo. As práticas de formação precisam assumir as dimensões coletivas como referência e contribuir para a emancipação profissional. Para Nóvoa (1995), o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Não basta formar ou mudar o profissional, é preciso também intervir no ambiente em que sua ação é colocada em prática.

Arendt (2020) faz uma relação do conceito de humanidade às relações que vinculam todos os seres humanos, em uma comunidade definida pela igualdade e pela diferença, que compartilham do mesmo mundo, onde só é possível existir pela convivência humana. No contexto atual, tornou-se uma demanda importante refletir sobre a ausência desse sentido de humanidade, visto que, quando as relações são desarticuladas e o vínculo com a comunidade humana é comprometido, as relações entre o mundo e o grupo ficam prejudicadas.

Esse distanciamento é uma herança da sociedade moderna que desvinculou o ser humano de tal maneira que ele não pensa como ser pertencente a uma humanidade. E, nessa perspectiva, ao incluir as questões relacionadas aos direitos humanos no currículo escolar, cria-se possibilidades de refletir sobre essa importante temática, resgatando, com isso, a consciência nas esferas individual e coletiva (DCRFOR, 2024, vol. 9, p. 24).

Diante da relevância do tema, a SME vem investindo sistematicamente em parcerias para formação continuada voltadas para a inclusão, além de elaboração e divulgação de material que possa dar subsídio aos profissionais da educação, sobretudo na EI, nos últimos anos. Destaca-se, neste sentido, as formações continuadas dos anos de 2023 e 2024, já detalhadas anteriormente, além das orientações e dos documentos da rede:

[...] é possível trabalhar com os direitos humanos e cidadania por meio do desenvolvimento de uma pedagogia participativa e inclusiva, que fomente os diálogos e vivências da criticidade, do engajamento, da relação com a sociedade (sobretudo no entorno da escola), da valorização das diferenças (a partir das temáticas relativas à diversidade de raça/etnia, gênero e sexualidade, inclusão das pessoas com deficiência, entre outras), da implementação de experiências comunitárias (como a organização estudantil por meio de grêmios, associações etc.), do incentivo à cultura de paz dentro e fora das escolas, do apoio a expressões culturais, artísticas e esportivas, do acesso a diferentes portadores de texto que discutam a temática (DCRFOR, 2024, vol. 9, p. 26).

Quanto à temática dos *primeiros socorros no ambiente escolar*, presente nas falas das professoras, a pesquisadora constatou que, no ano de 2022, a SME firmou parceria com a Escola de Governo e o Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos – IMPARH, na oferta do Curso de Formação dos Profissionais de Educação em Prevenção de Acidentes e Primeiros Socorros no Contexto Escolar, para alguns profissionais de cada instituição escolar (amostra). Nos CEIs, o coordenador pedagógico foi participante nato, além de dois professores. A SME informou que seria renovada a parceria na oferta do curso para os demais profissionais, mas ainda não foram convocadas novas turmas.

Sobre a sugestão das professoras acerca do tema *saúde mental dos professores*, é prudente a reflexão de que a saúde mental docente é um tema de crescente preocupação no cenário educacional contemporâneo, pois ultrapassa o campo individual, já que reflete na aprendizagem dos alunos. Na EI, a qualidade do atendimento pode ser diretamente impactada pela saúde física e mental dos docentes. Se o professor descansou, dormiu bem e sente-se motivado, tende a ser mais criativo e encorajado a proporcionar experiências de aprendizagem mais lúdicas e mais significativas para as crianças.

À vista disso, é preciso considerar a sobrecarga laboral docente dentro de um processo histórico de desvalorização profissional, conforme observa Nóvoa (1995):

A profissão docente vive, há décadas, uma tensão constante entre as exigências externas e os limites internos. O professor é chamado a desempenhar papéis múltiplos e, muitas vezes, contraditórios, sem que lhe sejam oferecidos os meios necessários para responder a tais demandas. O resultado é um corpo docente fragilizado, sujeito ao cansaço e à perda de sentido em relação ao seu trabalho (Nóvoa, 1995, p. 32).

Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que contemplem não apenas a valorização salarial, mas também a melhoria das condições de trabalho. Os órgãos responsáveis devem oferecer suporte adequado para que os docentes possam lidar com esses desafios e manter sua saúde mental. Afinal, ser professor exige constante interação, adaptação a novas metodologias e o enfrentamento dos desafios diários, e isso pode causar altos níveis de estresse e esgotamento físico e mental.

Ao observar o cotidiano da instituição e a rotina das professoras e das crianças atendidas no CEI, a pesquisadora notou, na prática pedagógica da maioria dessas profissionais, uma postura dinâmica, menos tradicionalista, a começar pelos planejamentos realizados semanalmente, os quais retratam o cuidado em garantir os direitos de aprendizagem das crianças. O uso constante da Sala de Inovação e do Cantinho do Ateliê, e as vivências que se efetivam nos tempos diversificados, transparecem os saberes vistos nas formações de polo e nas formações em contexto.

Outrossim, esse dinamismo também é representado pelas vivências diárias através do uso de materiais diversificados, da utilização dos espaços externos da instituição como alternativa para promover mais integração entre as turmas, assim como um “desemparedamento” das crianças, que podem explorar mais os outros espaços além da sala de referência. Percebe-se, ainda, menos uso de papel, com a aquisição do material do Programa Ateliê e o uso do espaço destinado a ele e toda a sua estética nas relações e nas vivências.

No geral, a pesquisadora notou que, as interações realizadas e expostas no pátio, nos corredores e nas salas de referência, representam bem as diretrizes da EI e a documentação pedagógica da rede municipal, mesmo que seja de forma intrínseca. É coerente afirmar, também, que se percebe de vez em quando uma ou outra vivência um pouco mais tradicional, que foge às orientações da rede municipal; embora isso ocorra eventualmente, a coordenadora observa e faz as devidas inferências com as professoras, durante os planejamentos.

É importante destacar que a documentação pedagógica fica disponível, diariamente, na sala das professoras, para consulta durante os momentos de planejamento ou em outras ocasiões em que se faça necessário. Segundo os relatos do grupo, a documentação pedagógica exerce um papel fundamental na EI, pois promove reflexões, autoavaliação, além de ajudar na construção do percurso feito com as crianças ao longo do ano letivo.

Em síntese, quanto à *Análise do Conteúdo da Política*, a formação continuada foi entendida, pela maioria das entrevistadas, como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática que, quando problematizada, é também ação formativa que exerce um caráter transformador. Sobre isso, Freire (2019, p. 39) ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

É válido destacar, também, que ainda há algumas questões e dificuldades que precisam ser superadas, conforme relataram as professoras; algumas apontam a necessidade de mais práticas formativas que proporcionem um maior intercâmbio, mais trocas de experiências, que sejam organizadas seguindo um modelo mais dinâmico, que não generalize tanto as

instituições e não as coloque sempre no mesmo patamar. É consenso, entre elas, a urgência de mais formações relacionadas à educação inclusiva, tendo em vista a complexidade desse tema e o pouco preparo dos docentes em sua formação inicial.

De maneira geral, as professoras destacaram a formação em contexto como uma oportunidade ímpar de interação e crescimento dos que atuam na instituição. As reflexões e os dilemas partilhados nesses momentos, assim como as soluções encontradas em conjunto, dialogadas pelo grupo, estimulam o estudo em parceria, a cooperação e o sentimento de coletividade e pertencimento. Adequações na organização da rotina, que possam otimizar o funcionamento do CEI e melhorar o atendimento às crianças são discutidas e decididas durante as formações em contexto. Exemplo disso foi a reorganização dos horários das refeições das turmas, pois o refeitório só comporta metade das crianças atendidas. Também é unânime a falta de recursos que, muitas vezes, dificulta o trabalho realizado no CEI; que já melhorou nos últimos anos, com a adesão ao Programa Ateliê, mas o recurso que chega no CEI ainda não é suficiente para suprir essa demanda.

No que concerne à *Análise da Trajetória da Política* de formação continuada, é importante rememorar que todas as medidas oriundas das políticas públicas que se efetivaram a partir dos anos 90, abriram caminho para as políticas de formação como nunca em nosso país. Nos anos 2000, essas ações ampliaram o acesso e a permanência na educação básica, principalmente na EI, com a redistribuição dos recursos por meio do FUNDEB, visando maior assistência ao público vulnerável, principalmente à infância.

Kramer (1995) relembra que a EI surgiu pela criação de creches e valorização docente dos professores da pré-escola. As mudanças foram, portanto, mais efetivas a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9394/96, que reconheceram o valor educacional das creches, culminando com a valorização formação docente. O assistencialismo em torno das crianças desse segmento abriu caminho para políticas públicas mais inclusivas, como a criação das Salas de Atendimento Especializado e a prioridade no atendimento para crianças com deficiência.

A respeito disso, convém lembrar que cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências e habilidades específicas; assim, “As práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos” (Silva, 2016, p. 63).

Sabemos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais ele atua precisam passar por transformações. Imbernón (2009, p. 53) diz que “Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com

mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu micro contexto.”

Embora tenham sido evidenciados, nos relatos das entrevistas, aspectos que contribuíram para a organização do trabalho na EI, ainda há a necessidade de repensar essa política pública, que ainda não assumiu as dimensões coletivas e a emancipação profissional, conforme sugere Nóvoa (1995). A formação ainda é verticalizada: faz enquete, coleta sugestões e avalia os encontros formativos com os professores, mas não muda o formato nem acata as estratégias por eles sugeridas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza vem se constituindo numa ferramenta básica para aprimorar o trabalho pedagógico dos profissionais que nela atuam, oportunizando, a médio e longo prazos, um desenvolvimento satisfatório para as crianças atendidas nas escolas e nos centros de educação infantil, além de possibilitar a redução das desigualdades sociais, que é a função primordial da educação pública em nosso país. Neste viés, a expectativa desta pesquisa empírica, já que não era somente documental, foi coletar, compreender e analisar as percepções das professoras, da gestão escolar e das técnicas formadoras sobre o programa, com o intuito de traduzir a fala dos beneficiados diretamente com essa política pública.

Ao avaliá-la, verificou-se se os objetivos propostos foram alcançados, segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados. Tal pesquisa possibilitou um conhecimento acerca das perspectivas, dos desafios e dos avanços expressos pelos profissionais da EI, o que irá, certamente, contribuir para uma política permanente de valorização docente, objetivando a qualificação do ensino público municipal. Assim, a realização desse estudo também reforça a importância do tema, considerando que se trata de uma política pública que está sempre em debate, não apenas pela busca permanente de valorização docente, mas também porque objetiva a qualidade do ensino público como principal desafio na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, esse estudo possibilitou uma avaliação da Formação Continuada de Professores da Educação Municipal de Fortaleza, no período de 2023 a 2024, destacando seus avanços e identificando os desafios que ainda norteiam tal política. É notório que houve um avanço na qualificação do trabalho docente na EI, a partir da implantação das diretrizes voltadas para este fim. Entretanto, ainda há muito a ser alcançado; é necessário buscar no “chão da escola”, elementos que comprovem o atendimento às necessidades formativas dos professores, além da consonância com a realidade escolar.

Tendo como base a Portaria nº 204/2014 da SME, que determina a participação dos professores em todas as formações ofertadas pela rede ou entidades parceiras, objetivando a efetivação de uma prática pedagógica qualificada, surgiram as seguintes indagações: Quais os resultados decorrentes da Formação Continuada de Professores da EI da Rede Municipal de Fortaleza? Os saberes presentes nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação são aplicados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores? Para responder a estas questões da pesquisa, utilizamos conhecimentos prévios e ampliamos nosso entendimento durante a própria pesquisa, o que favoreceu uma nova visão sobre o objeto de estudo.

Esses questionamentos estão presentes no contexto escolar, diante da identificação de possíveis falhas no processo formativo em questão, no tocante à abordagem de formações mais específicas no âmbito das crianças com deficiência, por exemplo. À vista disso, foi analisado o percurso da formação continuada ofertada pela SME, nos anos de 2023 e 2024, tanto a que é realizada no polo quanto a que acontece no contexto escolar, a partir da devolutiva dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As entrevistas realizadas com as técnicas formadoras da SME e do Distrito de Educação 3, com o diretor escolar, a coordenadora pedagógica e as professoras do CEI pesquisado, esclareceram as indagações sobre a formação continuada ofertada pela rede municipal de Fortaleza. As respostas para o primeiro questionamento, que indaga sobre os resultados dessa formação, mostram que há, sim, resultados positivos a partir dos encontros formativos: há uma aplicabilidade dos saberes presentes nessas formações no cotidiano do CEI, na postura das professoras, pois é possível perceber a qualidade do trabalho realizado para o desenvolvimento das crianças – o que vem responder ao segundo questionamento.

Nas falas das professoras, constata-se uma preocupação constante em ter uma formação continuada na qual o docente seja protagonista, aliando a teoria à prática, num formato mais dinâmico, com palestras, oficinas, intercâmbios, embora se tenha consciência de que não existe uma “receita de bolo” que venha dar conta de todas as especificidades que compõem a sala de referência e a instituição em si. Além dos conhecimentos teóricos aqui destacados, percebe-se um comprometimento em oferecer um atendimento de qualidade, com boa vontade para vencer as dificuldades que se apresentam cotidianamente no ambiente do CEI.

A partir das observações e dos relatos, admite-se que é preciso cultivar uma postura crítica diante dos desafios que se apresentam no contexto escolar, com a consciência de que o trabalho de formação pode ser desenvolvido no coletivo, num clima de colaboração, o que vem demonstrar engajamento do grupo, que necessita se reunir, de vez em quando, para discutir demandas, estudar, refletir acerca das práticas pedagógicas. Para o grupo, a reflexão individual sobre a própria prática pode se aprimorar com a observação e a intervenção dos outros, principalmente quando são colegas que dividem o mesmo espaço e as mesmas dificuldades.

A análise evidenciou que a Formação em Contexto e os momentos de reflexão no CEI são percebidos pelas professoras como a modalidade mais relevante e eficaz, pois permitem a discussão de demandas específicas e o trabalho colaborativo. Inversamente, o modelo de Formação em Polo é criticado pela sua metodologia verticalizada, repetitiva e pela falta de intercâmbio prático e de estratégias inovadoras.

Outrossim, considera-se urgente que os docentes também se assumam como

sujeitos de sua formação, buscando fontes bibliográficas e referências que venham de encontro às suas necessidades formativas e, sobretudo, às especificidades das crianças, não dependendo somente da secretaria municipal para obter um processo formativo. Neste aspecto, ainda há manifestações bem tímidas na intenção de buscar conhecimento, de formar grupos de estudo fora da obrigatoriedade daquele período mensal ou semanal destinado a esse propósito.

Ao final da pesquisa, foi possível compreender que o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, aos olhos dos sujeitos entrevistados, tem como maior relevância a apresentação e o aprofundamento acerca da documentação pedagógica que vem orientar e fortalecer o trabalho com as crianças. Além deste aspecto, o Programa contribuiu, com a prática pedagógica, ao direcionar a organização dos espaços, dos tempos e da rotina das salas de referência – cada uma com suas especificidades – com suas concepções e seus saberes reverberando no desenvolvimento das crianças atendidas.

No entanto, faz-se necessária uma política de formação que incorpore o apoio à saúde mental docente, a formação em primeiros socorros e, sobretudo, a inclusão dos Assistentes de Educação Infantil e dos Assistentes de Inclusão nos programas formativos sobre deficiência e primeiros socorros, visto que eles são atores-chave no apoio direto à criança. Embora a Lei nº 13.722/2018 (Lei Lucas) traga a obrigatoriedade da capacitação de professores e funcionários de escolas e creches em noções básicas de primeiros socorros, as formações ainda não são ofertadas periodicamente nem contemplam todos os profissionais que atuam nas unidades escolares.

Outro fator que merece destaque é a falta de recursos materiais e financeiros presente no CEI, em sua dependência hierárquica a uma unidade escolar de maior porte que não supre, de forma eficaz, todas as suas demandas; além da sobrecarga da gestão/coordenação, que se apresentam como desafios estruturais que limitam a aplicação plena dos saberes adquiridos, corroborando a tese de que não basta mudar o profissional, mas é preciso intervir no ambiente de trabalho.

O Programa ainda precisa desenvolver novas estratégias e utilizar materiais mais dinâmicos, que o tornem mais atrativo para que possa atender às expectativas dos professores, embora tenha apresentado avanços significativos nos últimos anos. Conclui-se, portanto, que a Política Pública avaliada tem contribuído para o desenvolvimento das crianças, embora ainda haja lacunas no processo formativo, os quais se configuram como um desafio a ser enfrentado e superado pela rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGRELLOS, A. A. F. *et al.* Aspectos históricos sobre a profissionalização docente na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. e6422180, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6422. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6422>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- ALMEIDA, B. C; PAULA, S. L. O papel da avaliação de políticas públicas no contexto dos governos locais. **Planejamento e Políticas Públicas**, [s. l.], n. 42, p. 39-59, 2014.
- ARATANGY, C. **Um pouco de história da docência no Brasil: a Escola Normal**. Centro de Formação da Vila. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.cfvila.com.br/blog/blog/2019/09/20/um-pouco-de-historia-da-docencia-no-brasil-a-escola-normal>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ASSIS, R.M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, 2012.
- BACELAR, T. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (org.). **Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 01-10.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc-professores>. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Brasília: 1988. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2019, de 04 de julho de 2019.** Altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto:** Curso de aperfeiçoamento em gestão escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018.** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

CEARÁ. **Com mais 80 CEIs, Governo do Ceará vai universalizar atendimento à educação infantil.** Seduc. Fortaleza, 04 nov. 2021. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/2021/11/04/com-mais-80-ceis-governo-do-ceara-vai-universalizar-atendimento-a-educacao-infantil/> Acesso em: 20 ago. 2025.

CEARÁ. Governo do Ceará inaugura o 131º Centro de Educação Infantil (CEI), em Cascavel. Seduc. Fortaleza, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2024/01/17/governo-do-ceara-inaugura-o-131o-centro-de-educacao-infantil-cei-em-cascavel/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CEARÁ. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Fortaleza: Seduc, 2011. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/CE/Ceara_Orientacoes_Curriculares_pa_ra_a_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, M. V. **Luzes, câmeras, brincadeiras e muita interação! Tecnologias e mídias na Educação Infantil.** Manuscrito não publicado. Relatório elaborado no contexto do Projeto MEC/UNESCO BRZ -1041, 2016.

FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19–28, 2018. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/4963>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FORTALEZA. Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTALEZA. Educação de Fortaleza é ouro no Selo Nacional de Compromisso com a Alfabetização 2024. Prefeitura de Fortaleza. Fortaleza, 05 dez. 2024a. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao-de-fortaleza-e-ouro-no-selo-nacional-de-compromisso-com-a-alfabetizacao-2024>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FORTALEZA. Fortaleza em 121 bairros: histórias e curiosidades – Pici. Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/bairro/pici>. Acesso em: 26 nov. 2025.

FORTALEZA. Portaria nº 204/2014 – SME. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da rede municipal de ensino de fortaleza. Fortaleza: SME, 2014. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2019/NOVO_orientacoes_pedagogicas2019ok.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza já investiu quase R\$ 500 milhões para garantir melhor infraestrutura na Educação; são mais de 160 obras entregues. Prefeitura de Fortaleza. Fortaleza, 07 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-ja-investiu-quase-r-500-milhoes-para-garantir-melhor-infraestrutura-na-educacao-sao-mais-de-160-obras-entregues>

Acesso em: 20 out. 2025.

FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza lança seleção de professores substitutos.** Prefeitura de Fortaleza. Fortaleza, 30 abr. 2024c. Disponível em:

<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-lanca-selecao-de-professores-substitutos> Acesso em: 20 nov. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Aprendizagem e Desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza. 2015. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf .Acesso em: 14 jun. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2024d.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2020. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=2:proposta-curricular-da-educacao-infantil>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GUEDES, E. A. **Formação Continuada para Professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** 2011. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, 2017.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 1., 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo. Artmed. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Cortez. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo. Cortez, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. Desigualdades Territoriais de Renda: Evidências dos Bairros de Fortaleza a Partir do Censo Demográfico 2022. **IPECE Informe**, Fortaleza, n. 272, p. 1-23, 2025. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2025/08/ipece_informe_272_05_ago2025.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre as Políticas Educacionais do Brasil**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/especiais/politicas-educacionais-do-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 3.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 16-31.

LEITE, M. I. M. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: [s. n.], 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, M. E. C. **Formação continuada para professores de educação infantil**: relação entre teoria e prática pedagógica no contexto das diferenças. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82454>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAGALHÃES, L.; AZEVEDO, L. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MEDEIROS, C. G.; RODRIGUES, H. C. C. A educação infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito**, Curitiba, v. 1, n. 20, p. 7-30, 2015.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, 2015.

MENDONÇA, G. C. Política educacional e formação continuada dos professores da educação infantil de Fortaleza: dilemas, percursos e perspectivas. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/22361/23067/308310>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. C.; ARAÚJO, L. C. Reflexões sobre gênero: o que dizem as professoras da educação infantil. **Revista Científica UNIFAGOC - Caderno Multidisciplinar**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 48-57, 2021.

NOBRE, L. **Pici e a II Guerra Mundial**. Fortaleza Nobre. Fortaleza, 08 set. 2010. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/09/pici-e-ii-guerra-mundial.html>. Acesso em: 15 mar. 2025.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**: Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2024**. OECD Indicators. [S. l.], 10 set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. Acesso em: 09 dez. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

PICCOLI, L. M.; LENA, M. S.; GONÇALVES, T. R. Violência e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 174-185, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902019000400174&lang=pt. Acesso em: 25 mar. 2025.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento Profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Em busca de uma pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Pandeia**, Ribeirão Preto, n.16, p. 169-179, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwFjcngKVp6rLnwQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RODRIGUES, G. N. **Training and Autonomy Teacher: challenges to inclusion in early childhood education**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21343>. Acesso em: 09 dez. 2025.

RODRIGUES, L. C. Avaliação em profundidade e ecologia política: um diálogo possível. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 184-207, 2019.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Lawrence Bardin. Resenha de [BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.]. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: mar. 2025.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, E. S. Saúde Mental e Trabalho. In: COSTA N. R.; TUNDIS, S. A. **Cidadania e loucura: Políticas de Saúde Mental no Brasil**. Petrópolis: Vozes; 1987.

SILVA, I. O. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, [s. l.], ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

SILVA, I. O. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.68301>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692019000100034. Acesso em: 09 dez. 2025.

SOUZA, L. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação de Educação**. Curitiba: CRV, 2017.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-89, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018.

VECCHI, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha/UECE, 2002.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal do Ceará
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
07.272.636/0001-31 Campus Universitário -
Reitoria, PICI Fortaleza/CE - CEP: 60020-181

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

À Secretaria Municipal de Educação,

Assunto: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (TAP).

Fortaleza, 27 de fevereiro de 2025.

Prezados(as) Senhores(as),

Com os devidos cumprimentos, apresento a pesquisadora **Yonara Setubal Loiola**, Matrícula nº **547947**, no Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da **Universidade Federal do Ceará**, para que possa coletar dados da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: AVANÇOS E DESAFIOS”**, que será realizada na Secretaria Municipal da Educação (SME), tendo como campo de pesquisa um CEI do Distrito de Educação 3.

Objetivos da pesquisa e sua relevância para a área educacional: a pesquisa trata-se de avaliar se o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza tem suas concepções e saberes incorporados pelos professores deste segmento em sua prática pedagógica.

Ressalto que a pesquisa será conduzida de forma ética, respeitando todas as diretrizes estabelecidas pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes. Será obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os envolvidos.

Agradeço desde já e aguardo autorização para dar continuidade ao desenvolvimento da

pesquisa, que se alinha aos objetivos da qualidade educacional no município.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero - Orientador
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
(MAPP) Universidade Federal do Ceará (UFC)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Estado civil: _____

Licenciatura que cursou: _____ Em que ano concluiu? _____

Em qual universidade? _____

Fez uma segunda licenciatura? () Sim () Não

*Se sim, qual? _____ Em que ano concluiu? _____

Em qual universidade? _____

Qual é a sua situação profissional atual? () Efetivo () Substituto

Há quanto tempo exerce o magistério? _____

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Fortaleza? _____

Há quanto tempo atua no CEI? _____

II – PERGUNTAS

1. Por que você escolheu ser professora? O que a levou a atuar na educação infantil?
2. Quais eram as suas expectativas antes de ingressar na profissão docente?
3. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?
4. Que aspectos dificultam seu trabalho na escola pública atualmente?
5. Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?
() Sim () Não *Se **sim**, por quê? *Se **não**, por quê?
6. Como é a sua participação na formação continuada proposta pela SME?
7. As ações de formação continuada das quais você participa contribuem para o seu trabalho?
8. Como você incorpora as contribuições da formação continuada no seu planejamento?
9. Qual a principal motivação em participar da formação continuada proposta pela SME?
10. Atualmente, investe em outro tipo de formação? Se sim, qual curso e área?
11. Faça uma breve avaliação dos seguintes aspectos da formação continuada: temática, material formativo e metodologia.
12. Quais temáticas você considera relevantes a serem abordadas na formação continuada?
13. Fale um pouco sobre a formação em contexto na instituição em que trabalha.
14. Há alguma coisa a mais que você gostaria de falar sobre o assunto?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - TÉCNICAS FORMADORAS

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Estado civil: _____ Licenciatura que cursou: _____

Em que ano concluiu? _____ Em qual universidade? _____

Fez uma segunda licenciatura? () Sim () Não *Se sim, qual? _____

Em que ano concluiu? _____ Em qual universidade? _____

Há quanto tempo exerce o magistério? _____

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Fortaleza? _____

Há quanto tempo atua como técnica formadora na SME? _____

II – PERGUNTAS

1. Por que você escolheu ser professora? O que a levou a atuar na educação infantil?

2. Quais eram as suas expectativas antes de ingressar na profissão docente?

3. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?

4. Que aspectos dificultam seu trabalho na rede pública atualmente?

5. Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?

() Sim () Não *Se **sim**, por quê? *Se **não**, por quê?

6. Como é a sua participação na formação continuada proposta pela SME?

7. Quais são as ações de formação das quais você participa antes do trabalho com as professoras?

8. Como você acha que são incorporadas as contribuições da formação continuada no planejamento dos professores da educação infantil?

9. Na sua opinião, qual a principal motivação dos professores em participar da formação continuada proposta pela SME?

10. Em relação à época em que você iniciou esse trabalho nas formações continuadas da SME, você acha que houveram avanços nos últimos anos? Em caso afirmativo, quais?

11. Quais os resultados que a formação continuada traz para o contexto da educação infantil?

12. Quais temáticas você considera relevantes ainda a serem abordadas na formação continuada?

13. Faça uma breve avaliação dos seguintes aspectos da formação continuada: temática; material formativo e metodologia.

14. Quais os maiores desafios enfrentados no seu cotidiano enquanto formadora?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR E COORDENADOR

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Estado civil: _____ Licenciatura que cursou: _____

Em que ano concluiu? _____ Em qual universidade? _____

Fez uma segunda licenciatura? () Sim () Não *Se sim, qual? _____

Em que ano concluiu? _____ Em qual universidade? _____

Há quanto tempo exerce o magistério? _____

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Fortaleza? _____

Há quanto tempo atua na gestão escolar? _____

II – PERGUNTAS

1. Por que você escolheu a educação? O que o levou a atuar na gestão escolar?

2. Quais eram as suas expectativas antes de ingressar na educação?

3. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?

4. Que aspectos dificultam seu trabalho na rede pública atualmente?

5. Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?

() Sim () Não *Se **sim**, por quê? *Se **não**, por quê?

6. Quais são as ações de formação das quais você participa enquanto gestor?

7. Na sua opinião, qual a principal motivação dos professores em participar da formação continuada proposta pela SME?

8. Em relação à época em que você iniciou esse trabalho nas formações continuadas da SME, você acha que houveram avanços nos últimos anos? Em caso afirmativo, quais?

9. Quais temáticas você considera relevantes ainda a serem abordadas na formação continuada?

10. Quais os maiores desafios enfrentados no seu cotidiano enquanto gestor de um centro de educação infantil?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **YONARA SETUBAL LOIOLA** participante da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: AVANÇOS E DESAFIOS**”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Objetivo do Estudo: avaliar se o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza tem suas concepções e saberes incorporados pelos professores deste segmento em sua prática pedagógica.

Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa! Caso decida participar, será convidado(a) a compartilhar suas experiências e percepções sobre as Políticas Públicas de Universalização da pré-escola, respondendo a algumas perguntas que explorarão seus aprendizados e desafios. As entrevistas, com duração aproximada de 20 minutos, nos ajudarão a entender melhor a sua experiência na Educação Infantil. Suas respostas são de grande importância para avaliarmos o que está funcionando bem e o que pode ser aprimorado.

Não se preocupe, não há riscos em participar. É natural sentir-se um pouco desconfortável ao falar sobre alguns temas, mas sua participação será fundamental para a avaliação da política pública voltada para a primeira infância. Sua contribuição ajudará a melhorar e aperfeiçoar as ações e estratégias que beneficiam os docentes e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem, assegurando que as Políticas Públicas de formação continuada de professores da educação infantil se tornem mais eficazes e atendam de forma mais adequada às necessidades dos participantes.

Todas as informações obtidas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa, dessa forma seu nome e dados pessoais não serão divulgados em nenhum momento, garantindo sua privacidade. Além disso, informamos que os participantes não receberão qualquer pagamento ou compensação por sua participação na pesquisa.

Endereço dos (as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Yonara Setubal Loiola

Instituição: Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)

Endereço: Av. Mister Hull, 2977 – Bloco 873 – Campus do Pici, Fortaleza – CE

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos

O abaixo assinado _____,
 _____ anos, RG: _____, declara
 que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que
 li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura,
 tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e
 recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar
 recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza ____/____/____.

 Nome do participante da pesquisa:

Data: ____/____/____

 Nome do pesquisador: **Yonara Setubal Loiola**

Data: ____/____/____

 Nome da testemunha:

Data: ____/____/____

 Nome do profissional que aplicou o TCLE: **Yonara Setubal Loiola**

Data: ____/____/____